

Вестник

практической психологии
образования
№ 2(47)

Апрель — Июнь 2016



В номере:

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

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

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

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

Содержание

Юбилей

И.В. Дубровина

Л.С. Выготский и современная детская практическая психология
(к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского) 3

Подготовка кадров

Ю.М. Забродин

Профессиональный стандарт в деятельности практического психолога образования 10

Проблемы профессиональной этики

И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно, А.А. Кузнецова, Г.В. Новикова, С.В. Мурафа

Анализ соблюдения принципов профессиональной этики
специалистами Службы практической психологии образования РФ 19

Копилка мастерства

Н.В. Лукьянченко

Новая жизнь комплимента:
практикум по формированию позитивных констатаций о коммуникативном партнёре 27

Прикладные исследования

О.В. Силина

Психологические границы дошкольников:
феноменология, онтогенез, динамика развития, диагностика, практическая работа 37

Метакомпетенция психолога

Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, А.С. Орешкина, Е.О. Пятаков

Методологическое научное понимание суицида
в качестве культурно-исторического, философского и психосоциального феномена 45

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

И.А. Басов

Развивающая психолого-педагогическая программа «Skills for Life» (для учащихся 10-х, 11-х классов) 59

Е.В. Карпенко, О.В. Белан

Развивающая психолого-педагогическая программа зональных семинаров-тренингов
для лидеров школьного самоуправления 73

Психология — учителю

Л.А. Пац

Плата за мастерство 83

Опыт

Е.В. Шкляева

Психологическое просвещение как форма работы практического психолога в библиотеке 88

Книжная полка

Е.И. Николаева

Современное состояние семьи как социального института. Каких изменений стоит ждать в будущем 95

Р.В. Комаров

Введение в психологию одаренности (окончание) 102

Мнение

О.Н. Михиенко

О возможностях применения технологий НЛП в образовательном процессе 112

Психологу на заметку

Интернет-посты для педагога-психолога. Выпуск 3 117

Подписка 127

Информация для авторов 128

Содержание компакт-диска

Видео

В.П. Зинченко

История психологии в лицах: Л.С. Выготский

(фрагмент видеозаписи выступления В.П. Зинченко на открытой кафедре психологии Московского гуманитарного университета, апрель 2002 г.)

Проблемы профессиональной этики

Приложения к статье:

И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно, А.А. Кузнецова, Г.В. Новикова, С.В. Мурафа

Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ:

— Публикации_профэтика_Вестник. Приложение к статье Умняшовой

— Резолюция_15.04.2016. Приложение к статье Умняшовой

Прикладные исследования

О.В. Силина

Психологические границы дошкольников:

феноменология, онтогенез, динамика развития, диагностика, практическая работа

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

И.А. Басов

Развивающая психолого-педагогическая программа «Skills for Life» (для учащихся 10-х, 11-х классов)

Е.В. Карпенко, О.В. Белан

Развивающая психолого-педагогическая программа зональных семинаров-тренингов для лидеров школьного самоуправления

Опыт

Е.В. Шкляева

Психологическое просвещение как форма работы практического психолога в библиотеке

Книжная полка

Е.И. Николаева

Современное состояние семьи как социального института. Каких изменений стоит ждать в будущем

Р.В. Комаров

Введение в психологию одаренности

Психологу на заметку

Интернет-посты для педагога-психолога. Выпуск 3

И.В. Дубровина

Л.С. Выготский и современная детская практическая психология (к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского)



В этом году все образованное человечество отмечает 120-летие со дня рождения выдающегося психолога Льва Семеновича Выготского, удивительного человека, так мало прожившего (всего 37 лет, как и А.С. Пушкин), но так много сделавшего для развития психологической науки и психологической практики, что представить без него культуру нашей страны невозможно.

Имя Л.С. Выготского фактически является знаменем практической психологии образования. Его идеи, теоретические положения и предположения лежат в основе детской практической психологии современной России, привлекают к себе все более пристальное внимание и широкий интерес психологов всех стран мира.

Гита Львовна Выготская, дочь ученого, выступая на конференции Международной ассоциации школьных психологов в Шотландии (г. Данди, июль 1955 года), говорила: «Я рада приветствовать конференцию школьных психологов, так как в их деятельности вижу реализацию идей и планов моего отца, которого сейчас многие называют классиком мировой психологии. В своей известной работе «Исторический смысл психологического кризиса», критикуя старую академическую психологию, Лев Семенович указывал, что одной из причин кризиса психологии является ее отрыв от практики. Долгое время на эту мысль Л.С. Выготского не обращали должного внимания. Проводимые учеными исследования после достаточно длительного времени специально внедрялись в практику работы, но обычно такое внедрение не давало желаемых результатов. Этим фактически сводились на нет многие важные психологические идеи, в том числе и идеи самого Льва Семеновича. Все это породило разделение теории и практики, отрыв психологических исследований от реальной жизни.

Выход из подобного положения Лев Семенович видел в том, чтобы развитие психологии осуществлялось параллельно и вместе с изменением самой практики. В этом смысле психолог не только и не столько изучает, исследует, сколько помогает и конструирует. Вот почему конференция школьных психологов, как мне представляется, является показателем того, что мировая психология выходит из кризиса.

Мне кажется очень символичным, что этот прорыв происходит, прежде всего, в области детской и возрастной психологии. Построение школьной жизни, основанное на знании психологических особенностей детей, поможет вырастить поколение психологически здоровых людей, поколение творцов...»

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования.



Лев Семенович придавал громадное значение роли психолога в образовательном процессе. Он считал, что психолог должен стать одной из центральных фигур в школе. И видел задачу психолога «в определении хода детского развития» [1, с. 432], в «обслуживании школьного процесса» [1, с. 433]. Задача психолога заключается в том, чтобы дать «анализ тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процессов школьного обучения» [1, с. 447]¹.

В настоящее время возрастает востребованность психологических услуг системой образования, так как в новых стандартах образования большое внимание уделяется вопросам психического, личностного и социального развития ребенка, его возрастным и индивидуальным особенностям, его способностям и одаренности, сохранению и укреплению его психического и психологического здоровья.

Для осмысления острых и порой противоречивых проблем современного образования большое значение имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории Льва Семеновича Выготского. Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития. По существу, Л.С. Выготский в значительной степени предопределил развитие детской практической психологии. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили и конкретизировали теоретические представления и догадки великого ученого. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе психологов с детьми разного возраста.

Л.С. Выготский доказал, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, который зависит от той культурной среды, в которой проходит его детство. Он задавал вопрос: «Каким же образом из хаоса некоординированных движений новорожденного ребенка возникает стройное и разумное поведение человека?» И отвечал: «Оно возникает под планомерным, систематическим, самодержавным воздействием среды, в которую попадает ребенок» [1, с. 242].

По мысли Л.С. Выготского, именно вращение ребенка в культуру является развитием в собственном смысле слова. Этот процесс культурного развития включает овладение ребенком культурно заданными средствами действий с предметами, овладение культурно заданными средствами отношений с другими людьми, овладение культурно заданными средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением.

Культурное развитие происходит в контексте повседневного опыта усвоения культуры. Домашний быт

— общий жизненный уклад, определенная система межличностных отношений, культурный контекст и ценностные установки этой жизни — многое определяют в психическом и личностном развитии ребенка. «Следует задуматься, — замечает В.П. Зинченко, — не является ли то, что Л.С. Выготский называл социокультурным контекстом развития, духовным укладом, который начинает усваиваться в раннем детстве» [6, с. 419].

Овладевая культурой в процессе неформального семейного образования, ребенок одновременно овладевает собой и своим поведением, постепенно усваивает опыт общественной жизни, общественных отношений, традиций, знаний, ценностей, культуры, постепенно накапливает свой собственный опыт отношений, интересов, успехов и неудач, переживаний и пр.

Только в результате всего этого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции и формируется личность [Л.С. Выготский], развивается мировоззрение, важнейшим компонентом которого является ценностное отношение к человеку вообще и к себе как человеку.

Лев Семенович не только обосновал, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, но доказал, при каких психологических, педагогических и социальных условиях этот процесс культурного развития происходит. Вспомним наиболее значимые среди них.

1. Л.С. Выготский ввел важное для понимания формирующейся личности ребенка положение о «социальной ситуации развития» как специфическом для данного возраста отношении между ребенком и средой. С понятием «социальная ситуация развития» связана основная характеристика условий, обеспечивающих позитивное развитие и психическое здоровье детей. Основу такой ситуации составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эта среда позитивна и вызывает его положительные переживания, то она обладает развивающим эффектом. Социальная ситуация развития оказывает влияние на процессы формирования образа мира, мотивационной сферы, убеждений, на характер эмоциональных эталонов, на общее поведение, отношения, деятельность и пр.

Первоначально средой такого обитания для ребенка является семья. Каждый ребенок для своего нормального развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви, что создает особую психологическую ауру, благоприятную для его развития. Поэтому удовлетворение эмоциональных, аффективных потребностей растущего человека — одно из важнейших условий его благоприятного развития.

2. Один из важных вопросов образования — вопрос о соотношении обучения и развития. Л.С. Вы-

¹ См. журнал «Детский практический психолог». — 1996. — № 1–2. — С. 5–8.

готский обосновал ведущую роль обучения в развитии ребенка и ввел понятие «зона ближайшего развития». Процессы развития не совпадают с процессами обучения ... процессы развития идут вслед за процессом обучения, создающего зоны ближайшего развития» [2, с. 51].

Понимание ведущей роли обучения в развитии ребенка имеет огромное значение для практики образования: обучение должно быть ориентировано не на зону актуального развития, то есть на то, что уже сложилось и составляет «вчерашний» день, а на «зону ближайшего развития» — на «завтрашний день».

«Хорошее обучение — то, которое забегает вперед развития, так как оно создает зону ближайшего развития» [1, с. 499]. Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает их с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется небольшой «толчок», чтобы шаг был сделан. Если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, эта задача находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта от ее решения не будет; в лучшем случае, удастся лишь «натаскать» ребенка на выполнение подобных заданий или действий.

«Зона ближайшего развития», демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза, чем «зона актуального развития», которая показывает лишь то, что ребенок уже может.

«Зону ближайшего развития» задает ребенку взрослый, и это касается не только отдельных функций, отдельных качеств, но и личности в целом. Поэтому одним из центральных факторов психического и личностного развития ребенка является его общение и сотрудничество со взрослым. Именно такое сотрудничество, совместное детско-взрослое взаимодействие делает возможным овладение растущим человеком культурно заданными предметами, действиями, любой деятельностью и отношениями.

Сотрудничество в учебной деятельности создает «зону ближайшего развития» интеллектуальных, познавательных способностей ребенка.

Общение взрослого с ребенком — тоже сотрудничество, и оно, прежде всего, ответственно за создание «зоны ближайшего развития» личностных качеств ребенка, его потребностей, интересов, мировоззрения и пр.

В реальном взаимодействии со взрослым ребенок попадает в обе «зоны» — зону интеллектуального и зону личностного ближайшего развития. Развивающие возможности этих «зон» определяются уровнем общекультурного и личностного развития самого взрослого, его способностью ввести ребенка в мир знаний, в мир созидания и творчества, в мир психо-

логической культуры личности и в мир человеческих отношений.

Развивая мысль Л.С. Выготского, А.К. Маркова [7] выделяет еще «зону ближайшего саморазвития», которая должна стать высшей целью обучения. Она замечает, что если не выделить этот пласт, эту «зону», то приходится считать наиболее высоким уровнем развития ребенка то, что он умеет делать только под влиянием воздействия извне, а не по логике собственных мотивов и целей, логике саморазвития. Саморазвитие — это ответственность ученика за свое развитие, новая позиция в развитии.

3. Л.С. Выготский считал, что огромное значение в общей линии психического и личностного развития имеет возраст ребенка. Он писал: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики» [3, с. 260]. Он предложил возрастную периодизацию, где подробнейшим образом раскрыл ценность каждого возраста, обосновал, что возраст — это относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Причем, возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением его личности. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста, указывающие на общие направления развития.

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе социальных отношений. Младенчество, раннее, дошкольное и школьное детство, отрочество, ранняя юность — жизнь растущего и взрослеющего человека на всех этих возрастных этапах наполнена особым содержанием:

- особыми взаимоотношениями с окружающими — взрослыми и сверстниками;
- особыми способами познания окружающего мира;
- ведущей деятельностью (игровой, учебной, деятельностью общения и пр.). Причем, ведущая — это не та деятельность, которой больше всего занимается ребенок, а та, которая в наибольшей степени способствует психическому и личностному развитию ребенка именно на данном отрезке онтогенеза;
- системой прав ребенка и его обязанностей, которые он должен знать, понимать, принимать, выполнять, и многим другим.

К концу каждого возрастного периода у ребенка наряду с основными личностными новообразованиями возникают новые потребности: в изменении взаимоотношений с окружающими, в ином или иных видах деятельности, в более полном познании окружающего мира, в осознании своих прав и пр. Постепенно формируется внутренняя позиция растущего челове-



ка: желание не только познать мир природы и людей, но и занять в этом мире свою позицию.

Иными словам, на стыке двух возрастов возникают кризисы, которые знаменуют завершение предыдущего этапа развития и начало нового этапа. Л.С. Выготский раскрыл психологическую сущность этих кризисов, показал их сложность и великую значимость для развития личности, обосновал трудности воспитания ребенка в эти периоды: «В переходные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» [3, с. 252–253].

Все возрастные этапы взаимообусловлены — всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем. Подчеркивая взаимообусловленность всех этапов онтогенеза, Л.С. Выготский выдвинул идею о сензитивных периодах развития личности. Он доказал, что тот или иной возрастной период сензитивен, то есть наиболее благоприятен для развития определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности. А потому этот возраст и ответствен за развитие определенных психологических новообразований, которые служат опорой, стартовым плацдармом для последующего развития.

На каждом возрастном этапе существуют особые, центральные, присущие именно данному этапу проблемы развития, которые и определяют задачи развития.

Возрастные задачи развития — это то, чему предстоит научиться, чем предстоит овладеть, что предстоит выработать. Это те достижения в развитии, которые растущий человек должен приобрести на протяжении определенного возрастного этапа, чтобы не только полноценно прожить его, но и иметь возможность конструктивно развиваться в дальнейшем.

Ведь переход на новую ступень онтогенеза происходит всегда, хотя бы в силу возраста ребенка. И любой ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в обществе социальное положение. Тем самым он попадает в систему объективных условий, которые в значительной степени влияют на характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Поэтому соответствовать этим условиям жизненно важно для ребенка, это обеспечивает положительные переживания ситуации, что определяет его психологическое благополучие и позитивную направленность его формирующейся личности.

Если ребенок не подготовлен к переходу на новую ступень онтогенеза, то есть задачи развития предыдущего периода не были своевременно решены, то возрастные возможности его развития (в его индивидуальном варианте) остались нереализованными, и мы создаем ему депривационную, негативно переживаемую им ситуацию. В результате этого возможны раз-

личные страхи, неуверенность, отрицательные переживания и прочие нарушения психического здоровья, что отрицательно сказывается на психическом развитии ребенка и его психологическом благополучии.

Поэтому так важно учитывать возраст ребенка при определении оптимальных условий его развития: правильно организованное взрослыми полноценное проживание каждого возрастного этапа, полная реализация возможностей развития в каждом возрасте является определяющим для обеспечения всех сторон психического здоровья и развития личности растущего человека. Даже при быстром темпе развития очень важно, чтобы возрастные достоинства каждого этапа детства проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности и создание необходимой «базы» для ее дальнейшего развития. Полноценное проживание ребенком определенного возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень.

4. Уделяя большое внимание возрасту ребенка, Л.С. Выготский вместе с тем подчеркивал, что в возрастной контекст развития попадают дети очень разные, со своими индивидуальными особенностями. Он писал о том, что «зона ближайшего развития» различна у разных детей, поэтому и определение ее необходимо проводить конкретно у каждого отдельного ребенка. При ориентации обучения и воспитания главным образом на возраст потенциальные возможности многих детей могут остаться незамеченными и даже могут подавляться. Поэтому возрастной подход не должен предполагать стандарта психического развития.

Возрастные особенности существуют в единстве и взаимосвязи с особенностями индивидуальными, которые свойственны именно данному человеку. Возрастной подход неотделим от индивидуального подхода. Именно индивидуальные варианты возрастного развития обуславливают своеобразие развития психики и личности ребенка, его оригинальность, а следовательно, и необходимость индивидуального подхода к каждому.

«Зона ближайшего развития» и способностей, и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет деятельность педагогов, работающих по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инновационная, ориентируется на некую общевозрастную «зону ближайшего развития» ребенка. И не всякий конкретный ребенок в эту «зону» прицельно попадает: одни дети еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. В таком случае взаимодействие ребенка с педагогом (воспитателем, учителем) не является сотрудничеством, следовательно, и фактором его развития.

Таким образом, всякий раз на каждом возрастном этапе ребенок в процессе обучения и воспитания может попадать, а может и не попадать в свою «зону ближайшего развития». А это в значительной степени определяет и результат его деятельности, и самочувствие, и характер его различных межличностных от-

ношений — со сверстниками, воспитателями, учителями, родителями.

Интересно, что в случаях неважных учебных результатов в школе всегда «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко заключается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не поняли и не учли его самочувствия в той или иной ситуации учебной или иной деятельности.

Важно принять не как помеху, а как норму положение о том, что любой человек нестандартен, он всегда — особенное. К.Д. Ушинский замечал, что каков бы ни был тип школы или системы образования, только те из них будут образовательными в полном смысле этого слова, где не нарушен этот основополагающий принцип индивидуальности.

В годы дошкольного и школьного детства с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» перво-степенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей. Возрастные особенности существуют всегда в форме индивидуальных вариантов возрастного развития (Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

У каждого ребенка есть свой потенциал развития, надо помочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реализовать. Отсюда основной принцип взаимодействия с ребенком — подход к нему как к единственному и неповторимому растущему человеку, как к зарождающейся личности и индивидуальности.

Реализация этого принципа в работе и взаимодействии с ребенком предполагает понимание важнейших закономерностей и факторов как психического, так и личностного развития. В основе индивидуальности ребенка лежат его природные особенности, обусловленные всевозможными комбинациями человеческих генов, некоторыми анатомо-физиологическими особенностями организма, мозга, органов чувств, соотношением I и II сигнальных систем, типологическими свойствами нервной системы. Существует постепенность, неравномерность, асинхронность психического развития; разный темп развития; наличие периодов, когда развитие происходит в скрытом, не доступном для наблюдения виде и проявляется лишь через некоторое время в виде резкого «рывка».

Кроме того, особенности среды, разнообразные взаимодействия, в которые ребенок вступает с окружающим миром. Трудно предвидеть величину воздействия на внутренний мир ребенка любых условий, отношений и пр. Даже незначительное, казалось бы, событие может иметь для него значение или в настоящий момент или в будущем в качестве отсроченного эффекта.

Все это (и многое другое) обуславливает индивидуальные варианты прохождения возрастных этапов.

Индивидуальный подход не допускает штампов, предвзятого отношения к ребенку. К детям надо подходить как к постоянно развивающимся личностям.

Полезно прислушаться к словам А.А. Смирнова: «На пороге всякого знания о ребенке нас встречает основное положение: дитя есть существо непрерывно развивающееся» [8, с. 3].

Л.С. Выготский утверждал, что в основе практической психологической диагностики лежит обязательно целостное изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой. «Общим и существенным, — писал он, — для составления научной истории развития ребенка является требование, чтобы вся эта история развития и воспитания была причинным жизнеописанием. В отличие от простой истории развития ребенка, от простого перечисления отдельных событий (в таком году случилось то-то, а в таком — то-то) причинное описание предполагает такое изложение событий, которое ставит их в причинно-следственную зависимость, вскрывает их связи и рассматривает данный период жизни ребенка как единое, связанное, движущееся целое. Всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предыдущего этапа» [4, с. 177; 303–304]. Он предупреждал, что мы никогда не поймем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статически, как сумму проявлений, поступков и т. п., без единого жизненного плана этой личности, ее лейтлиннии, превращающей историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный, единый биографический процесс. Всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем.

Таким образом, измерение той или иной психической функции или выявление личностной характеристики вне контекста целостного развития ребенка не имеет смысла для практического психолога. «Каждая наша способность работает на самом деле в таком сложном целом, что взятая сама по себе не дает и приблизительно представления о настоящих возможностях ее действия» [1, с. 230].

Л.С. Выготский весьма серьезно подходил к вопросам воспитания. Он отмечал, что «история культурного развития ребенка приводит нас вплотную к вопросам воспитания» [2, с. 291], что «педагогическая наука становится чрезвычайно действенной наукой. Она не ограничивается чисто теоретическими задачами постигнуть и описать природу воспитания, открыть и формулировать его законы. Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы» [1, с. 87].

Прежде всего, он подчеркивал, что сам процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке, на его воспитание, которое «возможно только на основе надлежащим образом направленной социальной среды» [2, с. 24].

Основная характеристика социальной среды, обеспечивающей позитивное развитие ребенка, свя-



зна с понятием «социальная ситуация развития», основу которой составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Л.С. Выготский придавал большое значение переживанию, эмоциональному развитию растущего человека. Он обращал внимание на то, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль» [1, с. 141]. Он замечал, что «владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания... означает подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность», и подчеркивал, что эмоции, переживания оказывают существеннейшее влияние на все формы поведения, учения и пронизывают все моменты воспитательного процесса [1, с. 142, 143].

Переживания составляют суть формирующегося внутреннего мира ребенка. Растущий человек воспринимает мир, понимает его и относится к нему сквозь призму своих переживаний.

Среда, в которую попадает ребенок при рождении, в которой он растет и взрослеет, во многом определяет особенности его социализации — процесса усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Но, утверждает Л.С. Выготский, индивидуальное развитие не сводится к кругу «личной истории» человека, а определяется «большим кругом историко-культурного опыта», которым насыщена социальная среда. Этот опыт включает в себя ценности, нормы, свойства личности, которые, преломляясь через переживание и осознание молодым человеком как своих собственных устремлений и возможностей, так и всех личностных смыслов социального, формируют психологические новообразования личности высшего порядка.

Придавая большое значение в воспитании социокультурной среде, он писал: «Идеально осуществимое воспитание возможно только на основе надлежащим образом направленной социальной среды и, следовательно, коренные вопросы воспитания могут быть решены не иначе, как после решения социального вопроса во всей его полноте... Всякая попытка построения идеалов воспитания в социально противоречивом обществе есть утопия, потому что... единственным воспитательным фактором является социальная среда, и до тех пор, пока она будет таить в себе неразрешимые противоречия, последние будут вызывать трещины в самом хорошо задуманном и одушевленном воспитании» [1, с. 241, 267].

Однако, отмечал Л.С. Выготский, «менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя и всего приходящего в соприкосновение с воспитанием... В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя

должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль — лепить, кроить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [1, с. 82, 83, 89].

По существу, здесь заложены основы педагогики сотрудничества: учитель может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать вместе с учителем. Общение взрослого с ребенком ответственно за создание «зоны ближайшего развития» личности ребенка — постепенное введение его в мир ответственных и все более усложняющихся человеческих отношений, в мир знания и культуры, в мир человеческих чувств и переживаний.

Л.С. Выготский утверждал, что моральное поведение есть поведение, воспитываемое таким же точно образом через социальную среду, как и всякое другое. И неоднократно подчеркивал, что следует признать бесплодными попытки морального обучения, что мораль должна составлять неотъемлемую часть всего воспитания в корне. А моральное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. «Моральное поведение должно основываться не на внешнем запрете, а на внутренней «сдержке». Не следует поступать в нравственном воспитании, как в полицейских законах, когда мы избегаем какого-нибудь поступка, потому что боимся наказания, которое последует за ним. ... Не делать что-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать. ... Нравственным поведением всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения» [1, с. 257–259].

Нравственное развитие личности заключается в интериоризации моральных норм, то есть в превращении их во внутренние убеждения человека, регулятор его поведения. Отсутствие внешних запретов должно компенсироваться внутренними запретами. Моральные знания, не побуждающие ребенка, школьника, а затем и взрослого к моральному действию, становятся ширмой, за которой прячутся лицемерие и ханжество.

Л.С. Выготский пишет, что когда речь идет о моральных проступках детей, то правильнее говорить не об их моральной дефективности, а о социальной недовоспитанности или запущенности ребенка. «Никакой особой педагогики такие дети не требуют, никаких оградительных, исправительных и карательных

мер, а только удвоенного социального внимания и учетверенного воспитательного воздействия среды» [1, с. 261].

Л.С. Выготский обращал внимание и на такую опасность воспитания, которая заключается в том, что описание проступков, нежелательного поведения, осуждение с детьми мотивов и способов их свершения «рождает в уме ученика ряд представлений, создает вместе с тем импульс и тенденцию к их реализации. Обычное выражение, что запретный плод сладок, заключает в себе много психологической правды. Нет более верного средства толкнуть ребенка на какой-нибудь аморальный поступок, нежели подробно описать последний» [1, с. 259].

Это замечание весьма актуально в наше время. Организуя очередную кампанию по предостережению школьников от того, что и почему они не должны делать (например, не должны употреблять наркотики), мы одновременно фиксируем их внимание на этом поступке и тем самым нередко толкаем к его «опробованию». Воспитание учащихся следует направлять не столько на то, что они не должны делать, сколько на то, что нужно и важно делать.

7. Доказывая, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что этот процесс включает не только овладение ребенком культурно заданными средствами действий с предметами и отношений с другими людьми, но и овладение им культурно заданными средствами управления собой, своей психической деятельностью, своим поведением. Но чтобы чем-то овладеть, что-то присвоить, нужно с этим хотя бы познакомиться. Как можно овладеть своей психической деятельностью, если ты о ней ничего не знаешь? Очевидно, речь идет о психологической грамотности учащихся. Лев Семенович указывал, что основные изменения школьного возраста — осознание и овладение психическими процессами — обязаны своим происхождением именно обучению. Действительно, владение знаниями о психологии человека позволяет школьнику лучше понимать себя, способствует развитию умения управлять проблемами собственного поведения, личностного, профессионального, социального самоопределения и пр.

Реализация идей Л.С. Выготского может помочь решить задачу, суть которой сформулировал еще В.В. Давыдов: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательно-воспи-

тательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление. Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо «видеть личность», имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок — это уже личность, но личность «в самом начале», и разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве [5, с. 111].

Не случайно Л.С. Выготский подчеркивал, что задача всякого творческого воспитания во всех нормальных случаях должна исходить из наличия величайших творческих возможностей человеческого существа и таким образом располагать и направлять свои воспитательные воздействия, чтобы развивать и воспитывать эти возможности.

Работы Льва Семеновича Выготского по существу вскрывают глубинные психологические источники детского развития, помогают осмыслить острые и противоречивые проблемы современного образования, над решением которых бьются ученые-исследователи, практические психологи, педагоги. Наверное, от нашей профессионально-благодарной памяти и нашей более ответственной личностной позиции зависит культурный уровень существования и дальнейшего развития практической психологии образования. Ведь психологическая служба по самой сути своей призвана создавать в любом детском учебном заведении особую культурную среду, стимулирующую личностно-гуманистическое развитие субъектов образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 3. — М., 1983.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 4. — М., 1984.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 5. — М., 1983.
5. Давыдов В.В. Личности надо «выделяться» // С чего начинается личность. — М., 1979.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. — М., 2003.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М., 1993.
8. Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка. — М., 1930.

Подготовка кадров



Ю.М. Забродин

Профессиональный стандарт в деятельности практического психолога образования

Забродин Юрий Михайлович — доктор психологических наук, профессор, проректор по УМО, заведующий кафедрой организационной и экономической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, вице-президент Федерации психологов образования России.

Анализ статистической, научной и учебно-методической литературы о состоянии и перспективах развития основного вида профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования), проведенный с учетом отечественных и международных тенденций в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся, позволил выявить, что во всех национальных системах образования основой для сертификации специалиста являются стандарты профессиональной деятельности. Эти стандарты разрабатываются на основе анализа и описания профессиональной деятельности (профессиональных практик).

Ключевые слова: профессиональный стандарт, практическая психология, зарубежный опыт, оценка деятельности психолога, сертификация.

Система разработки и применения профессиональных стандартов, в том числе для подготовки и сертификации педагогов-психологов, за рубежом имеет длительную историю. Базовым требованием к профессионализации психолога является наличие степени бакалавра. После получения диплома бакалавра становится возможной специализация в конкретной области психологии. В работе психологов образования выделяются 3 подуровня профессионального развития:

- 1) практическая деятельность в качестве ассистента психолога, наработка профессионального опыта (в этот период бакалавр не имеет права называться психологом);
- 2) продолжение обучения для получения степени магистра психологии (Master of Sciences), защита докторской диссертации для получения степени доктора психологии (Psychology Doctor, PsyD) или доктора философии (Philosophy Doctor, PhD);
- 3) получение статуса сертифицированного психолога (Chartered Psychologist) и самостоятельная работа (отметим, что в Великобритании нельзя работать в качестве психолога без присвоения статуса сертифицированного психолога).

Для получения статуса сертифицированного психолога в этих областях существует определенный перечень требований, включающий в себя в обязательном порядке:

- 1) наличие образования второго подуровня квалификации (магистерская степень или степень доктора);
- 2) наличие опыта работы по специальности;

- 3) наличие стажа работы под супервизией;
- 4) прохождение курсов повышения квалификации.

При разработке профессиональных стандартов в большинстве стран использована следующая схема анализа деятельности.

1. Определение ключевых (основных) результатов деятельности. Из результатов деятельности вытекают профессиональные (трудовые) функции, для выполнения которых требуются определенные знания, умения и компетенции.

2. Определение содержания трудовых функций с помощью функционального анализа. Формулировки (определения) функций создаются на основе ответов на вопросы о ключевых результатах деятельности, например, «что необходимо сделать, чтобы этот результат был достигнут?». Каждая ключевая функция затем разбивается на более мелкие составляющие с помощью того же опроса. Этим достигается набор функций для каждой профессиональной роли (должности). Например, в схеме Британского психологического общества ключевая роль «Развивать, осуществлять и сохранять личные и профессиональные стандарты и этическую практику» подразделяется на 5 функций: «Устанавливать, осуществлять и развивать системы для правовых, этических и профессиональных стандартов в прикладной психологии», «Вносить вклад в развитие правовых, этических и профессиональных стандартов в прикладной психологии», «Способствовать непрерывающемуся развитию себя как профессионала в прикладной психологии», «Профессиональная и этическая реакция на непредсказуемые контексты и события», «Разрабатывать усовершенствования для этических и профессиональных стандартов в прикладной психологии».

3. В дальнейшем каждая функция подразделяется на компоненты, описывающие действия, а также знания и умения специалиста, позволяющие выполнить эту функцию.

Под требования лицензирования и сертификации подпадают все психологи, деятельность которых связана с непосредственным оказанием психологических услуг населению (Direct Services) и получением за это гонорара (оплаты). В свою очередь, психологи, занятые исследовательской деятельностью в государственных организациях, агентствах, колледжах или университетах, законодательством некоторых штатов и провинций освобождены от лицензирования (даже если работодатели требуют ее проведения для защиты прав потребителей психологических услуг).

Можно сформулировать следующие наиболее типичные требования для обязательной сертификации специалиста-психолога.

1. Наличие специального образования. Лицензирование психологов на право ведения частной практики

в большинстве стран требует наличия докторской степени в области психологии. Такая степень может быть получена в соответствующих образовательных учреждениях, имеющих региональную аккредитацию и выполняющих соответствующий региональным требованиям учебный план.

2. Наличие опыта работы. Обязательным является требование о наличии одного или двух лет опыта работы под супервизией в учреждениях и организациях, перечень которых одобрен региональным профессиональным советом. Во многих странах требуется наличие опыта работы под супервизией после получения докторской степени.

3. Успешное прохождение экзаменов. Все претенденты на сертификат на право занятия практической работой должны сдать «Экзамен на осуществление профессиональной деятельности в области психологии» (Examination in Professional Practice in Psychology — EPPP). Экзамен рекомендуется сдавать по месту предполагаемой работы (практики), фактически — в том же штате.

Содержание профессионального экзамена определяется по результатам обзоров национальной психологической практики. Так, в США и Канаде обзоры практик инициируются Ассоциацией региональных советов по психологии — The Association of State and Provincial Boards (ASPPB). Результаты экзаменов используются национальными Лицензирующими Советами при лицензировании и сертификации специалистов, фиксируются в базе данных ASPPB (Ассоциации региональных и местных советов по психологии) и могут быть затребованы специалистом в случае открития им практики в другом штате.

Экзамен состоит более чем из 200 вопросов по следующим темам:

- методы и инструменты психологического исследования;
- интерпретация и написание отчетов;
- создание, подбор инструментов, создание исследовательского плана по результатам диагностики, мониторинг динамики, заключительная оценка;
- знание общей психологической литературы и умение связать ее с практикой;
- дизайн эксперимента (экспериментальные исследования, квази-эксперименты, надежность и валидность, сбор и анализ данных, интерпретация результатов);
- профессиональные, этические и юридические ограничения в деятельности психологов (конфиденциальность, приверженность профессиональным стандартам и т. п.).

Национальная практика предусматривает возможность пересдачи экзамена. В соответствии с национальными законами установлены сроки для переэкзаменовки (обычно от 1 года до 3 лет).



Например, в США в этом направлении действует Американский совет профессиональной психологии (АВРР) — единственная организация, в которую Американская психологическая ассоциация (American Psychology Association — АРА) направляет психологов для официального признания их профессионализма. Кандидаты на присвоение свидетельства АВРР должны иметь высшее профессиональное образование по специальности, 5 лет опыта практической деятельности, положительные отзывы о профессиональной деятельности и положительные результаты прохождения «Экзамена на осуществление профессиональной деятельности в области психологии».

В Европейском сообществе разрабатывается иная система подготовки и сертификации психологов — EuroPsy, которая в перспективе должна стать общей для всех европейских стран (в том числе и для стран, не входящих сегодня в Европейское сообщество). Основным разработчиком системы подготовки и сертификации является Европейская федерация профессиональных психологических ассоциаций — European Federation of Professional Psychologists Associations (EFPPA). Европейский сертификат EuroPsy — это признание соответствия специалиста требованиям к уровню квалификации психолога для самостоятельной (независимой) практики («Европейская директива о признании квалификации — Сооп 2002-119».

В Европе после 6 лет практики психолог должен повторно подтвердить свою квалификацию. В последнем случае он должен удостоверить наличие минимальной профессиональной практики (80 часов в год, из которых 40 часов посвящены освоению новых технологий, новых теорий, отражают наличие публикаций, участие в конференциях и т. п.).

В 80–90-х годах прошлого столетия в странах Европы были созданы рабочие группы, которые провели специальную работу по определению функций педагогического психолога. Было подчеркнуто, что педагогический психолог имеет дело со всей психологической реальностью ребенка и может способствовать развитию всех сторон его личности; при этом педагогический психолог может подключать к этому процессу всех заинтересованных участников образовательного процесса (stakeholders), включая родителей и учителей. Отмечается, что педагогический психолог может идти и против системы школьного и семейного воспитания, менять стандарты этого воспитания, если полагает, что они препятствуют прогрессивному развитию личности ребенка.

На XX конгрессе по прикладной психологии принят ряд критериев оценки эффективности деятельности школьных психологов:

- соответствие деятельности психологов спросу — потребностям, как субъективным, так и объективным;

- позитивные изменения, происходящие в тех или иных сферах школьной жизни — воспитательной, обучающей и учебной деятельности, педагогическом стиле, климате в классах и школе, коммуникативных структурах, а также перенос позитивных перемен на другие сферы;
- позитивные изменения, происходящие с клиентами — учащимися, учителями, родителями, администрацией;
- достижение признания и уважения психологической работы со стороны всех участников образовательного процесса, а также представителей науки, общественности, политиков;
- действенность: качество профессиональной работы, личная отдача, сотрудничество, режим работы, связи с общественностью, ведение документации и т. д.;
- эффективность: затраты времени на работу, применение специальных знаний и технологий, внедрение инноваций, творчество;
- личная удовлетворенность работника: мотивация, саморазвитие, личная эффективность, ответственность, перспективные планы, здоровье;
- удовлетворенность клиентов: осознание и принятие смысла перемен, психологическая разгрузка, расширение спектра возможностей, получение реальной помощи в острых проблемных ситуациях, удовлетворенность экономичностью и доступностью работы службы.

Можно сказать, что проблема определения роли и функций психологической службы в образовании встает перед «школьными психологами» практически всех стран и активно ими обсуждается. Во многих странах обсуждаются проекты создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели такой системы — предотвращать школьный неуспех, способствовать социальному научению и социальной адаптации детей, помогать детям с умственной отсталостью интегрироваться в общий поток учащихся (что прямо противоположно цели, выдвигаемой ранее — отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования.

Существует сотрудничество для развития образования между различными уровнями правительства, между школами и между другими социальными партнерами и школами. Органы народного образования сотрудничают с организациями учителей, педагогическими подчиненными ассоциациями и школьными организациями лидерства.

Та или иная модель, принимаемая обществом, зависит как от состояния экономики, так и от организации самого образования, идеологии и других

социокультурных факторов. Во всяком случае, профессиональные стандарты являются основанием системы сертификации услуг (процессов), методов (схемы описания и оценки отдельных методов) и специалистов (признание квалификации).

Что касается опыта России, то психологическое сопровождение образовательного процесса в нашей стране пережило несколько этапов развития. Первые попытки практического применения психологических знаний в обучении предпринимались на рубеже XIX и XX вв. В то время получила развитие педология — наука о развивающемся, растущем человеке, рассматривающая в качестве своего предмета все его социально-биологические особенности. В 20–30-е годы прошлого столетия психологическое и педологическое обеспечение образования развивалось очень интенсивно, и педологические службы различного рода получили широкое распространение. В практику образования внедрялись разнообразные тесты, на их основе делались заключения об уровне развития детей, о профессиях, которые им следует выбирать, о переводе в специализированные школы и т. д. В 1936 году все работы по психологическому обеспечению образования были фактически прекращены, на долгие годы остановлено развитие таких областей психологии, как возрастная психология, психодиагностика, практическая психология и др.

Лишь с середины 60-х годов возобновились исследования в данных областях и начался поиск условий применения их результатов в школе. В течение 60–80-х годов XX века в психологии и педагогике были созданы необходимые теоретические и практические предпосылки: разработка и применение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития; подход к воспитанию как процессу управления развитием и понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологической подготовки будущих учителей и др. В порядке эксперимента в системе образования СССР начали работать психологи — сотрудники научно-исследовательских институтов, преподаватели вузов, проводившие в школах и ПТУ научные исследования, студенты, проходившие практику.

Существенным этапом развития школьной психологической службы стал многолетний (1981–1988) эксперимент по введению в школы Москвы и ряда регионов СССР должности практического психолога. Научно-методическое обеспечение эксперимента было разработано и осуществлено лабораторией научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (сейчас — Психологического института Российской академии образования). Целью эксперимента явилось

изучение теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, создание структуры школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования.

В 1988 году вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности. С 1991 года в школах официально введены ставки школьных психологов (ныне педагогов-психологов).

В настоящее время главной целью психологического обеспечения образования является создание условий, благоприятных как для обучения и развития обучающихся, так и для профессионального роста педагогов. Работа с родителями обучающихся также входит в обязанности педагога-психолога.

В России сложилась многоуровневая система психологической помощи в образовании и психологического сопровождения образовательного процесса. Первый уровень представлен педагогами-психологами, социальными педагогами (частично осуществляющими функции психологов), учителями-логопедами, работающими непосредственно в школах. Второй уровень — методические кабинеты и центры в районных (региональных) отделах образования, осуществляющие методическую работу и консультирование педагогов-психологов, работающих в школах. К этому же уровню можно отнести отдельные центры и службы, осуществляющие адресную специализированную помощь и консультирование в особых случаях (например, коррекционные и профориентационные центры, ППМС-центры, медико-психологические консультации, дефектологическую, психотерапевтическую и психиатрическую службы). Третий уровень — органы управления и специализированные службы Министерства образования, занимающиеся психологическим обеспечением системы образования.

Психологическое обеспечение и сопровождение системы образования в России постепенно складывается в единую психолого-педагогическую и медико-социальную коррекционно-развивающую службу. Специалисты различных профилей (социальные педагоги, врачи-дефектологи, социальные работники, психологи, психотерапевты, учителя-логопеды и др.) оказывают помощь всем участникам образовательного пространства практически во всех типах образовательных организаций и на всех уровнях образования. Эта служба и осуществляющие ее деятельность практические психологи образования доказали свою необходимость и востребованность всеми участниками образовательного процесса: детьми и их родителями, педагогами, руководителями органов управления образованием.



Современный этап развития психологической службы образования принципиально позволяет специалисту выразить себя в работе, привнести в нее новое, отвечающее его идеалам, ценностям, профессиональным предпочтениям. Вместе с тем, анализ реальной профессиональной деятельности педагогов-психологов в образовании показывает, что, несмотря на наличие организованной структуры психологического сопровождения членов трудового сообщества в процессе их становления, непрерывного профессионального образования, существует ряд трудностей и рисков в работе педагога-психолога в описанных выше структурах, а именно:

1) психологическая служба образования и сотрудники ее структуры располагают ограниченными либо устаревшими методами, методиками и технологиями работы, что увеличивает трудоемкость многих видов работ, снижает их эффективность, не позволяет в полном объеме эффективно решать поставленные современным обществом задачи;

2) школьная психологическая служба до сих пор находится на этапе становления и интенсивного развития. Не существует единой системы критериев оценки работы педагогов-психологов, показателей эффективности деятельности специалистов и центров, показателей психологического благополучия и развития личности ребенка в образовательный период, отмечается отсутствие стандартизованного и сертифицированного инструментария;

3) недостаточная для своевременного реагирования на запросы участников образовательного процесса, смежных заинтересованных лиц степень кадровой оснащенности, уровень подготовки не соответствует поставленному перед педагогом-психологом спектру разноплановых, глубоких и одновременно динамических задач.

Анализ опыта работы отечественной и зарубежной психологических служб образования позволил выделить две модели (или два типа организации) психологической службы образования, принципиальное отличие которых заключается в том, где работает школьный психолог — в школе (образовательной организации) или вне школы (в консультации, ППМС-центре, психологическом кабинете при районных или городских отделах местных органов власти и др.).

Первая модель — условно назовем ее «модель школьной психологической службы» — предполагает работу практического психолога непосредственно в образовательной организации. Это позволяет психологу более основательно вникать в реальную воспитательную ситуацию, узнавать как учителей, так и обучающихся, их взаимоотношения, вступать в контакт с родителями. Такой педагог-психолог имеет возможность сочетать изучение личности и поведения ребенка в реальных жизненных условиях с углубленным анализом его индивидуальных особенностей. Анализируя «си-

стему всех влияний» на ребенка, психолог получает объективную оценку результативности своей деятельности (непосредственно наблюдая за тем, как претворяются в жизнь его советы и рекомендации, какие изменения произошли в образовательном процессе в результате его консультативной или профилактической работы и т. д.). Эта модель, как принято считать, точнее отвечает решению перспективной задачи психологической службы образования — максимальному содействию развитию каждого обучающегося и в большей мере предусматривает такие активные формы деятельности специалиста, как психопрофилактика, психологическое сопровождение реализации образовательных программ, оценка образовательных результатов и пр.

Вторая модель предполагает работу группы психологов в специализированной образовательной организации как особом научно-образовательном центре (при государственном или муниципальном органе управления образованием). В рамках этой модели психологи организуют работу с учителями и родителями в форме аудита, по договорам с образовательными организациями, с целью повышения психологической грамотности педагогов и родителей, проводят для них консультации по вопросам обучения и воспитания детей, проводят коррекционную работу с отдельными обучающимися. Они выдают на основании профессиональных обследований рекомендации учителю или родителям по дальнейшей работе с обучающимися. Они организуют постоянные действующие тренинги и научно-практические семинары по проблемам психологии детства, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии личности и межличностных отношений.

На основании полученных данных можно в первом приближении сформулировать основную цель данного вида профессиональной деятельности: оказание психолого-педагогических услуг в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного профессионального образования с учетом индивидуальных, возрастных и личностных, особенностей обучающихся, в том числе, лицам с ограниченными возможностями здоровья, а также обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Таким образом, понятно, что в содержание профессионального стандарта педагога-психолога (психолога в сфере образования) целесообразно включить две обобщенные трудовые функции:

1) психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и высшего образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ;

2) оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья,

обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что основными видами деятельности педагога-психолога являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция. В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть как основным, так и входящим в её структуру в качестве вспомогательного, что находится в прямой зависимости от решаемой специалистом проблемы.

Обобщая результаты анализа сложившегося положения дел с применением психологических знаний в сфере образования и сложившихся видов практической работы педагогов-психологов, можно утверждать, что существует определенная иерархия этих видов, которые можно рассматривать как основу определения перечня трудовых функций специалиста по психологическому сопровождению образовательного процесса в общем образовании. Эти результаты можно взять за основу описания трудовых функций в структуре профессионального стандарта.

Проведенный в 2012–2013-х годах опрос специалистов в области психологии и педагогики (педагоги и психологи образовательных организаций, ППМС-центров, специальных (коррекционных) организаций, руководители дошкольных образовательных организаций, руководители и специалисты общеобразовательных организаций, специальных образовательных организаций (ППМС-центры, ПМПК, интернаты, иные образовательные организации для детей с особыми образовательными потребностями), руководители структурных подразделений образовательных организаций высшего образования) показал, что развитие общенациональной психологической службы в России должно предусматривать сочетание обеих моделей, иными словами, обеспечить возможность взаимодействия психолога, работающего внутри того или иного учреждения, со специалистами из районных (городских) психологических центров, кабинетов или консультаций.

Основываясь на данных положениях и учитывая то обстоятельство, что конкретное содержание трудовой деятельности педагога-психолога регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, в рамках каждой обобщенной трудовой функции с учетом конкретных частных видов деятельности реально работающих педагогов-психологов в профстандарте педагога-психолога предусмотрены следующие трудовые функции.

1. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, которое включает следующие работы:

- психолого-педагогическое сопровождение реализации основных общеобразовательных программ;
 - методическое сопровождение реализации основных общеобразовательных программ;
 - психологическая экспертиза и проектирование в образовательных организациях;
 - психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;
 - коррекционно-развивающая работа с обучающимися;
 - психологическая диагностика обучающихся;
 - психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;
 - психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях).
2. Оказание психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, а также лицам, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в состав которого входят:
- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;
 - психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии в образовательных организациях по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
 - психологическое консультирование обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - психологическая коррекция поведения и нарушений в развитии обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - психологическая диагностика особенностей обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
 - совершенствование методического обеспечения собственной профессиональной деятельности в образовательных организациях;
 - психологическое сопровождение экспертизы и проектирования в образовательных организациях, оказывающих психолого-педагогическую помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии.



Эти работы определяют основное содержание трудовых функций в составе профессионального стандарта. С учетом рекомендаций и принятых в национальных рамках квалификаций описаний уровней квалификаций (см. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2013 г. №148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов»), а также требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования и результатов опроса специалистов, приведенные выше трудовые функции педагога-психолога (психолога в сфере образования) следует отнести к 6–7 уровням в зависимости от конкретного их содержания.

Профессионально-общественное обсуждение проекта профстандарта педагога-психолога

В разработке и обсуждении профессионального стандарта педагога-психолога (психолога в сфере образования) принимали участие представители федеральных органов исполнительной власти, профильных вузов и центров повышения квалификации, общественных организаций, научно-исследовательских институтов. В ходе разработки и обсуждения профессионального стандарта была сформирована экспертная группа, состоящая из:

- руководителей и специалистов-экспертов в области разработки профессиональных стандартов,
 - специалистов в области управления, обучения и развития персонала, нормирования и охраны труда,
 - специалистов в области психологии и педагогики (педагоги и психологи, руководители дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных организаций, специальных образовательных организаций (ППМС-центров, ПМПК, интернатов, иных ОО для детей с особыми образовательными потребностями), учреждений и реабилитационных центров Минтруда и соцзащиты, образования, здравоохранения, обществ инвалидов),
 - специалистов органов опеки и попечительства, учреждений для несовершеннолетних,
 - работников кадровых служб и служб персонала предприятий и организаций. В разработке и обсуждении профессионального стандарта приняли участие также специалисты высшей школы, в число которых входят научно-педагогические кадры, представляющие шесть Федеральных округов России: Центральный, Южный, Сибирский, Северо-Западный, Приволжский, Уральский.
- Основными задачами общественно-профессионального обсуждения проекта профессионального стандарта педагога-психолога (психолога в сфере образования) (деятельности по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся) было:
- проведение экспертизы проекта профессионального стандарта педагога-психолога (психолога в сфере образования) (далее — проекта профессионального стандарта);
 - подготовка заключения по представленному на экспертизу проекту профессионального стандарта;
 - разработка предложений по доработке проекта профессионального стандарта по итогам экспертизы.
- В период с 19 июля 2013 года по настоящее время регулярно размещается информация о разработке профессионального стандарта педагога-психолога — специалиста в области педагогической психологии (деятельности по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся) на сайтах Московского городского психолого-педагогического университета (www.mgppu.pf), Учебно-методического объединения по психолого-педагогическому образованию (www.psyumo.ru), Федерации психологов образования России (www.rospsy.ru), организован форум для обсуждения проекта профессионального стандарта в сети Интернет (<http://discus.psyumo.ru/>).
- Во исполнение статьи №46 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29.12.2012 г., Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций №3241п-П8 от 28 мая 2014 г. МГППУ как разработчиком профстандарта подготовлены рекомендации по организации экспериментального применения профессионального стандарта педагога-психолога. Эти рекомендации подготовлены с целью оказания методической и организационной помощи органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования, объединениям работодателей, работодателям, профессиональным сообществам, иным некоммерческим организациям, образовательным организациям профессионального образования. Они будут полезны всем заинтересованным организациям при переходе на работу в условиях действия профстандарта педагога-психолога.
- Органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования, рекомендуется в целях перехода общеобразовательных организаций на работу в условиях действия профстандарта педагога-психолога организовать следующие мероприятия:
- разработку региональной дорожной карты введения в действие профессионального стандарта педагога-психолога с учетом плана совместных действий МГППУ и Федерации психологов образования России;
 - разработку и апробацию примерных персонализированных программ повышения квалификации

- с целью обеспечения соответствия работников современным квалификационным требованиям, закрепленным в профстандарте педагога-психолога;
- разработку и реализацию примерных программ профессиональной переподготовки с целью обеспечения соответствия работников современным квалификационным требованиям, закрепленным в профстандарте педагога-психолога;
 - разработку и реализацию основных профессиональных образовательных программ высшего образования и среднего профессионального образования по приведению их содержания, технологий и образовательных результатов в соответствие с современными квалификационными требованиями;
 - апробацию модели профессионального экзамена на определение квалификационного уровня педагога-психолога;
 - разработку порядка корректировки положения по аттестации и инструментов оценки квалификации и апробацию порядка аттестации педагога на основе требований профстандарта педагога-психолога;
 - разработку должностных инструкций с учетом современных квалификационных требований, закрепленных в профстандарте педагога-психолога;
 - разработку системы оплаты труда в образовательных организациях с учетом должностных обязанностей, условий оплаты труда, показателей и критериев оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также мер социальной поддержки;
 - проведение мониторинга по выявлению сильных и слабых сторон применения профстандарта педагога-психолога.
- Работа по апробации и внедрению профстандарта педагога-психолога является частью реализации общей стратегии модернизации системы образования страны, в частности, модернизации педагогического образования как одного из важнейших ресурсов развития социальной сферы. Эта стратегия определена поручениями Президента Российской Федерации, решениями Правительства РФ, нормативными и методическими актами Минобрнауки России и органов управления образованием в регионах.
- В рамках указанной работы предполагается определить и предложить для реализации комплекс мер, направленных на построение новых регуляторов профессиональной деятельности и повышение качества профессиональной деятельности педагогов-психологов. В этом процессе профессиональные стандарты играют особую роль и являются основой организации действий, по меньшей мере, в следующих направлениях, которые охватывают три системы отношений в данной профессиональной области:
- отношения работника и работодателя, связанные с определением содержания профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте (определение профессиональной роли работника, должностных инструкций, трудового договора на основе эффективного контракта, условий и оплаты труда, порядка замещения должности и др.);
 - отношения профессионального труда и профессионального образования, связанные с оценкой качества профессионального образования, учетом требований профессионального стандарта педагога при разработке образовательных стандартов ФГОС, при формировании образовательных программ основного и дополнительного профессионального образования ОПОП, разработке индивидуальных образовательных маршрутов и оценке образовательных результатов;
 - статусные отношения работника в профессиональной среде — разработка, определение и оценка уровня профессиональной квалификации специалиста путем создания принципиально новой для России системы общественно-профессиональной сертификации персонала и разработки отраслевой рамки квалификаций, которая позволит создать достаточные основания для объективной оценки уровня профессионального развития педагога с учетом требований профессионального стандарта, которую можно будет использовать в модернизируемых процедурах аттестации персонала, при определении маршрутов карьерного роста и применении новых систем оплаты труда.
- В процессе реализации принятого комплекса мер предполагается разработать:
- требования к списку профессиональных компетенций выпускников программ педагогической подготовки и предложения по модернизации ОПОП, а также требования к компетенциям (умениям) работы с детьми различных контингентов, в том числе, с детьми с особыми образовательными потребностями и детьми с ограничениями возможностей здоровья;
 - механизм дифференциации уровней квалификации педагога-психолога на основе профессионального стандарта педагога-психолога, включая определение количества таких уровней, состав допустимых профессиональных действий, а также необходимые знания и умения, специфичные для каждого уровня;
 - нормативно-методические рекомендации по оценке и самооценке педагогами-психологами своей квалификации, включая содержание, инструментарий, нормативно-правовые основы, критерии и показатели уровня профессионального развития в соответствии с выделенными уровнями квалификации, предписанными в профстандарте;



— *примерные программы основного и дополнительного профессионального образования, предполагающие модернизацию послевузовского сопровождения профессиональной деятельности выпускников и молодых специалистов, направленные на повышение успешности их трудоустройства и снижение рисков начала профессиональной деятельности.*

Процесс апробации и анализа первых результатов применения профстандарта педагога-психолога выявил необходимость существенно изменить, а в ряде случаев — разработать новые процедуры и механизмы работы педагогов-психологов. Так, для преодоления выявленных в ходе общественного обсуждения проблем и рисков внедрения профстандарта педагога-психолога должны быть подготовлены предложения по *возможному изменению перечня должностей педагогических работников, их группировке в профессионально-квалификационные группы и/или введению квалификационных категорий с учетом состава*

ва трудовых функций и профессиональных (трудовых) действий ПС; методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по формированию должностных обязанностей педагогических работников с использованием перечня трудовых функций ПС и состава его профессиональных действий.

Следует отметить, что процесс обсуждения хода и проблем внедрения профстандарта педагога-психолога выявил высокую заинтересованность работодателей и самого профессионального сообщества, включая руководителей региональных министерств и муниципальных органов управления образованием, администрации образовательных организаций, других участников образовательного процесса. Хотелось бы особо отметить регионы, активно работающие над указанными проблемами, такие как Алтайский край, Башкортостан, Волгоградская и Екатеринбургская области, Ленинградская и Новосибирская области, Красноярский край, Ставрополье, Татарстан, Хабаровская, Челябинская и Ярославская области.

И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно, А.А. Кузнецова, Г.В. Новикова, С.В. Мурафа

Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ

В статье представлены результаты исследования, проведенного Московским отделением Федерации психологов образования России в январе–марте 2016 года. Цель исследования — анализ опыта представителей профессионального сообщества по вопросам соблюдения профессиональной этики педагогами-психологами системы образования. В исследовании приняли участие 155 человек, представители 12 региональных отделений Федерации психологов образования России. Результаты исследования подчеркивают актуальность обсуждения вопросов профессиональной этики в профессиональном сообществе и необходимость создания Этического комитета в Федерации психологов образования России.

Ключевые слова: профессиональная этика, этический кодекс педагога-психолога, этические принципы профессиональной деятельности психолога образования, этический комитет.

Вступительное слово

И.Б. Умняшовой, ведущей рубрики:

Вопросы соблюдения профессиональной этики педагогами-психологами в последнее время приобретают все большую актуальность. С одной стороны, участились случаи обращения представителей профессионального сообщества в Московское отделение Федерации психологов образования России (ФПОР) по вопросам соблюдения этических принципов психолога образования. В основном они связаны с недостаточностью информации о способах поведения в ситуации этических дилемм в Этическом кодексе педагога-психолога Службы практической психологии образования (принят на Всероссийском съезде практических психологов образования 26–28 мая 2003 г). С другой стороны, возрастает количество обращений со стороны участников образовательного процесса, связанных с несоблюдением норм и принципов профессиональной этики психологами образования.

В рамках XI Всероссийской конференции ФПОР 20 мая 2015 года Московским отделением был проведен круглый стол «Этические аспекты деятельнос-

ти психологов образования», где были озвучены следующие актуальные вопросы:

- необходимость и механизм закрепления за профессиональным сообществом регуляции этических вопросов;
- отсутствие в профессиональном сообществе единого понимания терминов, входящих в название и описание этических принципов;
- отсутствие в существующем документе информации о возможных нарушениях профессиональной этики и последствиях этих действий;
- проблема проверки компетентности в области профессиональной этики психологов образования.

Профессиональное сообщество психологов образования приняло коллегиальное решение о необходимости дополнения/обновления содержания документа «Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования России».

Обсуждение данного вопроса было продолжено на IX Всероссийском психологическом форуме «Обучение. Воспитание. Развитие — 2015», в рамках которого 1 октября 2015 года прошел круглый стол «Этические аспекты деятельности Службы практической психологии образования». Участники мероприятия поддержали инициативу профессионального сообщества о внесении изменений в документ «Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования России» (2003) и подчеркнули необходимость:

- изучения и анализа мирового опыта в создании этических принципов профессиональных сообществ;
- усиления вопросов профессиональной этики в профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога образования);
- разработки единой терминологической базы, используемой в документации профессионального сообщества (гlossарий терминов и определений);
- создания и описания инструментария реализации этических принципов в деятельности педагогов-психологов (психологов образования) и механизмов реагирования профессионального сообщества на факты нарушения профессиональной этики.



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

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

Гильяно Альбина Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева. Член Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Научные интересы: психология развития, специальная, педагогическая и социальная психология.

Одно из решений, принятых на данном мероприятии, — это организация обсуждения вопросов соблюдения профессиональной этики на страницах журнала профессионального сообщества «Вестник практической психологии образования».

Введение

Во время обсуждения вопросов соблюдения профессиональной этики психологами образования на круглом столе «Этические аспекты деятельности Службы практической психологии образования» (01.10.2015) было принято решение о проведении исследования, посвященного анализу опыта региональных отделений Федерации психологов по регуляции вопросов профессиональной этики педагогов-психологов, психологов образования. Исследование должно было решить две задачи:

- анализ состояния вопросов соблюдения профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования Российской Федерации;
- анализ регионального опыта решения этических вопросов в профессиональной сфере и формулирование предложений по развитию данной темы в профессиональном сообществе.

В разработке анкеты приняли участие представители Московского и Кемеровского отделений ФПОР, а также педагог-психолог ДООУ г. Калининграда.

В январе–марте 2016 года Московское отделение Федерации психологов образования России (далее — МО ФПОР) провело анкетирование с целью анализа опыта представителей профессионального сообщества по вопросам соблюдения профессиональной этики педагогами-психологами системы образования.

В исследовании приняли участие **155 человек**, представители **12 регионов РФ**: г. Москва, г. Санкт-Петербург, Московская область (г. Дмитров), г. Саранск, Свердловская область, Республика Чувашия, Камчатский край, г. Красноярск, г. Липецк, г. Новосибирск, Республика Крым, г. Севастополь.

В связи с тем, что большинство заполненных анкет представляло обобщенный опыт представителей региональных отделений, выявить процент ответивших специалистов по каждому вопросу не представляется возможным. Поэтому представленные данные отражают ответы регионов, а не конкретных участников исследования.

Результаты исследования

Анализ ответов участников исследования **о состоянии проблем соблюдения профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ** показал, что, несмотря на отсутствие в регионах фиксации случаев нарушения этических принципов психологами образования, многим представителям профессионального сообщества (более 50% участников исследования) известны случаи нарушения коллегами принципов профессиональной этики. Существует ярко выраженная тенденция к неразглашению данных фактов как в профессиональном сообществе, так и среди участников образовательного процесса. Но даже указанные выше данные позволяют утверждать, что проблема нарушения принципов профессиональной этики существует в профессиональном сообществе психологов образования.

Исследование показало, что доля участия представителей региональных отделений в урегулировании сложившихся конфликтных ситуаций и профилактической работе по данному направлению незначительна, количество обращений в региональные

отделения не более 20%, и в основном эти обращения адресуются тем представителям ФПОР, которые работают в методических и управленческих структурах региона. При этом участники исследования отмечают, что существуют обращения в другие организации, регулирующие деятельность системы образования в регионе (методические центры, управление образованием и т. д.).

75% участников исследования узнают о фактах нарушения профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования из неформального общения с коллегами, 50% — от участников образовательного процесса: педагогов, родителей (законных представителей), 42% узнают об этом из средств массовой информации и сети Интернет, 16% — на заседаниях региональных методических объединений психологов и отделений Федерации, 16% — от студентов, проходящих практику в образовательных учреждениях региона.

75% участников исследования указывают, что ситуация нарушения принципов профессиональной этики обсуждается и решается на уровне образовательной организации, при этом в 50% анкет, помимо этого указано, что проблемная ситуация может быть также обсуждена на муниципальном уровне (методическая служба города, центр психолого-медико-педагогического сопровождения, служба медиации, управление образованием).

Большинство участников исследования — 66% — для решения этических дилемм используют положения этических кодексов¹, принятых в профессиональном сообществе психологов, и совместное обсуждение с коллегами возникающих ситуаций. При этом хочется отметить, что в ряде регионов существует практика супервизии профессиональных случаев с участием представителей регионального отделения ФПОР (Москва, Липецк).

Следующие по популярности ответы (по 16% каждый) — это обращение к нормативной документации, регламентирующей деятельность специалистов в области образования на федеральном, региональном и уровне учреждений, а также изучение различных источников информации (литература, интернет-ресурсы).

Для решения вопросов, связанных с профессиональной этикой, коллеги обращаются к следующим нормативным документам:

- документы федерального значения: Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012, 273-ФЗ), Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»;
- региональные нормативные документы: Приказ Департамента образования города Москвы от 14.05.2003 N 553 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы», Положение о службе психолого-педагогического сопровождения образования Московской области от 02.07.2014 №3055, п. 64;
- документы образовательных организаций (Устав образовательной организации, должностные обязанности специалиста).

Участники исследования указали, что в процессе решения этических вопросов обращаются к следующим научным источникам

¹ Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования (принят на Всероссийском съезде практических психологов образования 26–28 мая 2003 года), Этический кодекс психолога (принят 14 февраля 2012 года V съездом Российского психологического общества).



Кузнецова Анастасия Андреевна — педагог-психолог ГБОУ Школа лицей №1420, аспирант ФГБОУ ВО МГППУ, секретарь Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Научные интересы: развитие профессиональной рефлексии учителя в процессе сотрудничества с педагогом-психологом, процессы управления в образовании.

Новикова Галина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, руководитель программы повышения квалификации «Семейная педагогика». Член Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Научные интересы: психология семьи и семейного воспитания, коррекционная педагогика и коррекция семейных отношений.

Мурафа Светлана Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Член Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».



по данной тематике: электронная библиотека Гумер http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/_Index.php, Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог» (2007), Карандашев В. Н. Психология: Введение в профессию (2008); интернет-ресурсы: информационно-аналитический портал Российская психология (<http://www.rospsy.ru/>), Российское психологическое общество (<http://рпо.рф/>), Санкт-Петербургское психологическое общество (<http://www.spbpo.ru/>), Практический психолог (<http://practic.childpsy.ru/>), журнал «Вопросы психологии» (<http://www.voppsy.ru/>). Хочется обратить внимание, что в перечне используемых книг коллеги указали литературу, изданную около 10 лет назад, что подчеркивает актуальность новой рубрики в журнале «Вестник практической психологии образования», которую мы открываем в этом номере. Также обращаем внимание на перечень интернет-источников, указанных участниками исследования, — несмотря на то, что сайт Федерации психологов образования России есть в данном списке, мы считаем, что там все еще не достаточно информации о проблемах профессиональной этики. *Наше предложение — создать на сайте Федерации раздел, посвященный этому вопросу, в котором будут размещаться актуальные нормативные и научные документы по тематике «Профессиональная этика психолога образования».*

Также хочется обратить внимание на самый низкий процент ответов (8%) — это использование в профессиональной практике международных документов, в частности, Конвенции о правах ребенка. Так как участники исследования в свободном режиме указывали источники информации для решения этических дилемм, то, скорее всего, значительно больше специалистов знают и учитывают в своей профессиональной деятельности эти документы, но мы считаем важным обратить еще раз внимание на полученный в ходе исследования результат.

Трудности, которые возникают у практических психологов образования при решении конкретных этических дилемм

Все ответы указывают на самую главную проблему — **отсутствие системной работы в данном направлении**. *С нашей точки зрения, эту ситуацию возможно решить, если создать в Федерации психологов образования России Этический комитет (далее — ЭК ФПОР) как один из механизмов регулирования вопросов профессиональной этики психолога образования. Мы предлагаем войти в него представителям региональных отделений, имеющим на сегодняшний день наиболее успешный опыт. На первом этапе ЭК ФПОР должен решить самый главный вопрос — разработать Положение о деятельности ЭК ФПОР. Этот документ необходимо обсудить и согласовать с профессиональным сообществом, в нем должна быть отражена деятельность как центрального ЭК ФПОР, так и взаимодействие с представителями региональных сообществ. Одним из направлений деятельности всех этических комитетов может стать доработка*

существующего этического кодекса педагога-психолога. В этом направлении уже проделана огромная работа, МО ФПОР планирует передать все созданные ранее материалы и обобщенные предложения ЭК ФПОР.

Обобщенный **перечень трудностей**, возникающих у психологов образования в процессе профессиональной деятельности, связанных с решением этических ситуаций, можно представить следующим образом.

1. Отсутствие описанных регламентов поведения специалиста в ситуации этических дилемм.

Самая распространенная ситуация — это предоставление информации о результатах исследования администрации образовательной организации или внешним организациям (например, в управление образованием). Дилемма заключается в стремлении не нарушать принцип конфиденциальности наряду с необходимостью выполнения распоряжений руководства. Коллеги отметили в своих ответах, что существует расхождение между нормами этического кодекса и обязанностями, вменяемыми педагогу-психологу администрацией учреждения, зачастую присутствует давление администрации на педагога-психолога. Данную проблему участники исследования связывают с отсутствием в некоторых регионах актуальной обновленной нормативной документации, регламентирующей деятельность Службы практической психологии образования. *Нам видится, что одним из направлений деятельности центрального ЭК ФПОР может стать обобщение опыта регионов, в которых успешно решается данная ситуация: приняты новые положения о Службе, есть органы, отслеживающие выполнение специалистами требований профессиональной этики, психологам образования оказывается научно-методическая и консультативная поддержка. Обобщение и публикация данного опыта поможет региональным отделениям простроить свою профессиональную деятельность в области диалога с региональными органами управления образованием по данному вопросу.*

2. Определение объема и качества предоставления информации о результатах диагностики.

Данная проблема тесно связана с указанной выше и заключается в неопределенности в этических кодексах степени открытости данных, которые представляет психолог в статистических и аналитических отчетах, а также в рекомендациях участникам образовательного процесса (администрации образовательной организации, педагогическим работникам, родителям (законным представителям) обучающихся).

Как пример, коллеги приводят ситуацию с заполнением разделов психологических карт обучающихся или воспитанников дошкольных учреждений, где требуется указать конкретные баллы, набранные ребенком во время тестирования по некоторым методикам. При этом данные документы передаются в другие организации (например, из дошкольного уч-

реждения в образовательную организацию начального общего образования; данные из психологического центра, где ребенок проходил обследование или принимал участие в коррекционно-развивающих занятиях, в образовательную организацию, где обучается данный ребенок). С одной стороны, очень важно передавать данные о результатах исследования ребенка тем специалистам, которые в настоящее время работают с ним, но, с другой стороны, без описания регламента межведомственного и междисциплинарного взаимодействия повышается риск нарушения принципа конфиденциальности. Кроме того, от педагогов-психологов требуют размещения в личном информационном пространстве документально подтвержденных данных о результативности коррекционно-развивающей работы. Например, для прохождения аттестации на первую квалификационную категорию, И вопрос об оформлении этих данных без нарушения этических принципов также требует участия профессионального сообщества. *Регламент оформления и передачи психологических заключений и рекомендаций — один из вопросов, требующих обсуждения региональными и центральным ЭК ФПОР.*

Еще один пример — это выдача родителям (законным представителям) или их адвокатам заключений или рекомендаций по результатам психологической диагностики детей, которые затем будут использованы в судебном процессе. *Данную ситуацию мы предлагаем рассмотреть в одной из публикаций в журнале «Вестник практической психологии образования», обобщив нормативные документы и научные исследования в области юридической психологии.*

3. Обсуждение возможности нарушения принципа конфиденциальности, составление перечня ситуаций, когда это возможно или даже необходимо делать. Например, если ситуация угрожает жизни и здоровью ребенка, возникают вопросы — на каких нормативных основаниях, каков алгоритм деятельности специалиста в этой ситуации. Большинство участников исследования (более 50%) указали, что данный вопрос должен быть изложен в Этическом кодексе психолога образования более подробно.

4. Отсутствие единого реестра рекомендованного диагностического инструментария. Мы также не раз поднимали данный вопрос, считаем, что такой реестр нужно создавать. В него должны быть включены надежные, достоверные и валидные методики, информация об авторах, апробации методик на российской выборке за последние годы. Но данный проект пока не получил поддержки в профессиональном сообществе. Это очень сложная и трудоемкая работа, требующая не только систематизации имеющегося в регионах опыта, но и взаимодействия с научным профессиональным сообществом — прежде всего, специалистами в области психодиагностики.

В 2015 году на базе МО ФПОР была создана рабочая группа по разработке вопроса о создании единых требований к процедуре оценки качества (сертификации)

профессионального инструментария (диагностических методик, коррекционно-развивающих программ) специалистов психологической службы. *В результате первого этапа работы было принято решение, что первоочередными задачами являются: определение границ компетентности членов ФПОР в вопросе сертификации инструментария; предмета сертификации; требований к компетенциям экспертов; регламента и процедуры сертификации.* Рабочая группа пришла к выводу, что обсуждение требований к оценке качества инструментария преждевременно, пока не определено:

- изменились ли запросы к специалистам школьной психологической службы вследствие модернизации системы образования, введения ФГОС и профессиональных стандартов;
- каким инструментарием реально пользуются специалисты школьной психологической службы, решая задачи различных направлений психологического сопровождения;
- чем обоснован выбор данного инструментария и как специалисты определяют его эффективность;
- каков алгоритм разработки/проектирования и апробации программ психологического сопровождения под конкретные задачи и запросы субъектов образовательного процесса конкретных образовательных организаций.

МО ФПОР продолжает работу в данном направлении, что отражено в резолюции круглого стола «Механизмы регулирования вопросов профессиональной этики психолога образования» (15.04.2016).

5. Границы профессиональной компетентности педагога-психолога.

Участники исследования обратили внимание на то, что должностные обязанности педагога-психолога образовательной организации порою выходят за границы профессиональной компетентности специалиста. Например, в ряде образовательных учреждений в обязанности некоторых педагогов-психологов входит сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), при этом далеко не у всех есть образование в области клинической (специальной) психологии. С введением в действие с сентября 2016 года ФГОСов для детей с ОВЗ и умственной отсталостью количество случаев закрепления сопровождения инклюзивного образования за педагогом-психологом может значительно увеличиться.

6. Незнание и/или несоблюдение специалистами этического кодекса педагога-психолога.

Данная проблема, с нашей точки зрения, не будет решена, если:

- профессиональное сообщество не будет реагировать на факты нарушения норм профессиональной этики коллегами,
- в регионах не будут созданы Этические комитеты, куда могут обратиться участники образовательного процесса в случае возникновения фактов нарушения этических принципов психологами образова-



ния, а также сами специалисты — за научно-методической и консультативной поддержкой,

- оценка готовности реализовывать этические принципы в профессиональной деятельности не будет включена в систему аттестации на занимаемую должность для всех специалистов Службы практической психологии образования. Создание инструментария для оценки готовности специалистов действовать этично в процессе своей профессиональной деятельности, с нашей точки зрения, одна из задач ЭК ФПОР.

7. Взаимодействие педагога-психолога с родителями (законными представителями) обучающихся.

Участники исследования отмечают, что в их опыте работы встречаются случаи нежелания родителей сотрудничать, признавать наличие проблемы у ребенка. Часть родителей пользуются правом на отказ от участия ребенка в психологических обследованиях и различного рода мероприятиях, проводимых специалистами Службы, что отражено в п. 3 статьи 42 Закона об образовании. Как мотивировать родителей на сотрудничество, как быть, если ребенок хочет посещать занятия психолога, а родители против, как уговорить пройти ПМПК?.. МО ФПОР планирует провести в 2016 году межрегиональный круглый стол в режиме вебинара по этому вопросу и приглашает всех коллег, имеющих опыт в данной области, присоединиться к его организации и проведению в качестве докладчиков.

8. Регламент консультирования в сети Интернет.

Этот вопрос мы предлагаем обсудить на страницах «Вестника практической психологии образования».

9. Вопрос о проведении супервизии профессиональной деятельности психологов образования.

Коллеги озвучили следующие вопросы: кто имеет право проводить супервизию психологов по вопросам консультативной и групповой работы? Какой термин можно использовать вместо «супервизия», так как данный термин у чиновников ассоциируется только с психотерапией?

Мы считаем, что, по аналогии с зарубежным опытом, супервизию могут проводить сертифицированные члены профессионального сообщества, у нас пока такой практики не сложилось. Эта тема может стать отдельным проектом. Необходимо разработать критерии и требования к супервизору, процедуру присваивания статуса супервизора, процедуру самой супервизии, возможно включение данной процедуры в процедуру аттестации на соответствие занимаемой должности. МО ФПОР в настоящий момент не готово организовать данный проект, если есть желающие из других отделений начать работу в этом направлении — мы примем в этом проекте участие.

В процессе исследования участники сформулировали следующие **вопросы, на которые актуально получить ответ от профессионального сообщества:**

- уточнение содержания принципов конфиденциальности, ответственности, компетентности в Этическом кодексе психолога образования;
- создание реестра рекомендованного (сертифицированного) профессионального инструментария;
- оптимизация процедуры ведения документации педагогом-психологом;
- оптимизация межведомственного и междисциплинарного взаимодействия;
- оказание психологической помощи недееспособным лицам/помощь в стрессовых ситуациях;
- процедура организации Этического комитета в регионах;
- взаимодействие психолога с родителями (законными представителями).

Часть вопросов к профессиональному сообществу пересекаются с темами, вызывающими трудности у практических психологов. Поэтому хотим обратить ваше внимание на 3 новые темы.

1. Документация педагога-психолога, в частности, правила хранения и передачи документации при переходе психолога на другое место работы. Ответ на данный вопрос содержится в нормативных документах, регулирующих деятельность Службы практической психологии образования. Проблема состоит в том, что в ряде регионов не происходило обновления данной нормативной базы с начала 2000-х годов, в то время как в системе образования за последние 15 лет произошли существенные изменения, и актуальность ведения документации по принятым на тот момент образцам значительно утратилась. Участники исследования отмечают, что в профессиональном сообществе накоплен опыт по модернизации видов и форм ведения документации педагогами-психологами, который следует обобщить и разработать рекомендации для органов исполнительной власти в системе образования по обновлению приказов о ведении документации педагогом-психологом.

2. Оказание психологической помощи недееспособным лицам. Данное предложение было внесено коллегами из Саранска, где под оказанием психологической помощи недееспособным лицам коллеги понимают помощь несовершеннолетним; лицам, находящимся в остром стрессовом состоянии; больным, имеющим на момент обращения диагноз психического расстройства, который известен психологу, и т. п. Очевидно, что это два отдельных направления работы:

1) психологическое сопровождение лиц с ограниченной дееспособностью (неполной дееспособностью). Вопрос о дееспособности решается в суде, и эта информация может быть доступна психологу. И стоит обсуждать вопросы оказания помощи лицам, признанным судом частично дееспособными;

2) психологическая поддержка участников образовательного процесса, находящихся в острых стрессовых состояниях, переживающих горе, утрату и тяжелую болезнь. Психолог образования должен

обладать квалификацией отличить в этих случаях норму, пограничное состояние клиента или патологию и братья сопровождать только норму. Взрослых и детей в пограничных состояниях и случаи патологии надо перенаправлять к специалистам соответствующего профиля. Такие контакты должны быть в образовательных организациях и ПМС-центрах.

Необходимо внести уточнение в раздел, описывающий принцип компетентности, отразив степень участия педагога-психолога в процессе оказания экстренной и специальной психологической помощи, выходящей за границы профессиональных компетенций педагога-психолога.

3. Процедура организации Этического комитета в регионе. Коллег интересует, как следует организовать работу региональной комиссии по этике при НМС или при региональном отделении ФПОР: процедура приёма жалоб от физических и юридических лиц, порядок рассмотрения, механизм наложения санкций или защиты психолога, а также его последующей реабилитации.

Вот на эти вопросы предлагаем ответить центральному Этическому комитету в своем первом документе — «Положении о деятельности ЭК ФПОР».

Только 4 региона указали, что у регионального отделения ФПОР есть опыт приема обращений и реагирования профессионального сообщества по фактам нарушения специалистами Службы практической психологии образования этических принципов. Это отделения городов Дмитров Московской области, Липецка, Севастополя и отделение Камчатского края. При этом практически все участники исследования указали, что обобщают региональный опыт работы с проблемами в области этики на семинарах, конференциях, заседаниях региональных отделений, на базе районных центров психологической помощи. Мы приглашаем коллег, готовых поделить своим опытом в данной области, опубликовать опыт регионального отделения в рубрике, посвященной проблемам профессиональной этики².

Этический комитет ФПОР

Все участники исследования указали, что **профессиональное сообщество должно реагировать на нарушение психологом этических принципов работы.** Варианты предлагаются разные, но в большинстве случаев все сходится в едином мнении — **на региональном уровне должен быть создан Этический комитет**, о котором будет известно всем субъектам образовательного процесса (по каким вопросам и каким образом возможно обращение). В состав Этического комитета, помимо опытных психологов, должен входить юрист.

Задачи Этического комитета:

- решение сложившихся конфликтных ситуаций (медиации в конфликте);
- наставничество, научно-методическое консультирование психологов образования по вопросам профессиональной этики);
- профилактика нарушений принципов профессиональной этики (прежде всего, через работу с молодыми специалистами и повышение квалификации в области профессиональной этики всех работающих в этой области);
- участие в работе комиссии на соответствие занимаемой должности;
- применение санкций за нарушение принципов профессиональной этики.

Один из вопросов исследования был посвящен описанию перечня компетенций, необходимых специалистам для проведения супервизии, этической и экспертной оценки случая нарушения профессиональной этики психологами образования. Участники исследования указали 3 категории требований к специалисту данного профиля.

1. Общие требования: стаж профессиональной деятельности (не менее 10 лет), опыт работы в конфликтных комиссиях. Также коллеги отметили, что член Этического комитета должен обладать положительной репутацией и иметь авторитет в профессиональном сообществе.

Также были предложения, что член Этического комитета должен иметь опыт руководящей работы на уровне, как минимум, районных объединений педагогов-психологов, но нам этот вопрос представляется дискуссионным.

Еще одно предложение, выявленное в ходе исследования, — это предъявить как требование к членам Этического комитета прохождение собственной психотерапии и супервизии. Нам представляется крайне сложным выполнение данного требования, так как на сегодняшний день процесс прохождения супервизии и личной терапии существует не во всех регионах РФ, не разработан регламент выдачи документов по итогам прохождения данных процедур, следовательно, невозможно документальное подтверждение того, что специалист принимал участие в этих мероприятиях, непонятно, какое количество часов должно быть минимальным, чтобы учитывать данный опыт специалиста.

2. Профессиональные навыки и компетенции:

- умение работать с нормативно-правовой документацией;
- навык анализа и решения вопросов профессиональной этики;
- способность принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях;

² Все требования к публикации в данной рубрике изложены на CD-диске к данному номеру журнала. Файл «Публикации_профэтика_Вестник. Приложение к статье Умняшовой».



- способность выстраивать социальное взаимодействие с участниками образовательного процесса на принципах толерантности и безоценочности;
- способность разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных ситуациях участникам образовательного процесса;
- высокий уровень профессиональных способностей в области психологического консультирования.

3. Личностные качества:

- высокий уровень общей и психологической культуры;
- высокий уровень развития нравственной сферы, способность строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами, соблюдение правовых и этических принципов (безоценочная позиция, уважение человеческого достоинства, забота о благополучии участников образовательного процесса, профессиональная и научная ответственность);
- аналитические способности: способность к оценке рисков принимаемых решений, анализу ситуации, прогнозированию развития ситуации, к рефлексивной оценке собственной профессиональной деятельности;
- коммуникативная компетентность, умение работать в команде, взаимодействовать с коллегами в решении профессиональных задач, организаторские способности;
- эмпатия, умение слушать собеседника, толерантность;
- эмоциональная устойчивость, способность к самоконтролю, стрессоустойчивость;
- наличие собственной профессиональной позиции, понимание границ собственной профессиональной компетентности;
- стремление к личностному и профессиональному развитию, непрерывному повышению профессиональной компетентности;
- мотивация к участию в работе Этического комитета.

Мы предлагаем сформировать центральный ЭК ФПОР на основании представлений от региональных отделений о кандидатах на данную должность в общественной организации. Представление должно быть обсуждено на заседаниях региональных отделений, в документе должны быть представлены сведения о трудовой деятельности кандидата, перечень его профессиональных и личностных качеств в соответствии с перечисленными выше позициями.

На вопрос о том, каким должен быть **порядок обращения в орган, регулирующий вопросы соблюдения профессиональной этики**, большинство участников исследования ответили, что это должно быть письменное заявление в установленной Этическим комитетом форме, что и должно быть описано в доку-

менте, который создаст этот орган в первую очередь — в Положении об их деятельности.

Во всех регионах, принявших участие в исследовании, существует необходимость в организации и проведении курсов повышения квалификации по вопросам реализации принципов профессиональной этики. Формы повышения квалификации, востребованные профессиональным сообществом, в порядке частоты их упоминания:

1) публикации в «Вестнике практической психологии образования»;

2) постоянно действующий семинар (в режиме вебинара, в форме круглого стола, дискуссии, обмена опытом);

3) курсы повышения квалификации (дистанционная форма, практико-ориентированные).

Результаты данного исследования были представлены профессиональному сообществу 15 апреля 2016 года во время работы круглого стола «Механизмы регулирования вопросов профессиональной этики психолога образования» на XII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». В работе круглого стола приняли участие представители региональных отделений ФПОР Москвы, Московской области, Краснодарского края, Санкт-Петербурга, Петрозаводска, Сахалинской области, Великие Луки и Тулы. В результате работы круглого стола участники приняли решение о создании рабочих групп по следующим направлениям:

1) создание центрального Этического комитета (ЦЭК ФПОР);

2) сертификация профессионального инструментария педагога-психолога;

3) межрегиональный круглый стол (вебинар) по вопросам взаимодействия педагога-психолога с родителями (законными представителями) обучающихся;

4) постоянно действующий семинар, посвященный вопросам реализации принципов профессиональной этики в практике психологов образования;

5) программа повышения квалификации для психологов образования, посвященная вопросам профессиональной этики.

С возможностью принять участие в вышеперечисленных проектах можно ознакомиться в материалах на компакт-диске в приложении к данному номеру журнала (резюльция круглого стола «Механизмы регулирования вопросов профессиональной этики психолога образования» от 15.04.2016)³.

³ См. файл «Резюльция_15.04.2016. Приложение к статье Умняшовой» (CD-диск).

Н.В. Лукьянченко

Новая жизнь комплимента: практикум по формированию позитивных констатаций о коммуникативном партнёре*



В статье анализируется динамика и противоречия актуального состояния содержания психологических тренингов и популярных дискурсов по психологии общения, делается вывод о необходимости практикумов по формированию навыков разнообразных позитивных констатаций о партнёре общения, объединённых общим названием «комплимент». Приводится проиллюстрированное конкретными примерами содержание практикума для педагогов-психологов и учителей.

Ключевые слова: психология общения, психологическое просвещение, психологический тренинг, психологический практикум, комплимент, мотивирование, Я-концепция, психологическая поддержка.

Нам кажется, что настоящая работа — это работа над чем-нибудь внешним — производить, собирать что-нибудь: имущество, дом, скот, плоды, а работать над своей душой — это так, фантазия, а между тем всякая другая, кроме как работа над своей душой, усвоение привычек добра, всякая другая работа — пустяки (Л.Н. Толстой).

Проблемы общения неизменно актуальны как для каждого человека, так и, соответственно, для области гуманитарных изысканий и практик. Для практической психологии, во многом следующей за запросом современников, они имеют особую значимость.

Можно при этом заметить, что доминирующие тематические фокусы работы практических психологов меняются с течением времени. Тематика тренинговых программ и публикаций популярного характера может рассматриваться как отражение состояния умонастроений широких слоёв населения, воспринимающих психологию как возможность повышения жизненной компетентности.

На наш взгляд, полезно проанализировать этот феномен для более осознанного и конструктивного выстраивания психологом собственной деятельности. Содержание и динамика тем популярного психологического дискурса может рассматриваться в нескольких аспектах:

1) как часть социальных представлений, регулирующих в данный момент поведение людей, субъективно отражённые в их сознании репрезентации общественных процессов [16, 19], при таком рас-

Лукьянченко Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета, практический психолог, консультант. Имеет обширный опыт в области практической психологии образования: работа в центрах сопровождения в качестве научного консультанта; проведение по запросу образовательных учреждений практикумов, тренинговых программ и аналитических семинаров; личная консультативная практика; преподавание в системах вузовской подготовки, повышения квалификации и переподготовки практических психологов образования и педагогов средних учебных заведений и детских садов.

Автор более чем 260 публикаций.

Профессиональные интересы определяются двумя тематическими направлениями: исследование семейной идентичности в современных российских семьях разного типа и социально-психологические аспекты работы психологических служб.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект №16-16-24022).



смотрении позиция психолога — пассивно-констатирующая;

2) как собственно запрос населения, удовлетворение которого требует разработки релевантного инструментария;

3) как феномен общественного сознания, имеющий характер защитного механизма, компенсирующего дефицит адаптивных ресурсов личности в социуме, и в этом смысле сигнальный для психологической аналитики актуальных проблем взаимодействия человека и общества.

Такая аналитика необходима, потому что психология, по словам Ю.С. Крижанской и В.П. Третьякова, «имеет одно волшебное, чудесное свойство, суть которого состоит в том, что она, давая человеку знания, делает его другим. Иными словами, осознание тех или иных закономерностей уже само по себе является той работой над душой, по сравнению с которой «всякая другая работа — пустяки» [10, с. 4]. Иными словами, практическая психология является не просто услугой, но и несёт в себе воспитательный потенциал, способность фасилитировать определённые тенденции умонастроений и отношений людей.

Если рассматривать тематику тренингов и популярных дискурсов по проблеме общения, то условно её динамику можно определить следующим образом: первоначально в ней реализовывался интерес к психологической реальности как таковой (что и как устроено в общении), возможности формировать способность видеть и чувствовать эту реальность. Появляются тренинги сензитивности, наблюдательности, классический социально-психологический тренинг, выстроенный в соответствии со структурой общения.

Вслед за этим общение начинает рассматриваться в качестве основного средства обеспечения идеологии личностной ориентированности отношений и взаимодействия. Особую популярность приобретают техники слушания и отражения чувств. Но вместе с изменением социальных настроений меняется и направленность подачи проблемы компетентности в общении. На передовую выходит проблематика уверенности, а затем воздействия и защиты от влияния [21].

Такая тенденция может быть свидетельством определённой беззащитности личностных структур, того, насколько эта беззащитность связана со сферой общения, и в то же время насколько проблематика общения несёт в себе проекцию Эго-желаний.

Первоначальный интерес к общению определялся возможностью стать человеком общества, более активно включаемым в социальные процессы. Интерес к гуманистической направленности общения проявился на пересечении проекции желания быть принятым и хорошо ложащейся в неё возможности ассимилировать ставшие доступными наработки западной психологии.

Вместе с тем, в условиях рыночного общества, трудности личности, как стало понятно со временем,

задаются стремлением придать индивидуальным усилиям статус социальной востребованности. Ценности достижений и конкуренции вызвали к жизни потребность оказаться мастером влияния.

При этом оформилось противоречие, которое хорошо иллюстрируют данные проведённого нами исследования потенциального запроса населения на психологическое просвещение [1].

Интересные результаты дало соотнесение ответов на два вопроса разработанной для этого исследования анкеты. Первым вопросом респонденту предлагалось указать, в решении каких задач общества и конкретного человека будут, по его мнению, наиболее полезны психологические знания. Второй вопрос: «Если бы вам предоставилась возможность получать информацию по психологии, какие темы были бы Вам наиболее интересны?».

Ответы на первый вопрос показали, что, по мнению наших респондентов, психологическое просвещение может быть полезным в решении множества задач социальных и профессиональных сфер, призвано помогать человеку в саморазвитии и повышении эффективности жизнедеятельности. Личный же интерес оказался связан, в первую очередь, с налаживанием близких отношений и эффективности взаимодействия. Интересно, что в ответах на первый вопрос встречается вариант «Повышение психологической культуры», в то время как в ответах на второй упоминание о психологической культуре совершенно отсутствует. Зато представлен запрос на информацию о развитии способности управлять влиянием (оказывать влияние, в том числе используя манипулятивные средства, и защищаться от чужого влияния).

Профессиональная эффективность, весомо представленная в ответах на первый вопрос, в ответах на второй отражена только в теме карьерного продвижения. В целом можно сказать, что обращённый к психологическому просвещению тематический интерес «для себя» носит более эгоцентрический характер с меньшей выраженностью социальной направленности, чем то, что респонденты рассматривают как возможности психологического просвещения «для всех».

Высокая значимость темы влияния автоматически усиливает и её обратную сторону. Вспомним слова Б.Ф. Поршнева о том, что влияние порождает поиск средств защиты от него, а это, в свою очередь, стимулирует выработку способов преодоления защит и узорочье переплетений этих линий составляет суть социального взаимодействия [17].

И чем выше значимость личной влияния, тем сильнее вплоть до паранойяльности стремление к сопротивлению. Показательной иллюстрацией может служить ситуация на проводимом нами тренинге лидерства. В перерыве, традиционно наполненном вопросами, менеджер одной из представительных телефонных компаний попросил оценить действия их нового генерального директора.

Молодой человек подозревал, что тот «разводит персонал как лохов». Описанное им поведение директора сложилось фактически в привлекательный образ «открытого управления» с днями свободного приёма, страничкой вопросов и ответов в Интернете, личным присутствием на корпоративных мероприятиях. «Вы представляете, — почти жаловался молодой человек, — мы чувствуем, что начинаем его любить. Круто он нас “сделал”».

Но ведь продуктивность личности, как известно, измеряется не выстроенностью защит, а способностью к самореализации. Обсуждение психологических условий этой способности в настоящее время всё более разворачивается не только в аспекте принятия себя и адекватности, а и в новом уровне ощущения своей ресурсности, обладания качествами и компетентностями, позволяющими полноценно самопроявляться и самореализовываться, решать жизненные задачи.

Немаловажно вспомнить при этом, что многие психологические концепции полноценности жизнедеятельности связывают как собственно с реализацией личности, так и с отношением к другим (например, сочетание стремления к совершенству и социального интереса у А. Адлера [18], окей-окейная позиция у Т. Харриса [20] и т. д.). По-настоящему продуктивная личность интересна сама себе, однако этот интерес не замкнут, такая личность вступает во взаимодействие с миром «других», в которых также находит интерес и источники продуктивности.

Но, судя по тематике психологических тренингов и популярных публикаций, в настоящее время получился перекосяк даже и в контекстах ресурсного подхода. Речь идёт исключительно о собственной личной ресурсности. А самопроявление другого воспринимается практически как конкурентное. Вполне логично выглядит стремление его обесценить. Неслучайно тема нарциссизма стала особо популярной. Интернет переполнен статьями о том, как быстро понять, что кто-то угрожает твоей самодостаточности, и как поскорей разорвать опасные отношения.

Как это напоминает сатирически ёмкие строки И.М. Губермана:

*Душой своей, отзывчивой и чистой,
Других мы одобряем не вполне;
Весьма несимпатична в эгоистах
К себе любовь сильнее, чем ко мне.*

Между тем, обратный эффект мы наблюдали при проведении упражнения, направленного на выявление личностных ресурсов (упражнение позаимствовано нами из практикума А.М. Ялова по позитивному консультированию [2, 14]).

Упражнение проводится в тройках. Один из участников тройки рассказывает о каком-либо своём успехе. Что будет фигурировать в качестве успеха — его собственный выбор. Всё внимательнейшим образом выслушивается. А затем слушатели рассказывают о тех ресурсах, которые услышали в рассказе, но сам рассказчик их не упомянул.

При этом важно не ограничиваться общими базисными формулировками, а выделить специфические для данного человека характеристики и найти для них по возможности точные (не в научном, а в смысловом аспекте) определители. Это упражнение обычно сопровождается сильными позитивными эмоциями, способствует настраиванию, фокусированию внимания на множественные позитивные аспекты личности.

Эффект упражнения, безусловно, ощущает тот, для кого ресурсы выявляются. Но и те, кто это делает, переживают особую «наполненность» и практически восхищение тем, как много в человеческой личности возможностей. И это чувство переносится на себя, на самовосприятие. При этом, что важно, не происходит потери личных границ и конформного слияния. Скорее, возникает ситуация хорошо дифференцированных, находящихся в позитивном эмоциональном тоне людей. Ведь ресурсы подбираются каждому свои.

Как тут не вспомнить знаменитое: чтобы осознать себя, «человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь относясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к себе как к человеку» (К. Маркс).

Если обратиться к исследованиям, то получим свидетельства того, какое значение способность видеть позитивные стороны другого имеет для отношений. Было выявлено, например, что гармоничные и дисгармоничные супружеские пары различаются соотношением положительных и отрицательных форм поведения.

В дисгармоничных поощряющих меньше, отрицательных больше. При том что проблемы, с которыми сталкиваются те и другие, как выяснилось, однотипны, в конфликтных парах в партнере замечаются только недостатки, а в гармоничных — положительные качества и действия, способствующие решению проблем [8].

Выявлено, что во взаимодействии имеет место «эффект снежного кома»: если один человек в обращении к другому демонстрирует каким-либо образом негатив, его партнёр автоматически отвечает тем же и, может быть, даже с большей силой. Происходит своего рода эскалация взаимного негативизма. Если же в обращении присутствует положительный акцент, партнёр с благодарностью отвечает также позитивно, и даже более позитивно. В ответ на это и он получает положительное обращение. «Снежный ком» взаимоположительного поведения наращивает свою весомость [8].

То, на чём сфокусируется внимание человека, имеет большое значение. На основе анализа ряда фундаментальных публикаций Е.В. Золотухина-Аболина пишет: «Выбор ракурса видения оказывает мощное влияние на реальность, которую мы считаем своей. В прямом или переносном смысле, но внимание “творит реальность”» [7, с. 19].



Для многих сфер жизнедеятельности современного человека справедливы слова психотерапевта А.М. Ялова: «Успех так же, как и ухудшение, в большей степени, чем мы привыкли думать, является социально конструируемым феноменом (или даже иллюзией, хотя этот взгляд может быть даже неожиданным). Чтобы успех случился (либо чтобы случившееся было успехом), надо, чтобы кто-то его увидел и сказал о нём» [2, с. 205].

И это важно, например, в свете данных о том, что во вполне благополучных компаниях увольнения работников связаны с утратой у них субъективного чувства собственной значимости [11], а в одном из наших исследований выяснилось, что по мере прохождения ступеней школьного обучения уверенность школьников в своих возможностях быть успешными снижается, всё больше ставясь в зависимость от везения [13].

Из этого следует, что в сферу общения, в его инструментальное обеспечение необходимо вносить средства, стимулирующие позитивное видение других людей. Неслучайно в практикоориентированных пособиях по общению в самых разных контекстах рекомендуются позитивные констатации.

Например, Д. Дан, специалист по переговорам, считает позитивные констатации одним из важнейших условий оптимизации переговорного процесса [6]. Важнейшей составляющей профессионализма педагога априори является способность обратить внимание на сильные стороны личности ученика [9]. Специалисты по бихевиоральному направлению семейной психологии напрямую связывают качество брака с количеством взаимоположительного поведения супругов [8]. И т. д.

Однако, простое пожелание «делать это» не ведёт к желаемому результату вследствие банального отсутствия средств, его обеспечивающих. Это очень явно и в жизни, и в тренинговых контекстах. Если в упражнении предполагается сказать партнёру что-то положительное, остаётся только удивляться, сколь неуклюжи попытки это сделать: скучные, казённые или лубочные, часто позаимствованные из Интернета формулировки, к тому же мало относящиеся к конкретному человеку.

Фактически можно констатировать сложившуюся в широких социальных контекстах ситуацию инструментальной беспомощности в одном из самых актуальных аспектов общения. Отчасти в этом можно «обвинить» физиологические механизмы, ведь нейронаучные исследования показали, что нашему мозгу гораздо легче даётся обращать внимание на негативы и опасности, механизм реагирования на них связан с эмоциональным реагированием. А видение позитива требует включения аналитических зон. Для практической психологии и, в частности, тренинговой работы, тем самым определяется задача формирования средств компенсации этой дефицитарности.

На наш взгляд, решение данной задачи следует выстраивать в направлении, определяемом не столько лучом «от психологической науки», сколько вектором «обращённости к человеку», что позволяет наименьшими усилиями достичь максимальной пользы.

Многие практические психологи разрабатывают обучающие программы в соответствии со структурой категориального аппарата академической науки. Но классическое противопоставление житейской и научной психологии с приоритетом последней в применении к тренинговой работе зачастую приводит к непонятности и перегруженности материала, который предполагается усвоить.

Множество дефиниций, принадлежащих разным авторам и разным направлениям, мало интересуют обычного человека. Незнакомые определители создают ощущение головоломки, многосоставной мозаики. Их усвоение требует ученического усердия, что работает скорее на рецептурность, стремление быть не столько эффективным, сколько «правильным».

Академическая искущённость практического психолога при отсутствии адаптивной концептуальной гибкости не способствует популярности его деятельности, зачастую даже ведёт к отторжению и скептическому восприятию у непсихологов. Неудивительно, что многие академически подкованные практические психологи пребывают в состоянии фрустрации (если прямо говорить, обиды), получая свидетельства превосходящего спроса популистских псевдопсихологических программ.

Вспомним, что интерес и мотивация, согласно данным многочисленных исследований, связаны с относительной новизной материала. Это универсальная закономерность. Анализируя результаты экспериментов, проведённых как на людях, так и на животных, Мак-Клеланд, пишет: «Умеренное отклонение от равновесного состояния приносит организму удовольствие (выполняет функцию вознаграждения, в то время как большие отклонения от привычного порядка сопряжены со страданием и поэтому избегаются» [15, с. 170].

Из этого следует, что работа психолога может опираться на уже существующие в привычном пользовании конструкты, обогащая их содержание новыми интригующими для человека (и обоснованными с точки зрения психологии) гранями и ракурсами.

В русском языке указание на что-то положительное в человеке обозначается словом «комплимент». Но в психологии общения комплимент в настоящее время является Золушкой. Во многом это связано с тем его статусом, который сложился в категориальном аппарате психологии.

Комплимент относят к ритуальным формам поведения [12]. И, поскольку категориальный «диагноз» поставлен, соответствующим образом характеристики родового понятия относятся и к обсуждаемому средству коммуникации. А социальный ритуал в на-

учных определениях — исторически сложившаяся форма неинстинктивного, предсказуемого, социально санкционированного, упорядоченного символического поведения, в котором способ и порядок исполнения действий строго канонизированы и не поддаются рациональному объяснению в терминах средств и целей [12, с. 119].

В концептах Эго-состояний транзактного анализа ритуалу приписывается соответствие Родительской позиции. В целом ритуалы рассматриваются как форма общения, играющая роль «социально-гигиенического» обеспечения взаимодействия, знака готовности к согласованному поведению и условия его безопасности [12].

Иными словами, вследствие того, что комплимент отнесён к ритуальному поведению, ему атрибутируется формализованность, обезличенность, утилитарность, небескорытность.

Хотя одно из значений англоязычного complimentary — бесплатно, даром (как в чудесном мультфильме, где вопрос о подаренных цветах «Это мне? А за что?» получает ответ: «Просто так!»). А в российской культурной традиции эмоционально окрашенный ассоциативный процесс автоматически напоминает о почти романтической укоренённости этого слова в прекрасной песне Булата Окуджавы

*Давайте восклицать, друг другом восхищаться.
Высокопарных слов не стоит опасаться.
Давайте говорить друг другу комплименты —
ведь это все любви счастливые моменты.*

...

*Давайте жить, во всем друг другу потакая, —
тем более что жизнь короткая такая.*

О том, что воспеваемый в ней комплимент не потерял своего значения, свидетельствуют комментарии в Интернете на страницах, где эта песня выставлена: без исключения положительные, на редкость тонкие и ностальгические.

В связи с вышеизложенным мы разработали небольшой практикум, посвящённый комплименту. Этот практикум был введён во множество программ с коммуникативной направленностью. Результат апробации в течение нескольких лет практически закрепил мнение о его необходимости. В качестве результата рассматривались: интерес участников, эмоциональное состояние, динамика отношений внутри программ и по их окончании, отзывы заказчиков тренингов и некоторые показатели эффективности профессиональной деятельности участников. Практикум многократно использовался в работе с учителями и педагогами-психологами.

Модульный блок включает три базовых упражнения: вводное, содержательно-обучающее и апробационное. При необходимости в него могут быть включены и другие упражнения.

Вводное упражнение. Группа участников делится пополам и образует два круга: внутренний и вне-

шний, так, чтобы каждый участник внешнего круга оказался напротив участника внутреннего круга. Участникам предлагается сделать следующее. Сначала один из партнёров проговаривает другому что-либо, что ему в нём нравится.

О чём будет идти речь, выбор самого говорящего. Далеко не обязательно, чтобы это были внешние характеристики. Партнёр выслушивает и, поблагодарив, добавляет: «А ещё я...» — называя то, что ему самому в себе нравится (разумеется, это не «примусы починяю»). И затем, в свою очередь, проговаривает, что ему нравится в партнёре, а тот, соответственно, поблагодарив, формулирует своё «а ещё я...».

Когда обмен репликами в парах произошёл, по команде тренера «Переход» наружный круг перемещается на одного человека вправо. Соответственно, участники оказываются в новых парах и вновь, уже с новыми партнёрами, выполняют задание с обменом репликами. Затем снова следует команда «Переход», и так пока каждый участник внешнего круга, пообщавшись с каждым участником внутреннего круга, не вернётся в итоге на исходную позицию.

При обсуждении участникам предлагается сказать, какие чувства стали итогом упражнения и какие из выслушанных формулировок больше всего понравились.

Большинство участников говорит о выражено положительных чувствах: радости, приятности, повышении уверенности в себе, эмоционального подъёма. Иногда возникает тема некоторой неловкости в принятии позитивной констатации о себе и о трудностях формулирования.

Среди характеристик самых удачных формулировок доминируют искренность и глубина, когда находится качество, «не на поверхности лежащее» (это вызывает тёплое чувство благодарности, что другой человек смог его заметить); а также те позитивные констатации, которые попадают в зону особой субъективной значимости: когда человек надеется, что определённое качество у него есть, но он не вполне уверен в этом, и именно о нём или близком по сути качестве сообщает партнёр.

Многие говорят о том, как здорово слышать о себе столько хорошего, как вдохновляюще это действует.

Подведение итогов даёт хорошее основание тренеру сделать переход ко второму, **содержательно-обучающему упражнению**. Вступление к этому упражнению содержит положение о том, что комплимент относится к инструментам общения. Он может быть хорошим инструментом, служащим искусству общения и помогающим наряду с другими инструментами вытачивать его тонкие грани.

Даже при наличии определённых шаблонов, а может быть, и благодаря им, достойно используя комплимент, мастер общения может достигать по-настоящему красивого результата. Мы будем затачивать этот инструмент для повышения его возможностей.



Для выполнения второго упражнения в раздаточном материале у участников и на доске имеется таблица, в которой предполагается отразить основные аспекты конструирования комплимента (табл. 1). Она представляет собой матрицу с тремя столбцами и их названиями в верхней строке: предмет комплимента, форма комплимента, цель комплимента. Таблица заполняется вживую. Ведущий делает это на доске, а участники в своих раздаточных материалах.

Содержание столбцов таблицы появляется не из сообщения ведущего, а в результате его диалога с участниками. В этом аспекте мы опирались на выявленные в экспериментальных исследованиях К. Левина закономерности принятия новой информации: изменения в имеющихся представлениях легче происходят в ситуации группового обсуждения, направляемого компетентным ведущим. В результате новые представления не только понимаются и принимаются, но воспринимаются как личностно значимая групповая норма [22].

При заполнении каждого столбца ведущий первоначально обращается к аудитории. Соответственно, перед заполнением столбца о предмете комплимента произносится: «Первое, с чего мы начнём, с того, чему можно делать комплимент. Как вы думаете, чему?». Основная задача — расширить диапазон предметности позитивных констатаций, выйти за пределы привычных шаблонов, типа «хорошо выглядите».

Иногда для оживления процесса вводится метафора «железнодорожного мышления», такого, которое движется только по определённым, одним и тем же «рельсам». У нас будут не одни и те же стальные рельсы, а множество дорожек, по которым мы сможем свободно передвигаться. Однако при этом не предпола-

гается совершенно ориентировать слушателей на установку «комплимент бывает ... видов», чтобы не задать ненужной ограничивающей нормативности (хотя список, который появится в столбце, заранее известен ведущему).

Первое, что, естественно, называют слушатели как возможный предмет комплимента, конечно же, внешний вид. Это вполне понятно, и в силу того, что внешность — действительно, первое, что мы воспринимаем в человеке, и в силу отработанных коммуникативных стереотипов, которые «всегда под рукой». Однако уже здесь необходимо внести нотку разнообразия, дабы не сводить всё к банальному «хорошовыгляденью», а находить множество нюансов, на которые можно обратить внимание: от здорового, свежего вида до дизайна самоформления; от общего впечатления до акцентирования отдельных деталей.

«Чему ещё можно делать комплимент?» — снова задаёт вопрос ведущий. Обычно в разном порядке называются определители, которые можно отнести к условным категориям «личностные характеристики» (добрый, щедрый), «ЗУНы» (умелость, компетентность), «способности» (лёгкость овладения деятельностью). Задача ведущего — поддержать процесс продуцирования идей, помочь сформулировать и записать категории в соответствующей графе таблицы.

Важной областью, в которой желательно фокусировать позитивные констатации, является сфера достижений. Особенно (и это следует подчеркнуть) значимой она является для мужчин (и, соответственно, мальчиков). Очень оживляет процесс общения акцентирование комплиментом действий человека, его поступков. Кстати предоставленную информацию, помощь, «красивый жест», и т. п. стоит поддержать, или, если говорить в бихевиоральных терминах, подкрепить.

Комплимент		
предмет комплимента	форма комплимента	цель комплимента
внешность	вербальная	улучшение контакта
способности	невербальная	мотивирование
ЗУНы	материальная	поддержка
личностные характеристики	оценка	формирование позитивной Я-концепции
достижения	я-высказывание	
поступки	сравнение	
антураж	обобщённый	
контакт	конкретный	
мотивация		

Табл. 1

Одна из категорий, которые мы вводим в предметный список комплимента, — «антураж». Справедливости ради следует сказать, что такое обозначение звучит несколько неопределённо. В данном случае мы делали ставку как раз на довольно широкое значение слова: антураж (фр. *entourage*, от фр. *entourer* — окружать) — многозначный термин, определяющий в широком спектре следующие понятия — окружение, среда, окружающая обстановка).

Здесь относятся самые разные объекты, связанные с человеком, для которого предназначен комплимент. Часто это нечто ему принадлежащее. Самый простой вариант — комплимент автомобилю, книгам на полке, цветам на окне. Но также сюда, при некоторой вольности трактования, можно отнести и характеристики людей, к которым человек имеет прямое отношение.

Это может быть, например, качественная строгость секретаря, через которого не так-то просто прорваться без существенной причины (комплимент его начальнику), воспитанность детей, приятные манеры поведения членов семьи и т. п. Это то, к выбору или совершенствованию чего человек, что называется, «приложил руку», и теперь это является его средой, окружением, косвенным образом характеризует и его самого. Для учителя это, конечно, положительные характеристики его учеников.

Два варианта из списка предметности комплимента практически никогда не называются слушателями. И именно они особенно важны с точки зрения действительности, полезности. Ведь то, что является предметом комплимента, приобретает в сознании его реципиента особый статус, автоматически расширяя свою значимость и приобретая дополнительные «валентности». Эти ракурсы предметности — «контакт» и «мотивация» — вводятся ведущим.

Что касается предметности «контакт», то желательно её ввести через наглядную иллюстрацию «здесь и сейчас». Ведь люди делают друг другу комплименты, касающиеся общения. Но при этом эффект этих комплиментов определяется фокусом направленности внимания. Привычной является форма «Вы такой открытый, общительный, приятный...». Произнося такие слова, мы усиливаем у человека ощущение его коммуникативной компетентности.

Если же мы говорим о том, как нам приятно, тепло, комфортно, интересно с ним общаться, усиливаются положительные валентности самого контакта (общения). Это может снять многие барьеры в общении, помочь в достижении взаимопонимания и доверительности. Поэтому ведущий формулирует два этих варианта, обращаясь к кому-либо из участников, и просит сказать, что он чувствует в том и другом случае. Это позволяет выделить «контакт» как отдельную, не относимую к личностным характеристикам, предметность.

Что касается мотивации, следует отметить интересный факт. Именно она часто является предметом

нашей заинтересованности. Нам хочется, чтобы дети хотели учиться, близкие стремились окружать вниманием, начальники желали быть справедливыми и т. д. Но то, что мотивация нуждается в поддержке и заботе, мало кому приходит в голову.

Общепринятым является установка на мотивацию как имманентно присущую личности. И, если необходимой, «правильной» мотивации нет, это может стать поводом для «справедливых» упреков («на самом деле ты не хотел...», «ты не любишь это делать...» и т. п.) или основанием для разъяснительных проповедей («настоящие мужчины хотят», «хорошие дети...»), а то и «военных действий» (как в анекдоте, где муж после ссоры с женой закрутил крышки на банках потуже — пусть первой придёт мириться).

Делая комплимент в предметности «мотивация», мы можем отдать должное намерению, мотивированности как таковой, упорству, целеустремлённости, способности действовать «несмотря на», и т. п. Примером может служить ситуация, описанная молодым педагогом, учителем труда в школе VIII вида.

Как известно, труд — одна из самых важных дисциплин для учащихся этих школ. В описанном случае мальчишки-подростки обучаются работе на токарных станках. Один из мальчиков пытается обработать деревянную заготовку, но вследствие его неловкости та ломается. Он берёт следующую, видимо старается, но снова с отрицательным результатом. Берёт ещё одну, снова фиаско. Педагог говорит: «Вася, я наблюдаю за тобой, я так должен делать как учитель. И, знаешь, я по-настоящему поражён. У тебя не получилось с деталью, но ты взялся снова, и, хотя опять не получилось, ты стараешься с новой заготовкой. Как мужчина скажу, это вызывает моё уважение...»

Другой пример: мальчик младшего подросткового возраста, посещающий секцию тхэквондо, попал на соревнования и, согласно непродуманной жеребьёвке, оказался в спарринге со спортсменом старше на пару лет и имеющим серьёзный опыт боёв. Кое-как мальчик выдержал два положенных раунда. Вечером запись поединка показали матери. Последние кадры в записи — трагическое, потерянное лицо маленького бойца, который, несмотря на огромную разницу в подготовке и спарринг, который выглядел практически как «избиение младенца», не упал, не ушёл с ковра, выдержал до последнего. Что тут скажешь? Успокоить простой констатацией факта, что противник был очень силён? Обнадёжить, что «ты ещё научишься»? Хорошим вариантом оказался комплимент упорству и мужеству: «Вот это да, сын, ты это выдержал? Я поняла, с тобой я спокойно могу ходить по тёмным улицам». Это не только ситуативно подняло дух мальчика, но в дальнейшем можно было отметить, как уверенно он проявлял стойкость в трудных ситуациях.

Второй столбец таблицы: «Форма комплимента». Предполагается, что разновидности формы могут быть определены в разных классификаторах, и в итоге в столбце образуется три ячейки. Его заполнение



также начинается с вопроса к слушателям: «Как вы думаете, в какой форме может осуществляться комплимент?» Обычно называется вербальная и невербальная формы. Действительно, акцентировать нечто положительное можно как в словесном выражении, так и богатым языком мимики и пантомимики. Вау-реакция в глазах, в лице, в жестикуляции — отличный комплимент, не требующий к тому же продумывания формулировок.

К этой диаде следует добавить ещё один вариант формы комплимента, который мы обозначили как «материальный». Он требует определённой изобретательности, такта, своего рода эстетики действия. Самое знакомое — цветы, преподнесённые как знак восхищения. Звёздочки, наклейки и т. п. — инструментарий педагога [9].

И совершенно замечательный изысканный пример «материального комплимента» представлен в фильме «Игры разума». Главный герой дважды оказывается в сцене особого выражения восхищения научными достижениями, в первый раз адресованного другому учёному, а в конце фильма — ему самому.

В обоих случаях сцена разворачивается в профессорской столовой. К столику, за которым расположился для обеда учёный, совершивший выдающееся открытие, подходит и молча кладёт ручку молодого коллеги. Затем подходит второй, третий... На столе вырастает горка из ручек — символическое, почти монументальное «вау!» академической среды.

Варьирование и подбор формы комплимента может основываться не только на канале восприятия, но и на характере акцентирования положительного. Самая обычная форма, к которой привыкло большинство, — оценочная, звучащая как ты-высказывание: ты — умный, ты — красивый, ты — молодец. При всей кажущейся положительности, оценочность является минусом такого определения. Фактически человек, делающий такой комплимент, отводит себе роль эксперта, выступая из позиции «сверху» [18].

Альтернативой является позитивная констатация, сделанная в форме я-высказывания. Для того чтобы показать специфику эффектов от этих разных форм, ведущий может обратиться к кому-либо из слушателей с просьбой оценить, какой из вариантов ему более «ложится», принимается им. Это, например: «ты — умная» и «мне всегда интересно слушать твои сообщения».

Обычно человек, к которому обращён комплимент, отмечает, что во втором случае сообщение воспринимается как более личное, «настоящее», искреннее. Комплимент в форме я-высказывания обходит препоны сопротивления принятию положительной информации о себе или, говоря языком транзактного анализа, запреты Свина (Злого Родителя) [18].

Ещё одной формой является комплимент, в котором задействуется сравнение. Это форма также «аккуратна» в отношении защит, но при этом менее личная, чем в я-высказывании. Сравнение можно сделать с собой (я, наверное, не смогла бы столь чётко сфор-

мулировать...) либо с некоторым средним уровнем (в сравнении с большинством команд в нашем городе ваша команда...).

И ещё один классификатор для формы — это «обобщённый — конкретный»: «Вы замечательно готовите» или «Ваша способность за минимум времени сделать так много интересных блюд поражает». Конечно, можно использовать как то, так и другое. Однако в силу вызывающей доверие определённости более действенным вариантом является конкретное акцентирование.

Последней колонкой таблицы, которую мы обсуждаем, является колонка «Цель комплимента». Вопрос о цели в данном случае — действительно вопрос. Поскольку многими априори полагается, что комплимент должен являться чем-то «естественным», как бы спонтанно вырываться, тогда «всё по-честному». Если же мы о нём специально думаем, сознательно на что-то направляем, то он как будто становится слишком «техникой».

Здесь мы оказываемся в зоне непростой диалектики самоопределения в вопросах влияния. До слушателей необходимо донести идею о том, что осознанное построение общения, понимание его результирующих эффектов не равнозначно манипулированию. Более того, при ориентации на максимальную продуктивность является важной составляющей личностной субъектности. Ведь субъектность предполагает осознание ответственности за производимые действия и их последствия, своего рода авторство в стратегиях взаимодействия. Понимание этого знаменует переход от реактивной позиции в общении к более активной и осознанной. Результатом будет добавление множества положительных моментов в общение и снижение нагрузок тревоги и чувства вины.

Нелишне вспомнить и исходное положение о том, что комплимент — инструмент общения. А инструмент хорошо бы использовать целесообразно, тогда он принесёт максимальную пользу [5].

Какие же цели могут быть у комплимента? Совместными усилиями участников и ведущего обычно выработываются четыре основных варианта.

Две цели свободно называются участниками. Первая — улучшение отношений, *оптимизация контакта*. При всей очевидности важно, чтобы эта цель зафиксировалась в представлениях участников. Ведь, когда мы испытываем препятствия в общении, непонимание или даже враждебность, оказываемся в конфликтном взаимодействии, автоматически включается негативное взаимовосприятие [4, 6].

Образ партнёра по логике «эффекта ореола» окрашивается тотально негативными характеристиками. А собственная роль представляется изысканно миролюбивой. Неслучайно Д. Дэн специально вводит обязательность произнесения позитивных констатаций в процесс переговоров. Но, конечно, это важно делать не только в переговорах.

Следующий пример из работы психолога может быть показательным. Проводится тренинг коммуникативной направленности. Одна из участниц довольно долго выступает в роли «блондинки», причём и в натуральном понимании этого слова, и в символическом. Кажется, что она не может понять самых простых вещей. И фактически тормозит работу всей группы. Накапливается негативное напряжение, которое ощущается уже всеми. В программу тренинга включён модуль «Комплимент». В первом упражнении, поскольку участников нечётное количество, в круг становится ведущий тренинга.

Оказавшись в паре с девушкой, психолог искренне говорит о том эстетическом чувстве, которое вызывает нежный гармоничный дизайн её самоформления (сказать действительно есть о чём). Девушка вдруг заливается нежным румянцем: «Ой, спасибо. А я, я думала, что вы ко мне совсем плохо относитесь». И после данного упражнения в ней как будто что-то выпрямилось, она ожила, стала легко брать тренинговый материал, успешно и на позитивной эмоциональной ноте освоила программу.

Другая цель, которую часто называют участники, в наибольшей степени относится к проблеме воздействия. Пытаясь её сформулировать, группа блуждает в определителях, связанных с трудностями выбора коммуникативной позиции. Обычно это: повоздействовать на кого-то, поманипулировать, сделать так, чтобы он.... Формулировка, которую предлагает ведущий, — «мотивирование».

Мы не вправе «заставить» человека что-то сделать, но мы можем фасилитировать продуктивные действия, задав им некоторый энергетический потенциал и фокусировку. А именно это и является сутью мотивационных процессов. Так, например, С.В. Кривцова и Е.А. Мухаматулина для налаживания дисциплины в классе в противовес постоянным замечаниям предлагают в качестве продуктивного приёма отметить устно или в виде записи на доске поведение тех ребят, которые поддерживают рабочее состояние урока [9].

Поскольку цель «мотивирование» может весьма неоднозначно трактоваться, ведущему следует обратить внимание на некоторые трудности, с ней связанные. Первая заключается в том, чтобы не испортить комплимент должествованием. Большинство людей считает просто положительную констатацию своего рода незаконченным действием, требующим «логического» продолжения-рекомендации: «Я видела вчера, как здорово получается у тебя бросать мяч в кольцо, и ты обязательно должен принять участие в соревнованиях от школы»; «Вы такая артистичная, мы очень надеемся увидеть вас на сцене».

Наличие этой назидательной составляющей делает наличие хорошего качества пугающим обязательством для его носителя и провоцирует подозрительное отношение к комплиментам: «что-то от меня надо».

Второе замечание — не следует ожидать быстрых, видимых и однозначных эффектов комплимента. Ком-

плиментом мы помогаем человеку, а не толкаем его. В этом, собственно, и заключается основной его эффект. Хотя это не исключает того, реальные поглощения заданного комплиментом направления становятся заметны, а иногда и составляют основу потрясающих достижений.

Третье, можно сказать неожиданное, неудобство в связи с мотивированием заключается в том, что его последствия могут иметь избыточный характер. Это нередко случается в женско-мужском общении. Мужчинам трудно понять, чего хочет женщина, что ей нравится, ушки в этом вопросе пытаются держать на макушке. Удачное действие, подкреплённое женским комплиментом, даёт ощущение понятности и начинает тиражироваться со всем возможным старанием, превращаясь, например, в коллекции однотипных подарков.

Четвёртая сложность заключается в преодолении установки на то, что комплимент должен быть «заслуженным», и отметить можно только нечто глобальное, из ряда вон выходящее. Но искусство мотивирования может заключаться в работе малых масштабов.

Так, представители позитивного направления консультирования прямо рекомендуют обращать внимание на мельчайшие подвижки, имеющие продуктивное направление. Будучи замеченными, они превращаются постепенно в серьёзные действия [2]. Практически посредством таких позитивных акцентов может возвращаться мотивация... Пример, что называется, из жизни.

Мальчик-первоклассник с дефицитом внимания был оформлен родителями в класс гитары в музыкальной школе. Педагогом оказался один из известных в городе рок-н-рольщиков. Первые уроки мало походили на педагогическую ситуацию. Ребёнок не понимал, чего от него хотят. Темпераментный музыкант впадал в раздражение. Видя, как раз за разом эти двое уже через двадцать минут вылетают из кабинета в гнев друг на друга, завуч решил вмешаться: «Похвалите ребёнка». «Этого? За что?» «Ну, например, за то, что пришёл». Первоначально музыкант был в полном недоумении, но попробовал. И увидел, что эффект есть. Потом отметил, что мальчик неплохо взял гитару. Вскоре сложилось взаимопонимание и даже эмоциональная привязанность. А через некоторое время проявились неплохие музыкальные способности, позволившие с отличием закончить курс обучения.

Третий вариант цели комплимента, который могут назвать участники, мы обозначили, как «поддержка». Этот вариант предназначен для ситуаций, в которых человек чувствует себя нересурсным, малоспособным, неуверенным. С точки зрения конструирования, это самый трудный вариант, требующий интеллектуальных и эмпатических усилий.

Конструирование такого комплимента включает три шага. Первоначально надо понять, какого психологического ресурса человеку в данной ситуации недостаёт, в чём состоит его ситуативный дефицит. По-



том постараться вспомнить, когда и как проявлялся у него ресурс, который в данной ситуации может быть полезным. Третий шаг — перенос ресурса в ситуацию дефицита.

Пример: девушка, закончившая факультет коррекционной педагогики и поступившая на работу в центр сопровождения, очень обеспокоена, сможет ли устроиться с детьми — клиентами центра продуктивный контакт. Compliment-поддержка для неё звучит следующим образом: «Ты знаешь, когда я с тобой общаюсь, у меня такое ощущение, что как будто в тёплых солнышкиных лучах греюсь (Я-высказывание, соответствующее реальным чувствам), и мне кажется, что, когда дети придут к тебе на занятия, у них будет что-то подобное».

Четвёртый вариант цели комплимента назван «*формирование позитивной Я-концепции*». Его принцип прост: заметил нечто положительное — скажи («просто так!» — как в мультфильме). Люди, получающие искренние реалистичные позитивные констатации, можно сказать, наполняются ощущением ресурсности, уверенности, обогащают представление о себе. Я-концепция нуждается в таких «наполнителях».

Значительная часть мотивов поведения человека, связана с самосознанием, определяется стремлением «познать себя», увидеть в себе новые грани или подтвердить самопредставление [3]. Нелишне также вспомнить, что мотивация достижения связана со стремлением получать обратную связь от своих действий [15]. А чем наполненнее и позитивней представление человека о самом себе, тем гармоничней его взаимодействие с другими и больше энергии у самоактуализационных мотивов.

Завершив заполнение таблицы, ведущий вместе с группой переходит к третьему, апробационному упражнению. Участники собираются в небольшие группы. Задание для каждой группы: привести два примера комплимента.

Первый: вспомнить и рассказать ситуацию «из жизни», когда удачно был сделан комплимент, и можно было заметить его положительные последствия. Проанализировать, какие закономерности сделали комплимент продуктивным.

Второй: подумать, в какой ситуации, с которой приходится иметь дело, будет уместно и полезно сделать кому-то комплимент. Рассказать эту ситуацию и привести сконструированную при помощи таблицы формулировку комплимента. Остальные участники, выслушивая формулировку, стараются, «пропустив через себя», прочувствовать, как воздействует такой комплимент, какие вызывает эмоции и желания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аликин И.А., Аликин М.И., Лукьянченко Н.В. Исследование потенциального запроса населения на психологическое просвещение // Теоретические и практические проблемы развития современного общества: Сб. науч. ст. / Отв. и науч. ред. Т.М. Гончарова. — Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2015. — С. 284–292.
2. Ахолла Т., Фурман Б., Ялов А.М. Краткосрочная позитивная психотерапия. — СПб: Речь, 2000. — 220 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
4. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Политическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 444 с.
5. Дерябо С.В., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. — М.: Смысл, Academia, 1996. — 192 с.
6. Дэн Д. Преодоление разногласий: Как улучшить взаимоотношения на работе и дома. — СПб: Ин-т личности, Лелато, Палантир, 1994. — 138 с.
7. Золотухина-Аболина Е.В. Сотворение мира вниманием: подступы к проблеме // Эпистемология и философия науки. — 2010. — Т. XXVI. — №4. — С. 177–191.
8. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. — М.: Медицина, 1991. — 331 с.
9. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Воспитание: наука хороших привычек. — М.: Глобус, 1997. — 289 с.
10. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. — М.: Смысл, Академический проект, 1999. — 279 с.
11. Кричевский Р.Л. Если вы — руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. — М.: Дело, 1998. — 382 с.
12. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.
13. Лукьянченко Н.В. Каузальная атрибуция как предиктор мотивации достижения у школьников // Личность в изменяющихся условиях: Сб. ст. II Международной научно-практической конференции. Красноярск, 6–8 ноября 2013 г. Красн. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2013. — С. 419–426.
14. Лукьянченко Н.В. Профессиональная культура практического психолога образования: что делать? // Вестник практической психологии образования. — 2012. — №3 (32). — С. 75–85.
15. Макклеланд Д. Мотивация человека. — СПб: Питер, 2007. — 672 с.
16. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — №1. — С. 3–18; №2. — С. 3–14.
17. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. — М.: Наука, 1979. — 131 с.
18. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. — СПб: Речь, 2000 — 352 с.
19. Майерс Д. Социальная психология. — СПб: Питер, 1997. — 688 с.
20. Харрис Т. Я — окей, ты — окей. — М.: Академический проект, 2006. — 368 с.
21. Чалдини Р. Психология влияния. — СПб: Питер, 1999. — 272 с.
22. Lewin K. Group decision and social change // Readings in social psychology. — N.Y.: Psychology Press, 1947. — P. 340–344.

О.В. Силина

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



В настоящее время актуальным становится не только активное накопление знаний и умений в дошкольном возрасте, но и умение быстро и эффективно адаптироваться в коллективе, принимать меняющиеся условия социальной среды. Неумение учитывать новые требования ситуации является одной из серьёзных проблем школьного обучения. Поэтому одним из обязательных элементов дошкольного образования необходимо считать развитие социальной компетентности ребенка, включающей такое явление, как осознание своих и чужих психологических границ.

Ключевые слова: психологические границы, адаптация в коллективе, социальное развитие, социальная компетентность.

Полная версия статьи представлена в электронном приложении к журналу (см. CD-диск).

Введение

В настоящее время актуальным становится не только активное накопление знаний и умений в дошкольном возрасте, но и умение быстро и эффективно адаптироваться в коллективе, принимать меняющиеся условия социальной среды. Неумение учитывать новые требования ситуации являются одной из серьёзных проблем школьного обучения. Поэтому одним из обязательных элементов дошкольного образования необходимо считать развитие **социальной компетентности ребенка**.

Как показывают наблюдения, современные дети находятся в тяжелой социальной ситуации, когда ярко не определены социокультурные ценности, нет устойчивого и понятного детям отношения к собственности, «чувству Я» другого, то есть слабо выражены процессы дифференциации — интеграции в сфере человеческих отношений, ребенок находится под гнетом морали «двойных стандартов» (неоднократно приходится видеть, как за один и тот же поступок ребенка могут и похвалить, и поругать), то есть контекстуальность ситуации в современном мире приоритетнее, чем строго определенные морально-этические нормы.

Предпочтение контекстуальности в сфере человеческих отношений требует умения выделять себя из среды, то есть проводить устойчивую черту между «моим» и «чужим». У дошкольников указанная социокультурная проблема переходит на другой уровень — психологический, что выражается в непонимании, незнании, «нечувствовании» **собственных психологических границ и границ другого человека**. Поэтому перед психологами остро

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



стоит проблема описания феноменологии психологических границ у детей дошкольного возраста с целью восполнения недостатка имеющихся знаний.

Феноменология психологических границ

В 2010–2012 году под руководством С.К. Нартовой-Бочавер нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное развитию психологических границ у детей от 2 до 10 лет. В нем приняли участие 46 детей в возрасте от 2 до 10 лет, из них 26 мальчиков и 20 девочек. Целью исследования было описание феноменологии границ «Я» и направлений их становления. С его описанием можно познакомиться в Приложении 1 (см. полную версию первой части статьи на CD-диске).

Обсудим в статье результаты исследования психологических границ у дошкольников.

За рабочее определение психологических границ мы взяли следующее: «психологические (когнитивные, эмоциональные и поведенческие) маркеры, отделяющие область приватности одного человека от другого» (Нартова-Бочавер С.К., 2008).

Проведя контент-анализ собранных данных, мы выделили следующие категории границ «Я»: динамические характеристики, направленные на поддержание целостности «Я» личности, и инструментальные, то есть конкретные способы защиты границ «Я».

К динамическим характеристикам мы отнесли следующие: контроль, регуляция, осознанность и активность психологических границ. Таким образом, указанные нами категории отражают способность человека быть с другими и одновременно сохранять собственную приватность.

При изложении результатов исследования будем придерживаться следующей логики: рассмотрим основные факторы, условия и механизмы развития границ «Я», а затем перейдем к возрастным изменениям, происходящим с изучаемым феноменом.

Следует сказать, что наше исследование показало, что явление психологических границ сродни высшим психическим функциям (Выготский Л.С., 1983) по наличию тех же признаков: границы «Я» являются прижизненно формируемым образованием, производным по способу управления, то есть осознанным, базируются на всех психических процессах, опосредованы речью. Все эти признаки приобретаются в ходе онтогенетического развития, не возникая одновременно.

Проведенный анализ качественных данных позволяет предположить наличие в развитии феномена границ «Я» своеобразных кризисов и «литических» периодов (Выготский Л.С., 1983). Таким образом, психологические границы выступают перед нами как системное явление, находящееся в тесной взаимосвязи со многими переменными.

Под фактором развития психологических границ мы будем понимать те силы, которые направляют ста-

новление границ «Я» в определенное русло, то есть движущие силы формирования феномена. Таким образом, на развитие границ «Я» влияют собственная активность ребенка, социальные, гендерные, воспитательные и др. аспекты. Очень интересен тот факт, что у мальчиков развитие феномена психологических границ идет более быстрыми темпами. Возможно, это связано с жесткими социальными нормами относительно «мужского» варианта поведения, то есть для мальчиков нет выбора типа поведения, если он хочет считаться «настоящим мужчиной». Общество предъявляет жесткие требования к «дефеминизации», присвоению «типичного» мужского поведения, в то время как у девочек вариативность стилиа жизни, мироощущения гораздо шире, становление индивидуальности происходит более плавными темпами.

В аспекте социокультурного влияния на развитие психологических границ нам показалась интересной следующая тенденция: дети с двумя крайними социальными ситуациями развития (психологически благополучные дети и «аутсайдеры» в группе, имеющие недостаток признания, общения и пр.) обладают достаточно четко выраженными психологическими границами. Возможно, это наблюдение свидетельствует о том, что устойчивые ситуации развития с односторонним стилем воспитания, с заранее известным отношением социума к этим двум категориям детей обеспечивает стабильные условия для формирования границ «Я». Безусловно, качественно они сильно различаются у благополучных и неблагополучных детей, но дети из указанных групп раньше других осознают, принимают и используют изучаемый феномен в жизни.

К условиям, способствующим развитию психологических границ, мы относим уровень когнитивного, эмоционально-волевого развития, то есть дети с нормативным психическим развитием имеют качественно отличные границы «Я». Этот вывод возник в ходе нашей работы как эпифеномен и требует дальнейших исследований. Но длительные наблюдения позволяют говорить о том, что у детей с некоторым снижением когнитивного уровня, например, границы «Я» остаются более длительное время недифференцированными, неадаптивными (чрезмерно открытыми или закрытыми, например), плохо регулируются и контролируются детьми. В поведении это проявляется в неспособности учитывать изменившиеся требования ситуации, в выборе одной стратегии поведения в любых условиях и пр.

Механизмом развития психологических границ можно считать наличие конфликтных, небезопасных для целостности личности условий, то есть необходимо наличие угрозы, как внешней (нарушение собственных границ «Я», критическое изменение социальной ситуации), так и внутренней (предвосхищение негативного результата, умение просчитать последствия собственных действий). То есть психологические границы начинают осознаваться в стрессовых условиях и в них же наиболее активно развиваются. Как показали исследования, дети до 4 лет стремятся

устраниться от источника дискомфорта физически (уйти, закрыть глаза, спрятаться и пр.), после же 4 лет начинаются активные попытки воздействовать на него (с помощью взрослого, самостоятельно с помощью различных средств, с начиная физических и заканчивая вербальными).

Основные тенденции развития, которые происходят на протяжении онтогенеза с феноменом психологических границ, можно обозначить следующим образом: происходит их сужение и дифференциация. В процессе развития происходит переход от широких недифференцированных границ у детей до 2 лет к более узким, символически обозначенным границам к подростковому возрасту. Если у детей раннего возраста в границы и понятие «мое» попадает все, что ребенок видит, что ему нравится, хочется, то в дальнейшем «моим» становится только значимое, наполненное личностным смыслом.

Дифференциация психологических границ происходит в связи с расширением спектра способов их защиты, то есть ребенок начинает видеть себя каждый раз с некоторой новой стороны, пробовать новые возможности, которые включаются в его личность, становятся проявлением индивидуальности. С возрастом происходит значительное увеличение способов защиты границ «Я», которые служат своеобразным «маркером» развития личности. Общее направление в расширении спектра методов защиты — это переход от физических методов воздействия к вербальным, а также смена пассивной позиции защиты на активную, что способствует становлению именно психологических границ «Я», интегрального феномена, способствующего социализации, адаптации детей в интерперсональном пространстве.

Перейдем к характеристике феномена психологических границ в онтогенезе.

Онтогенез психологических границ

В возрасте 2–3 лет как мальчики, так и девочки предпочитают пассивные формы защиты границ «Я». Границы «Я» широкие, «полупроницаемые», то есть проницаемость зависит не от убеждений ребенка, а от ситуативных факторов (привлекательность чего-либо, хорошее или плохое настроение и пр.), и актуализируются только в ответ на угрозу. Следует сказать, что мальчики этого возраста предпочитают более активные формы контроля за собственными границами, то есть реакция на вторжение, интервенцию более выражена, чем у девочек. Это проявляется в том, что во время конфликта мальчики скорее предпочитают нападать, чтобы устранить источник негативных переживаний. У девочек же выше «чувствование» психологических границ, то есть ярче наблюдается реакция на источник дискомфорта. Это проявляется как стремление уйти из зоны действия источника негативных эмоций.

На следующем этапе — в возрасте 4–5 лет — происходят очень активные и быстрые изменения состоя-

ния феномена психологических границ. Следует сказать, что это явление имманентно присутствует в жизни ребенка, служа различным целям, основные из которых — это возможность взаимодействия в интерперсональном пространстве, адаптация к изменяющимся условиям среды, защита цельности «Я» и др.

В процессе онтогенеза феномен психологических границ проходит ряд этапов: от неосознаваемого к средству взаимодействия с окружающими (то есть к полностью осознанному и управляемому явлению психологической жизни человека). Этими словами мы хотим акцентировать внимание на значимости возраста 4–5 лет для развития границ «Я», для которого характерно появление многих «новообразований» (Л.С. Выготский).

Данный период онтогенеза характеризуется тем, что дети начинают ощущать, но не осознавать наличие некоторой «буферной зоны» в отношениях с окружающими, которая присутствует в их жизни и создает некоторый комфорт и безопасность для личностных проявлений. У мальчиков наблюдается увеличение активности в защите границ «Я», наиболее приоритетные способы защиты — физические (драться, толкаться и пр.). Однако начинает наблюдаться ориентация на социальные нормы как один из способов защиты границ. Также замечена тенденция к сужению психологических границ, то есть не все, что нравится и хочется, попадает в категорию «мое».

У девочек же картина несколько иная. Отмечается резкое снижение активности защиты границ «Я», то есть границы «Я» становятся более проницаемыми, доступными внешним воздействиям (часто это проявляется в том, что девочки этого возраста более «сговорчивы», чем мальчики). Защита психологических границ более конструктивна, «вербализована», часто с привлечением социальных норм и правил. Для мальчиков характерно расширение собственных границ, девочки же предпочитают стабилизировать состояние границ «Я».

Далее обратимся к периоду 6–7 лет как финальному этапу дошкольного детства. Его общей характеристикой является понимание нарушения чужих границ «Я», то есть дети присваивают эту категорию не только себе, но и признают ее наличие у других, психологические границы становятся неотъемлемым человеческим свойством. Дети нарушают чужие границы интуитивно, зачастую догадываясь, какое действие доставит собеседнику неприятности, вызовет дискомфорт, запоминают его и пытаются воспроизводить в конфликтных ситуациях.

Эти способы часто повторяются, так как феномен границ «Я» еще не осознан, не подвластен произвольному управлению. В жизни часто можно видеть такую картину: конфликтует, дети не могут доставить противнику негативных эмоций, как хотелось бы, поэтому они просто стоят рядом, раздражая собеседника, говоря при этом, что «просто захотелось постоять здесь». Такие примеры говорят о том, что дети ощущают на-



личие у каждого человека, не только у себя, некоторой границы, предела, которую нельзя пересекать, но в случае конфликта необходимо нарушать, чтобы доставить максимальное количество переживаний.

Таким образом, мы можем говорить о начале процесса осознания детьми существования психологических границ как неотъемлемой части личности. Это общая тенденция для детей на данном возрастном этапе. Однако имеются и гендерные различия. Специально оговорим, что в данном возрасте у детей меняется социальная ситуация: они поступают в школу, сталкиваются с новыми требованиями, с новой группой.

Итак, у мальчиков возрастает пассивность, а у девочек — активность защиты психологических границ. Мальчики проявляют тенденцию к фиксации границ «Я», то есть четко определяют меру внешнего воздействия на собственную личность. Если количество допустимых воздействий выше, мальчики могут проявлять сильные деструктивные намерения, разрушая при этом собственные и чужие границы «Я». Таким образом они восстанавливают некоторый баланс между собой и средовыми воздействиями.

Девочки же, напротив, стремятся к расширению границ «Я», стараясь «освоить» все возможное пространство: физическое, межличностное. Они стараются узнать способы взаимодействия в каждой из плоскостей бытия (материальной, личностной), в конфликтных ситуациях пытаются ориентироваться на социальные нормы для регуляции психологических границ. Кроме того, девочки более внимательны к чужим границам, стараются «играть по правилам».

Перечисленные возрастные особенности развития психологических границ являются далеко не полными, данная тема требует серьезного и детального изучения, так как наше исследование — одно из первых. Как показывает практика, работа с детьми в русле изучения границ «Я» является очень перспективной и эффективной, так как затрагивает основные детские потребности в стабильности и уверенности в жизни, определяет некоторые «путеводные» ощущения в процессе общения (например, чувство дискомфорта в процессе общения), позволяет обсудить важность собственной территории, укрепить в каждом ребенке веру в то, что он «имеет право Быть».

То есть психологические границы выступают не как изолированное явление психологической жизни, а интегративное понятие, связанное с различными философскими категориями (онтологический статус, базовая уверенность и пр.). Формируя у детей понятие о психологических границах, мы способствуем нравственному, личностному развитию ребенка.

Диагностика состояния психологических границ

Отметим, что на данный момент не существует диагностических инструментов, ориентированных на изучение границ «Я» у детей 2–10 лет. Поэтому было

принято решение о создании и применении нестандартизированных методик, основанных на наблюдении и провоцирующих появление указанных категорий. По мнению Л.Ф. Обуховой, метод клинической беседы позволяет изучить не только внешние признаки феномена, но и процессы, приводящие к их возникновению. Таким образом, в результате возможно получить большое количество качественных данных, относящихся не только к описанию самого феномена, но и средовые стимулы, обуславливающие его уникальность. Рассмотрим основные принципы создания диагностических методик.

Дошкольный возраст требует особого инструментария, так как нет возможности обратиться к чтению или письму (то есть знаковой составляющей методик) как способу рефлексии. Единственная возможность оценить развитие психологических границ у детей от 2 до 10 лет — это экспрессивные реакции, а также расхождение в словесном обозначении и поведении. Как указывал Л.С. Выготский, основной единицей наблюдения и изучения поведения детей является переживание, которое представляет «единицу личности и среды, как оно представлено в развитии».

С точки зрения изучения границ «Я», это является принципиальным моментом, который позволяет определить точку пересечения, контакта, во время которого меняется знак эмоции у ребенка, поведение, что сигнализирует об изменениях в психологических границах. То есть переживание — это момент перехода средовых влияний в личный опыт, наделение личностной значимостью индифферентных воздействий.

В этот момент и происходят качественные изменения в состоянии психологических границ «Я», переживание даёт возможность отследить сразу два импульса: воздействие среды и ответную реакцию ребенка. Однако следует учитывать быстрые изменения в психической организации детей, происходящие в процессе онтогенеза. Поэтому необходимо также вложить в создание методик возможность оценить «зону ближайшего развития».

В нашем исследовании такой уровень перспективного развития личности ребенка представлен на речемыслительном уровне (Б.Ф.Ломов), предполагающем рассуждения детей о возможных вариантах поведения. Речь выполняет у детей функцию не только регуляции поведения, коммуникации, но также позволяет спрогнозировать дальнейшие варианты поведения, отследить варианты развития ситуации, служит способом замотивировать самого себя на какой-то определённый способ действий.

Озвученные варианты служат отправной точкой изменения поведения и состояния психологических границ. Эту особенность необходимо учитывать при составлении методик. Таким образом, логика нашего исследования такова: необходимы три методики, позволяющие описать сущность, свойства и отношения, то есть категории, которые являются наиболее фундаментальными для изучения интегрального понятия «психо-

логические границы». Внутри каждой методики также необходимо отследить два пласта: как дети собираются себя вести в ситуации и как они реально себя ведут, то есть как речь определяет, опосредует поведение.

В детском возрасте психологические границы являются не только социальным образованием, но и затрагивают физическую, телесную сферу. Поэтому целесообразно введение двух категорий стимулов, затрагивающих витальную потребность, конкретно чувство голода, символом которой является в нашем варианте пирог, и потребность в безопасности, символом которой в детстве является дом.

Понятие «дом» для детей 2–10 лет является самой сильной ассоциацией защищенности, спокойствия, устойчивости. Об этом свидетельствуют 80% ответов детей на вопрос «Если тебе будет угрожать опасность, что ты станешь делать?». Вторая категория, позволяющая наиболее полно описать феномен границ «Я», — это «еда». 93% детей обозначили, что если почувствуют голод, то станут что-то делать («Что может тебе помешать заниматься интересным делом целый день?»), что в русле теории о психологических границах следует понимать как изменение их состояния.

Следующий принцип, учтенный при создании методик исследования, — это «диалогичность» границ «Я», обязательное участие собеседника, противопоставление «я — другие». То есть, говоря словами Ф. Перзла, граница рождается в контакте, а маркером ее проявления служит телесная или вербальная, эмоциональная или когнитивная реакция. Предложенные методики уделяют достаточное внимание двусторонности феномена границ «Я», а именно как интервенции в чужие границы «Я», так и чувствованию и защите собственных границ.

Спровоцировать изменение состояния психологических границ помогает искусственно созданная ситуация дефицита, недостаточности ресурсов, что также является необходимым условием для создания надёжных диагностических методик. Таким образом, предметом нашего исследования являются особенности переживаний, высказываний и действий детей в различных ситуациях исследования.

Рассмотрев основные принципы диагностического инструментария, обратимся к структуре методик (А.Г. Шмелёв). Внутри каждой можно выделить: обсуждение предложенной проблемной ситуации, детскую игру в заданном русле, обсуждение полученных результатов. Таким образом, процедурная схема исследования одинакова во всех методиках.

Ведется постоянное протоколирование поведения, эмоциональных состояний, коммуникативных особенностей детей по заранее подготовленным вопросам, каждый из которых отнесен к определенной изучаемой категории. Данные заносятся в таблицу наблюдений как можно точнее и полнее, желательно с использованием большого количества прилагательных, возможно, метафор, то есть тех средств, которые позволяют глубже проникнуть в изучаемый феномен.

Каждый задаваемый вопрос, предложенная ситуация — это критерий описания психологических границ. Таким образом, наблюдаются переживания, детские высказывания, действия и поступки, эмоциональные реакции и поведение детей в конкретных ситуациях.

Определимся, какая информация представляет наибольшую ценность для исследования с позиции процедуры контент-анализа: сущность психологических границ описывается с помощью существительных (конфликт, эмоция, встреча, приглашение, нарушение, внедрение и пр.), свойства описываются прилагательными (доброжелательный, радостный, настороженный, испуганный, сопротивляющийся и пр.), отношения же описываются лексическими словоформами, затрагивающими любое изменение границ «Я» (расширяются, сужаются, контролирует, защищает и пр.).

Благодаря этому все качественные данные становятся удобными для дальнейшей количественной обработки. Отметим, что исследование проводилось в виде групповой психологической работы, поэтому для оптимизации процесса наблюдения были разработаны чёткие критерии наблюдения, представленные в Приложении 2 (см. полную версию первой части статьи на CD-диске).

Обработка качественных данных производится методом контент-анализа, предполагающим выделение наиболее часто встречающихся лексических конструкций, далее подсчитывается процент встречаемости каждой характеристики в определённой возрастной группе. Эти результаты позволяют описать состояние психологических границ, а также спрогнозировать развитие эмпирической личности.

В качестве конкретных методик для исследования особенностей формирования психологических границ у детей дошкольного и младшего школьного возраста было использовано чтение сказки «Три медведя», «Мой дом» и «Пирог».

Рассмотрим каждую подробнее.

Методика «Чтение сказки «Три медведя»

Цель: описание сущности феномена границ «Я» у детей 2–10 лет, выявление актуального развития психологических границ и «зоны развития».

Этапы:

1. *Чтение сказки «Три медведя».* Психолог зачитывает сказку, эксперты и наблюдатели в это время кратко фиксируют эмоциональное состояние, комментарии и особенности спонтанного поведения детей во время прослушивания. Все данные заносятся в таблицу наблюдений в виде краткого описания реакций и ответов детей.

Цель данного этапа: прояснение актуального состояния психологических границ у детей 2–10 лет на уровне чувствования и действий.

2. *Обсуждение содержания.* Психолог предлагает детям для обсуждения следующие вопросы: хорошо или плохо поступила девочка, зайдя в дом к медве-



дям, почему? Что вас огорчило / взволновало / рассердило / обрадовало в сказке, почему? Если бы вы нашли дом, постучали, вам не открыли, что бы вы сделали, почему? Можно ли заходить в дом без спросу, почему? В каких случаях можно? Если в ваш дом зайдут без спросу, что вы сделаете, почему? В каких случаях к вам можно заходить без спросу, почему?

Цель данного этапа: оценить понимание и актуальное состояние границ «Я». Ответы и особенности поведения, вербальные реакции также строго фиксируются и заносятся в таблицу наблюдений;

3. Инсценировка проблемной ситуации: «Девочка без спросу зашла в дом к медведям, пользуясь их отсутствием. Через некоторое время хозяин дома вернулся и увидел нежданную гостью». Психолог предлагает детям стать Машей (как символом интервенции в чужие психологические границы) и Медведем (как символом нарушенных границ и способов защиты границ «Я») и показать, как они будут себя вести в прочитанной истории. Организационно проводится следующим образом: дети разбиваются попарно и разыгрывают сценки, меняя исполняемую роль.

Цель данного этапа: описание феномена на уровне действий, то есть оценка состояния границ во время собственной и чужой интервенции, а также способов защиты границ «Я». Эксперты и наблюдатели во время разыгрывания сценок также фиксируют все данные в протоколе. Очень важно использовать как можно больше прилагательных для описания наблюдаемых реакций. Таким образом, с помощью данной методики определяется сущность, феноменология психологических границ «Я», отслеживается зона «актуального и ближайшего развития» границ «Я».

В сказке «Три медведя» наиболее ярко проявляется нарушение психологических границ, она богата примерами для обсуждения, что позволяет сформулировать основные представления детей об изучаемом феномене. В ней присутствует категория «дом», конфликт по поводу нарушения границ «Я», что удовлетворяет всем заявленным принципам исследования и позволяет исследовать феномен на уровне действий.

Сказка «Три медведя» была выбрана не случайно. Предварительно мы провели экспертную оценку следующих 11 сказок: «Три медведя», «Колобок», «Заяш-кина избушка», «Теремок», «Волк и козлята», «Смоляной бычок», «Кот, петух и лиса», «Лисичка-сестричка и серый волк», «Гуси-лебеди», «Морозко», «Крошечка-хаврошечка». К экспертной работе были привлечены два психолога. Каждому из них было дано определение психологических границ «Я» («психологические границы — это психологические (когнитивные, эмоциональные и поведенческие) маркеры, отделяющие область приватности одного человека от другого» (Нартова-Бочавер С.К.), и задание оценить сказки по трехбалльной шкале в зависимости от выраженности данного феномена. Как показал коэффициент Карра ($k > 0,89$), наиболее статистически значимой является сказка «Три медведя».

Методика «Мой дом»

Цель: описание свойств психологических границ, их динамических особенностей и способов защиты.

Материалы: кубики, различные конструкторы, строительные блоки, ленты, нитки, напольный конструктор, пуговицы, ткань, стулья и пр.

Этапы:

1. «Постройка дома».

Цель: сбор эмпирического материала на уровне действий. Психолог предлагает построить дом из предложенных материалов на любом понравившемся свободном месте в комнате: «Друзья, у каждого из нас есть дом. В нем мы себя чувствуем хорошо и спокойно. Я предлагаю вам построить свой дом здесь. Посмотрите вокруг: здесь лежат различные материалы, из которых можно построить свой дом. Подумайте, что вам может понадобиться. Оглянитесь вокруг: где бы вы хотели построить свой дом в этой комнате, в каком месте? Возьмите необходимые материалы и постройте дом в выбранном месте».

Психолог помогает детям организовать процесс, однако не нарушает свободной и спонтанной игры, вмешиваясь в конфликты только в крайнем случае — в ситуациях физической или вербальной агрессии, блокируя те действия, которые угрожают безопасности ребенка.

Наблюдатели и эксперты в это время отмечают пространственное расположение дома, его физические характеристики (размер, использованные строительные материалы, наличие/отсутствие соседей, внутреннее устройство дома — количество комнат, этажей, украшения), способ строительства (находился внутри дома или снаружи, просил ли помощи или строил самостоятельно, делился строительными материалами, отбирал, брал первым или ждал, пока все наберут, конфликтные ситуации, их причины, способы преодоления и пр.), то есть необходимо зафиксировать как результат игры, так и поведение ребенка в процессе строительства.

Данный материал позволяет охарактеризовать психологические границы ребенка на уровне представлений и символов, а в дальнейшем сравнить с вербальным описанием. Полученные различия позволят сделать предположения о реальном развитии границ «Я» и об их идеальном представлении, то есть это некоторая «зона развития» изучаемого феномена.

2. «Рассказ о своем доме». *Цель:* сбор эмпирического материала на уровне представлений и ощущений. Психолог предлагает детям рассказать о своем доме: «Друзья, каждый из вас построил свой дом. У каждого он — свой, особенный. Давайте устроим экскурсию, и каждый из нас расскажет о том, какой у вас дом, как он устроен, что в нем есть». Психолог предлагает каждому ребенку озвучить свой рассказ. Наблюдатели и эксперты фиксируют ответы и особенности поведения в таблице наблюдений. Важно отмечать также реакцию рассказывающего ребенка

на чужие комментарии, это дает информацию о способах регуляции, контроля и защиты границ «Я» на вербальном уровне.

3. «Приглашаем в гости». *Цель:* описание контроля, регуляции и способов защиты границ «Я» на уровне действий. Психолог предлагает детям поиграть в «гости»: «Друзья! Часто мы приглашаем в свой дом гостей, чтобы нам было интереснее и веселее жить. Оглянитесь вокруг: кого бы вы пригласили в гости из ребят? Или бы вы пригласили других людей? Или же сказочных героев? Что вы предложите делать гостям?» Организационно это выглядит следующим образом: хозяин выбирает тех детей, которых хочет пригласить в гости (либо же озвучивает имена тех, кого бы хотел видеть рядом с собой, — близких, других людей, сказочных персонажей и пр.), и зовет их в свой дом. После размещения в доме психолог предлагает хозяину рассказать о том, как он хочет развлекать своих гостей. Затем (если позволяют условия) можно инсценировать эту ситуацию.

Далее предлагается разыграть следующие ситуации (на другие роли можно назначать остальных детей):

- что вы будете делать, если ваши вещи без спросу будет трогать сестра/ брат или незнакомый гость?
- что вы будете делать, если ваша сестра/брат или незнакомый гость будут шуметь ночью и мешать вам спать?
- что вы будете делать, если ваша сестра/брат или незнакомый гость будут смеяться над вашим рисунком?

Все ситуации можно разделить на две группы: реакция на близкого человека и на незнакомого, которые затрагивают различные сферы психологической суверенности (сферу вещей, привычек, ценностей, территории). Данное задание позволяет проследить динамические характеристики психологических границ у детей (гибкость, широту, способность к регуляции границ).

Предполагается, что реакция на «чужих» и «своих» будет различной. Расхождение между этими реакциями будет говорить о динамических характеристиках психологических границ, о различиях в способах защиты границ «Я». Все данные строго фиксируются. Таким образом, эта методика позволяет оценить состояние психологических границ, их динамические особенности (контроль, регуляцию, активность) и инструментальные на уровне представлений и переживаний, что позволяет также составить индивидуальные траектории развития эмпирической личности.

Методика «Пирог»

Цель: описание состояния психологических границ и способов их защиты.

Материалы: большой ковер, свободная от мебели комната.

Инструкция: Друзья! Каждый из нас любит вкусно покушать. Перед нами лежит пирог, очень аппетитный. Расскажите, какой кусок бы вы себе выбрали (из

середины или с краю, большой или маленький, с украшением или без и пр. Данные подсказки желательно не использовать, предоставляя детям самим дать описание желаемого). Сейчас займите столько места на ковре, сколько пирога вы хотели бы съесть. Почему вы выбрали именно это место? Каждому ли достался именно такой кусочек, о котором он мечтал? Всем ли удобно на своих местах, почему? Что нужно сделать, чтобы стало удобнее? Расскажите, почему вы достойны самого большого и вкусного куска?

В основе методики лежит архетипический символ «еда», который актуализирует у ребёнка оппозиционную позицию «я — другие», так как предполагается обращение к витальной потребности и ее ограниченному ресурсу. Такое противопоставление дает возможность описать состояние психологических границ у детей в интерперсональном пространстве, то есть в ситуации необходимости учета границ «Я» другого человека. Во время проведения методики наблюдатели зарисовывают схему расположения детей на ковре, отмечая размер занимаемого места, четко фиксируют эмоциональные и поведенческие реакции детей на задание и вопросы.

Таким образом, данная методика позволяет описать особенности психологических границ в процессе взаимодействия, оценить возможности и ресурсы каждого ребёнка в процессе межличностного общения.

Логика нашего исследования базируется на общефилософских категориях (сущность, свойства, отношения), теории психологической суверенности и основных понятиях культурно-исторической теории Л.С. Выготского (переживание, действие, зона актуального и ближайшего развития). Данная система позволяет описать психологические границы очень полно, имея не только теоретическую значимость, но и высокую прогностическую ценность.

Остановимся на общих тенденциях нормативного развития в период детства, которые служат отправными точками для анализа полученных данных. От 2 до 10 лет должны образоваться следующие особенности границ «Я», свидетельствующие о психологическом здоровье и благополучии:

- «чувствование», а в дальнейшем понимание наличия психологических границ как у себя, так и у другого человека;
- умение пользоваться динамическими характеристиками, отсутствие жесткости и статичности психологических границ;
- богатство проявлений (маркеров) границ «Я», то есть широкий спектр способов защиты психологических границ.

Данные критерии развития психологических границ достаточно общие, однако позволяют задать направление эмпирического изучения феномена границ «Я» у различных групп детей. Рассмотрим, как можно использовать описанные методики в конкретной практической работе на следующих примерах.



1. Мальчик, 7 лет. Родители и педагоги жалуются, что он никому не может отказать, соглашается на любое действие, даже то, которое заведомо принесёт ему неприятности, никогда не заявляет о своих желаниях, руководствуется чужим мнением. Интеллектуально мальчик очень развит, начитан, воспитан. По результатам исследования выяснилось, что мальчик не чувствует своих психологических границ, что выразилось в неумении сказать «нет», отказаться от предложенных «шалостей». Была проведена психологическая работа, после чего мальчик стал «прислушиваться» к себе, заявлять о своих желаниях.

2. Девочка, 9 лет. Учителя и родители отмечают некоторые особенности поведения: сильное сопротивление всему новому (отказывалась пересечь на новое место в классе, надевать новую одежду, утверждая, что она неудобная, и пр.), мир делится на «чёрное и белое» без оттенков, дружит только с одной девочкой, не предпринимая попыток наладить контакт с остальными одноклассниками. При условии достаточно благополучной атмосфере в классе отказывается принимать участие в общеклассных мероприятиях (экскурсии, чаепития и пр.), хотя очень хочет этого, и пр. Девочка способная, успешно обучается, рационально понимает «нелепость своей позиции, но ничего не может с собой сделать» (по её словам). Во время участия в исследовании выяснилось, что психологи-

ческие границы у неё очень жёсткие, закрытые, она не умеет изменять их состояние в соответствии с условиями среды. Была проведена специальная работа, в ходе которой девочка училась видеть различные варианты поведения и выбирать наиболее оптимальный и комфортный для неё.

3. Мальчик, 4 года. Воспитатели и родители отмечают высокий уровень вербальной агрессии по самому незначительному поводу (кто-то посмотрел, случайно задел, потрогал его игрушку или одежду и пр.). Мальчик сообразительный, весёлый, дружелюбный, всегда после своих «срывов» просит прощения у обиженного. В результате проведённой диагностики выяснилось, что агрессия — единственный знакомый ему способ защиты границ «Я», также отмечена их узость. На основании полученных данных была проведена психологическая работа, позволившая мальчику научиться другим, более адекватным способам защиты границ Я, а также укрепить чувство и представление о собственных границах.

Таким образом, «слабость» каждого выделенного критерия (см. Приложение 2), его малая представленность в структуре границ «Я» говорит о том, что развитие личности идёт по некоторой искажённой траектории и необходимо приложить специальные усилия, чтобы помочь ребёнку развивать гармонично.

Окончание в следующем номере.



А.В. Сенкевич, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, А.С. Орешкина, Е.О. Пятаков

Методологическое научное понимание суицида в качестве культурно-исторического, философского и психосоциального феномена

В настоящей статье с комплексных научно-практических психосоциальных позиций анализа суицида предметно рассматриваются следующие параметры суицида и связанных с этим проявлением человечества аспектов: 1) понимание суицида в философии; 2) суицид в качестве социального явления и психологического феномена; 3) отношение к суициду в клинической психологии; 4) типология и основные причины самоубийств; 5) особенности суицидоопасного состояния личности на разных этапах возрастного развития; 6) социально-коррекционная деятельность с лицами, склонными к суицидальному поведению; 7) профилактическая работа с лицами, склонными к суицидальному поведению; 8) реабилитация граждан, склонных к суициду, имеющих психологические нарушения подобного рода.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, суицидент, профилактика суицида, личностный кризис, жизненный тупик, социальная помощь.

Вступление

Суицидальное поведение подростков, юношества и молодёжи является достаточно актуальной проблемой нашего и мирового общества. Молодые люди и девушки совершают суицидальные попытки, не задумываясь о последствиях. В открытом доступе, в частности, в Интернете, присутствует много информации о том, как совершить суицид, что это такое, как можно использовать суицид в качестве «шантажного» поведения по отношению к ближнему — к родственнику и/или любимому человеку. В Интернете представлены разные виды суицидальных попыток.

К сожалению негативно-эмоциональной информации имеется, действительно, в избытке, но мало научной и практической информации, сообщающей о дальнейших последствиях, переживаниях, которые испытывает человек и его близкие, о ситуациях, провоцирующих суицидальное поведение, о способах помощи и дальнейшей реабилитации.

В последнее время вопрос о профилактике суицида среди подростков и юношества поднимается все

чаще во всех социальных и «помогающих» сферах — образовании, медицине, психологии, психологической помощи, социальной защите населения, социальной педагогике и т. д. Профилактика суицида среди подростков и юношества является одним из ведущих направлений работы педагогов и психологов на данный момент, в связи с чем возникает необходимость выявления групп риска, определения детерминант и факторов суицидального поведения.

Часто суицидальное поведение становится заметным уже по факту, когда человек не просто задумывается о том, чтобы покончить жизнь самоубийством, а уже делает суицидальный шаг, чтобы уйти из жизни.

В обществе не принято рассказывать о суицидальных попытках, эта тема табуирована, говорить про это страшно. Отсутствие адекватной информации приводит к вакууму и повышенному интересу к запретному плоду, который делают «сладким» разнообразие информационные течения. В школах необходимо проводить профилактические беседы и рассказывать о возможных последствиях суицидального поведения, проводить скрининговую и экспресс-диагностику с выявлением, профилактикой и предотвращением суицидальных попыток обучающихся, рассказывать о способах помощи.

Проводить беседы нужно не только с ребятами, но и с их родителями, которые, как это часто бывает, много работают и не имеют возможности уделить полноценное воспитательное время своему ребёнку, понять и принять его переживания. Всё это необходимо знать всем практическим психологам и смежным специалистам и профессионалам своего дела из систем народного образования, здравоохранения, социальной защиты населения, МВД, вооружённых сил, пенитенциарной системы и т. д. Об этой комплексной проблематике с системных позиций формирования информационных ЗУНов и компетенций повествует настоящая обширная научно-практическая статья.

1. Понимание суицида в философии

Спор философов о проблеме (явлении, феномене) самоубийства продолжается, по меньшей мере, два с половиной тысячелетия, со времен античности.



Сенкевич Людмила Викторовна — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», заведующая кафедрой клинической и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

Научные интересы: клиническая психология, возрастная психология, психология личности.

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

Научные интересы: история и методология психологии, общая психология, психология личности, психология развития и возрастная психология, социальная психология, психологическое консультирование, клиническая психология.

Донцова Маргарита Валерьевна — кандидат психологических наук, психолог I-й категории ЗАО города Москвы ГБУ г. Москвы «Московская служба психологической помощи населению» («МСППН»).

Научные интересы: психологическое консультирование, психологическая коррекция, психотерапия, клиническая психология, специальная психология.

Как и следовало ожидать, мнения философов разделились: на тех, кто оправдывает самоубийство и признаёт человека свободным управлять своей жизнью, и тех, кто считает, что самоубийство недопустимо.

К философам, принципиально отрицающим самоубийство как антижизненное деяние, относятся: Платон, Аристотель, подчёркивавший антиобщественный характер самоубийства, отцы церкви, в том числе Фома Аквинский, назвавший самоубийство преступлением против Бога, близких и себя самого. Такого же мнения придерживались Б. Спиноза, И. Кант, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев. А. Шопенгауэр писал: «Человек, прибегающий к самоубийству, доказывает только то, что он не понимает шутки, — что он, как плохой игрок, не умеет спокойно проигрывать и предпочитает, когда к нему придет дурная карта, бросить игру и в досаде встать из-за стола».

В целом, критики суицидальных действий обоснованно обвиняют самоубийцу в малодушии, слабости, в преступлении нравственного закона и закона природы.

«Внутри» другого лагеря обоснования разнятся: эпикурейцы считали, что правильнее умереть, чем терпеть страдания, такие философы, как Плутарх и Валерий Максим, говорили, что уйти надо в то мгновение, когда счастлив. Морис Бланшо, например, считал самоубийство необходимым условием существования: «... без способности к самоубийству человечество потеряло бы какое-то равновесие, перестало бы быть возможным... Это безумие, необходимое для цельности разума».

Важной темой в «партии» тех философов, которые в принципе не отвергали суицид в качестве возможного для человека выхода из невыносимой ситуации, становится независимость, возможность принять решение, не зависящее ни от кого другого. На эту тему Мишель де Монтень писал: «Лучше всего добровольная смерть. Жизнь зависит от воли других, смерть же зависит только от нас».

Кроме перечисленных философов в определённом смысле в защиту суицида высказывался Д. Юм.

Ф. Ницше писал: «Свою смерть хвалю я вам, свободную смерть, которая приходит ко мне, потому что я хочу».

Все названные философские построения и концепции достаточно подробно описаны именно с психологических позиций анализа известными отечественными и иностранными учёными: К.А. Абульхановой-Славской (1991); Ф.Е. Василюком (1991); Е.Т. Соколовой, Н.Н. Николаевой (1995); Э. Эриксоном (1999); Т.Л. Крюковой (2004); Г.Ш. Чхартишвили (2008); А.Н. Моховиковым, О.Ю. Донцом (2013); Э. Шнейдманом (2013) и рядом других исследователей, чьи научные подходы будут рассмотрены в настоящей статье далее.

2. Суицид как социальное явление и психологический феномен

Самоубийства относятся к трём ведущим причинам смертности в возрастной группе от 15 до 34 лет, что характерно для обоих полов (ВОЗ, 2015). Сопоставление места суицидов в структуре смертности данной возрастной группы населения в европейских странах показало, что самоубийство как причина смерти занимает второе место (после несчастных случаев на транспорте) в общей популяции среди мужчин и третье место (после онкологических заболеваний и транспортных катастроф) — среди женщин.

Таким образом, общество теряет людей самого продуктивного возраста (Абульханова-Славская К.А., 1991; Василюк Ф.Е., 1991; Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В., 2011; Донцов Д.А., Москвитина О.А., Орлова И.Н., 2010; Кучер А.А., 2004; Сенкевич Л.В., Аракелян С.О., 2012; Сенкевич Л.В., 2012–2016; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006).

Как считает А.А. Кучер, экзистенциальный (экзистенция — от лат. *existentia* — существование) кризис, возможно, приводящий к суициду, распространён в тех культурах, где основные нужды населения, необходимые для выживания, удовлетворены (Кучер А.А., 2004).

По мнению Л.В. Сенкевич и С.О. Аракелян, кризис существования, или экзистенциальный кризис, — это состояние тревоги, глубокого психологического дискомфорта, возникающее при актуализированном и не имеющем адекватного личностного ответа вопросе о смысле существования (Сенкевич Л.В., 2011; Сенкевич Л.В., Аракелян С.О., 2012; Сенкевич Л.В., 2012–2016).

Отметим, что возрастной кризис является нередкой причиной обращения за психологической помощью. Психологи и психотерапевты называют такие личностные нормативные возрастные кризисы именно экзистенциальными кризисами. Как считает, например, Людмила Викторовна Сенкевич, экзистенциальный кризис может возникнуть в любой период в жизни человека, но наиболее часто он связан именно с определённым возрастом (Сенкевич Л.В., 2011–2016).

По мнению ряда специалистов по психологии развития и возрастной психологии, юношеские возрастные кризисы и кризисы среднего возраста являются самыми жёсткими и мучительными для души человека в психосоциальном плане (Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В., 2012; Донцов Д.А., Сенкевич Л.В., 2013; Донцов Д.А., Донцова М.В., 2013; Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., 2013). У юношей и мужчин они протекают наиболее сильно и более длительно в связи с присущей им значительной и значимой психосоциальной идентификацией.

Целый ряд исследователей-эмпириков, в частности, Сенкевич Людмила Викторовна, считают, что иерархия смыслов существования и целей жизни у девушек и женщин социально-психологически выстроена иначе, не так как у юношей и мужчин. Для девушек и женщин самореализация более микросоциальна, она представляет собой большую связь с любовью, семьёй, заботой о детях и близких (Сенкевич Л.В., 2011; Сенкевич Л.В., Аракелян С.О., 2012; Сенкевич Л.В., 2012–2016).

По мнению А.А. Кучер, юноши и мужчины в большей степени ориентированы на профессионально-социальную деятельность, на дело (в узком смысле), на достижение карьерного успеха (Кучер А.А., 2004).

Наряду с этим, суицид — это то социальное и психологическое явление, о котором исторически не принято говорить в нашей культуре. Самоубийства людей любого возраста — это довольно закрытая тема, вызывающая самые разные, но всегда сильные социальные эмоции: ужас, отвращение, непонимание, боль, жалость, сочувствие.

Сталкиваясь с суицидентами старшего подросткового и раннего юношеского возраста, даже опытные специалисты в сфере образования, психологии, психотерапии, клинической социальной работы часто теряются. Чаще всего тема профилактики суицидального поведения подростков и юношества поднимается уже



Орешкина Алёна Сергеевна — аспирант Московского городского психолого-педагогического университета; медицинский психолог ФГБУ «Московский научно-исследовательский институт психиатрии».

Научные интересы: клиническая психология, возрастная психология, психология личности, психотерапия.

Пятаков Евгений Олегович — художественный редактор журнала «Вестник практической психологии образования».



постфактум, после определённой трагедии, к сожалению.

При этом вся комплексная область профилактики суицида является недостаточно изученной для такой серьёзной проблемы. По числу подростковых и юношеских самоубийств Россия занимает одно из первых мест в Европе. Встречаясь не так часто в детском возрасте, риск суицидального поведения возрастает к подростковому периоду, становясь одной из главных причин смертности в юности, уступая место лишь несчастным случаям и убийствам (Соколова Е.Т., Николаева Н.Н., 1995; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006; Моховиков А.Н., Донец О.Ю., 2013; Шнейдман Э., 2013).

Отечественные и иностранные исследователи описывают поведение, предшествующее суицидальной попытке у подростков и юношей, однако сам тип «суицидального подростка/юноши», его устойчивые личностные характеристики установить пока не представляется возможным (Соколова Е.Т., Николаева Н.Н., 1995; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006; Моховиков А.Н., Донец О.Ю., 2013; Шнейдман Э., 2013; Blatt S. J., Blass R. B., 1996; Paris J., 2007).

Представители плеяды современных исследователей-практиков изучают указанные выше вопросы с позиций анализа юности как времени экзистенциальной кризиса, — об этом много пишет Людмила Викторовна Сенкевич, которая также пишет и об увеличении частоты наступления индивидуальных кризисов и о возрастании тяжести протекания кризисов возрастных (Сенкевич Л.В., 2011, 2012, 2013). Таким образом, индивидуальные особенности личности в сумме с неблагоприятными социально-психологическими условиями, накладываясь на протекание возрастного кризиса (часто — по негативному сценарию), делают каждый случай уникальным и сложно предсказуемым. Вместе с тем, по прогнозу ВОЗ, к 2020 году количество самоубийств будет расти и достигнет в мире 1500000 человек. В России показатель самоубийств среди подростково-юношеской возрастной группы вырастет примерно на 26,7% (Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В., 2011; Донцов Д.А., Москвитина О.А., Орлова И.Н., 2010; Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В., 2007; Куфтык Е.В., 2012; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006; Paris J., 2007). Согласно исследованиям, проведенным А.А. Кучер, уже в 2014 году в городе Москве около 170 человек школьного возраста в результате присущего им суицидального поведения может покончить жизнь самоубийством (Кучер А.А., 2004).

Итак, в современной отечественной научной и практической психологии суицид рассматривается как сложно мотивированный поведенческий акт, как связь социальных, биологических и психологических факторов. В его основе всегда лежит социально-психологическая дезадаптация личности, которую вызывает определённая негативная социальная ситуация либо субъективное восприятие человеком сложной и/

или трудной социально-экономической ситуации как критической и безвыходной (Водопьянова Н.Е., 2009; Кернберг О.Ф., 2000; Крюкова Т.Л., 2004; Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В., 2007; Куфтык Е.В., 2012; Кучер А.А., 2004; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006).

В зарубежных современных исследованиях нам показались психосоциально точными посвящённые изучению суицида работы Эдвина Шнейдмана. Целью любого самоубийства, согласно Э. Шнейдману, является поиск разрешения проблемы, стоящей перед человеком и причиняющей ему интенсивные страдания. Самоубийца, по Э. Шнейдману, пытается убежать от невыносимой душевной боли (Шнейдман Э., 2013; Эриксон Э., 1999; Blatt S. J., Blass R. B., 1996; Paris J., 2007). Шнейдман характеризует суицид как переходящее аффективное сужение сознания с ограничением использования интеллектуальных возможностей, он в данном контексте применяет термин «тоннельность сознания». По мнению этого исследователя, общим действием при суициде является бегство. Самым важным для нашей работы положением Э. Шнейдмана стало его мнение о поведении суицидентов, заключающееся в том, что общей закономерностью в описываемом контексте является соответствие суицидального поведения общему стилю (паттернам) поведения в течение жизни (Шнейдман Э., 2013; Blatt S. J., Blass R. B., 1996; Paris J., 2007).

Необходимо сказать, что в последнее время всё большее развитие получает биопсихосоциальный подход к объяснению самоубийства. В рамках такого подхода суицид рассматривается как комплексный феномен, не сводимый только к последствиям критической ситуации или психического отклонения или заболевания. В настоящее время исследователи говорят о том, что биологическое наследование суицида уже почти не вызывает сомнений. Проводятся семейные и близнецовые исследования на эту тему, свидетельствующие о наличии определённых механизмов наследования самоубийства (Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В., 2011; Шнейдман Э., 2013; Blatt S. J., Blass R. B., 1996; Paris J., 2007).

Таким образом, исходя из вышеперечисленных подходов, суицид является ответом личности на затруднительные и/или стрессовые внешние обстоятельства, субъективно расцениваемые индивидом как критические и сопровождающиеся невыносимой душевной болью. Чаще всего причина суицида лежит в проблемах, возникающих у индивида во взаимодействии с социумом. Однако это не является решающим, практически всегда имеются некоторые внутренние предпосылки, по-разному представляемые различными авторами. Среди таких предпосылок, в частности, многие исследователи называют генетические и психические факторы. В частности, нас интересуют именно внутренние психологические детерминанты суицидального поведения, среди которых склонность к той или иной стратегии совладания (совладающего поведения) представляется нам исключительно важной. Копинг-стратегии (копинги) кажут-

ся нам именно теми способностями и возможностями, которые выступают значимым фактором адаптивности человека и позволяют личности преодолевать кризисы (Абульханова-Славская К.А., 1991; Анцыферова Л.И., 1994; Базаркина И.Н., Донцов Д.А., 2013; Василюк Ф.Е., 1991; Крюкова Т.Л., 2004; Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., 2007; Куфтяк Е.В., 2012; Кучер А.А., 2004; Москвитина О.А., 2004; Сенкевич Л.В., 2011, 2012, 2013; Шнейдман Э., 2013).

3. Отношение к суициду в клинической психологии

С позиций клинического психоанализа, аргументация суицида как победы над жизнью и смертью, торжества абсолютной свободы, с клинко-психологической точки зрения, вписывается в картину нарциссического расстройства личности, сверхабстракции, отделения от «грязной телесности» и перехода к так называемой чистой идее вследствие нарциссического краха перфекционистских устремлений и специфических переживаний злокачественной обиды и страха. Это утверждают в своих многочисленных исследованиях следующие авторы: Кернберг О.Ф., 2000; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2012; Кучер А.А., 2004; Сенкевич Л.В., 2011–2016; Соколова Е.Т., Николаева Н.Н., 1995; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006; Blatt S. J., Blass R. V., 1996; Paris J., 2007.

Теперь с клинических позиций рассмотрим такую разновидность суицида, как парасуицид.

Парасуицид — это попытка суицида, связанная с намеренным самоповреждением или отравлением, не закончившаяся смертью. Попытка самоубийства рассматривается как достаточно генерализованный механизм манипуляции наряду с инграцией и агрессией, так как это действие, имеющее огромный прагматический эффект (влияющее на других, что связано с психологическими явлениями «вторичной выгоды») и удовлетворяющее фрустрированные потребности Я в самопринятии и близости. Таким образом, парасуицид имеет определённые адаптивные функции: снижение ощущения одиночества; отыгрывание ярости; структурирование фрагментарного Я; налаживание эмоциональной связи с другими людьми (Кернберг О.Ф., 2000; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2012; Кучер А.А., 2004; Сенкевич Л.В., 2011–2016; Соколова Е.Т., Николаева Н.Н., 1995; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006; Blatt S. J., Blass R. V., 1996; Paris J., 2007).

Стоит, несомненно, отметить, что существенно меньшая часть людей, совершающих парасуициды, реально покончит с собой: по статистике, 1 из 20 человек в США совершает попытку самоубийства в течение жизни и только одна из 500 оканчивается смертью (Blatt S. J., Blass R. V., 1996; Paris J., 2007). Это усложняет задачу предсказания парасуицида среди пациентов с тяжелыми личностными расстройствами. Особенно сложно это в случаях пациентов с пограничным личностным расстройством, характеризующих-

ся аффективной нестабильностью. Иностранцы авторы S. J. Blatt, R. V. Blass (1996), J. Paris (2007) и др. серьёзно сомневаются в эффективности попыток предотвратить парасуицид. Они даже считают, что когда клиницист чувствует себя обязанным сделать хоть что-то, чтобы спасти пациента, терапевтические отношения приобретают характер «принудительной связи», в которой пациент контролирует терапевта. Вместо этого терапевт должен сосредоточиться на решении актуальных проблем пациента и выстроить предсказуемую и устойчивую структуру лечения.

Во всех описанных взаимосвязях рассмотрим специфику парасуицида при тяжёлых личностных расстройствах.

Пациенты с тяжелыми личностными расстройствами в силу фрустрированности базовых потребностей совершают множественные попытки суицида, самоповреждающие действия или угрожают их совершить.

Как правило, это импульсивное принятие больших доз каких-либо препаратов без летального исхода, спровоцированное трудностями в близких отношениях. Порезы тела также встречаются в этой связи, но не всегда должны рассматриваться как парасуицид. Вместо простейшего «физического» и социального ухода из сложной ситуации, порезы выполняют функцию регуляции дисфорических эмоций и могут приобретать характер зависимости. Для людей с пограничным расстройством личности свойственны также импульсивность и чрезмерность в тех областях, которые потенциально являются самоповреждающими: бездумная трата денег, безудержный секс, наркомания, воровство, неосторожное вождение машины, постоянные кутежи. В этих тенденциях они могут перейти до антисоциального поведения, перейдя при этом грань асоциального поведения. Такое преувеличенное, безрассудное поведение — способ «оживить» себя, компенсировать чувство пустоты, одиночества, брошенности и ничтожности (Кернберг О.Ф., 2000; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2012; Кучер А.А., 2004; Сенкевич Л.В., 2011–2016; Соколова Е.Т., Николаева Н.Н., 1995; Соколова Е.Т., Сотникова Ю.А., 2006; Blatt S. J., Blass R. V., 1996; Paris J., 2007).

Суицид и парасуицид — «визитная карточка» пограничного расстройства, так как смертность среди этого контингента составляет 10%, что на порядок больше, чем в среднем в контингенте, не страдающем такого рода расстройствами.

4. Типология и основные причины самоубийств

Всемирная организация здравоохранения определяет самоубийство как «акт смертельного исхода, который преднамеренно начат и завершён самим человеком, непосредственно или опосредованно знающим и ожидающим его фатального результата... Самоубийство — самый тяжёлый результат суицидального поведения, с суицидальными мыслями в пределах суицидального мышления, с нанесением фатального



самовреда в виде смерти». Для лишения себя жизни может быть использован любой способ, однако чаще всего встречаются: повешение, отравление ядом или газом, передозировка лекарств, применение оружия, падение с высоты, автоцид, утопление.

Согласно концепции, выдвинутой Э. Дюркгеймом, процент самоубийств (отношение количества самоубийств к численности населения) является функцией нескольких социальных переменных: взаимоотношений в религиозных, семейных, политических, национальных и других группах. Он утверждал в качестве объясняющих факторов сугубо социальные причины: «Самоубийство зависит главным образом не от внутренних свойств индивида, а от внешних причин, управляющих людьми».

Э. Дюркгейм выделил четыре вида самоубийств: эгоистическое, альтруистическое, аномическое и фаталистическое. Его ученик М. Хальбвасс дополнил данную классификацию, описав новые типы, — испугательное, проклинаящее, дезиллюзионное самоубийство.

Эгоистическое — вид самоубийства, при котором индивидуальное «Я» резко противопоставляет себя социальному «Я». Люди, склонные к такому виду ухода из жизни, предоставлены самим себе, их мало что связывает с окружающим миром, людьми; они склонны к одиночеству. Достаточно часто этот тип самоубийства встречается у лиц с патологией характера, акцентуациями и расстройствами личности, чувствующими одиночество и отчужденность, непонимание и невостребованность.

Альтруистическое самоубийство встречается тогда, когда личные интересы совершенно поглощены социальными, когда интеграция группы настолько велика, что индивид перестает существовать как самостоятельная единица. Данный тип встречается у людей, ориентированных на высокие идеи, живущих общественными интересами и не рассматривающих свою собственную жизнь в отрыве от окружающих людей и общества. Альтруистические суициды совершаются как психически здоровыми, так и больными лицами.

Аномический вид самоубийства встречается по преимуществу во время крупных общественных потрясений, экономических кризисов, когда индивид теряет способность приспосабливаться к социальным преобразованиям, новым социальным требованиям и теряет связь с обществом. Аномическое суицидальное поведение часто характерно для людей с тяжелыми хроническими соматическими заболеваниями, сопровождающимися выраженным болевым синдромом (например, при диагностике рака).

Фаталистическое — вид самоубийства, возникающий в результате усиленного контроля со стороны группы, избытка регламентаций, имеющих тенденцию быть сильными и постоянными, поэтому становящимися невыносимыми; как следствие, жертва не видит будущего.

Весьма распространенной и очень полезной с позиций организации и проведения психологической экспертизы является классификация суицидов по их видам и типам. По личностному смыслу самоубийства можно классифицировать следующим образом.

1. Протест или месть. Человек считает, что его никто не любит, не понимает. Агрессию на обидчиков он переносит в агрессию на себя.

2. Призыв. Человек считает, что он никому не нужен, своим поступком он выражает призыв к окружающим о помощи. Цель суицида в таком случае — изменить ситуацию с помощью других людей.

3. Избегание. Человек испытывает какое-то страдание и считает, что дальше ему будет еще хуже, и он не в силах это вынести. Единственный способ избежать этого — смерть.

4. Самонаказание. Человек совершил поступок, который он не может себе простить. Происходит как бы раздвоение личности на «судью» и «подсудимого». Наказывая себя, он тем самым искупает свою вину.

5. Отказ. Человек отказывается от жизни в силу того, что, по его мнению, он потерял что-то важное для себя и никогда не вернет того, что было.

В свою очередь, А.Е. Личко описывает три типа суицидального поведения: демонстративное, аффективное и истинное.

Демонстративное суицидальное поведение предпринимается с единственной целью — воздействовать на окружающих: избавиться от неприятностей, вызвать жалость, сочувствие или просто привлечь к себе внимание. Способы ухода из жизни при этом избираются лишь безопасные (порезы вен на предплечье, лекарства из домашней аптечки, прыжок с низших этажей и др.), либо происходит расчет на то, что серьезная попытка будет предупреждена окружающими. Место и время человек выбирает таким образом, чтобы его вовремя заметили и оказали помощь.

Аффективное суицидальное поведение развивается на высоте аффекта и возникает в так называемых «депрессивных фазах», если в это время человек подвергается в результате стечения обстоятельств психической травматизации, которая укрепляет в нем не только его собственные представления о своей неполноценности, но и возникшие мысли и желания суицида как «единственного средства» избавления от субъективно невыносимо тяжелых условий действительности.

Истинное суицидальное поведение имеет место при обдуманном и укрепившемся желании покончить с собой, с выполнением всех условий осуществления плана.

Компонентами суицидального поведения являются: суицидальное мышление (как общее направленное мыслительной деятельностью), суицидальные мысли (уже четкие и сфокусированные на определенной цели), суицидальные замыслы, суицидальные

намерения, суицидальные попытки и завершённый суицид.

Суицидальное мышление включает в себя мысли о лишении себя жизни, рассматривая самоубийство как смерть от самоубийственного акта с намерением умереть с дальнейшим планированием методов совершения самоубийства.

Суицидальные мысли (предсуицид) без конкретных попыток, размышления об отсутствии ценностей жизни, которые выражаются в формулировках типа «жизнь не имеет смысла», «устал от такой жизни» и т. п.

На следующем этапе возникают *суицидальные замыслы*. Это активные формы суицидальности. Идет разработка плана суицида, продумывается способ, выбирается время и место действия.

Следующий этап — это *суицидальные намерения*: когда принято решение о совершении самоубийства возникает суицидальное действие. То есть обдумывание и разработка плана характеризуют подготовку человека к внешним формам суицидального поведения.

Суицидальная попытка (целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью) и *завершённый суицид*.

В современной литературе причины самоубийства рассматриваются как комплекс социальных, психологических, биологических предпосылок.

Принято изучать общие и специфические факторы макросреды. К общим социальным факторам относят: степень стабильности социальной системы (стабильность норм и ценностей, уровень социальной напряженности, состояние социального контроля); неодинаковое положение социальных слоев и групп, которое обуславливает различия в возможности удовлетворения потребностей.

К специфическим факторам макросреды относятся: особенность региона, степень стабильности населения, плотность заселения, наличие диспропорций в демографической структуре, экологическая ситуация.

В свою очередь, внутренними факторами суицидального поведения являются индивидуальные особенности личности суицидента (характер, психофизическое и эмоциональное состояние и др.).

К внешним факторам относятся: микросоциальные условия биографического характера, прежде всего, семейного воспитания, и коммуникативные связи.

При оценке конкретных суицидальных актов многое зависит от мотивов и обстоятельств. Классификация наиболее значимых мотивов подобного рода предложена С.В. Бородиным и А.С. Михлиным. Они выделяют: личностно-семейные конфликты, семейные конфликты, развод, болезнь или смерть близких, одиночество, несчастную любовь, оскорбления со стороны окружающих, сексуальную несостоятельность; состояние здоровья (психические, соматические заболевания, уродства); конфликты, связанные с антисоциальным поведением суицидента (опасность

уголовной ответственности, боязнь наказания); конфликты, связанные с работой или учебой; материально-бытовые трудности; другие мотивы.

Главная общая причина роста самоубийств — явный психосоциальный рост одиночества личности, её оторванность от общества, что, в свою очередь представляет собою параметр социально нестабильного общества.

Таким образом, при изучении причин самоубийств необходимо иметь в виду не только мотивы этих актов, но и обстоятельства, характеризующие социальную среду и личность, а также отклонения от нормального образа жизни, которые, в конечном счете, определяют положение личности в обществе. В связи с этим актуальным является анализ мотивов, условий и причин суицидального поведения для исследования суицидальных проявлений личности на современном этапе социально-экономического развития России и определение факторов суицидального риска с целью создания профилактических мер людям, которые входят в зону риска.

5. Особенности суицидоопасного состояния личности на разных этапах возрастного развития

В настоящее время в России и в мире происходят очень активные и глобальные социально-экономические изменения, которые сопряжены с целым рядом факторов, оказывающих сильное стрессогенное воздействие на большие группы населения. К ним можно отнести: неудовлетворённость социально-экономическими реформами, социальную дезорганизацию людей, резкое социально-экономическое расслоение общества, падение уровня производства и угрозу безработицы, экономические и природные катастрофы, повышение частоты несчастных случаев и актов терроризма. Косвенно судить о серьёзности социальных воздействий на психическое состояние людей можно по показателям завершённых самоубийств.

Распространённость самоубийств в мире — а их совершается более 1000 ежедневно, всего около 500 тысяч в год — делает данную проблему актуальной для всего мирового сообщества.

Самоубийство является одной из распространённых причин смертности населения, нанося значительный ущерб здоровью общества, социальному порядку и экономике. Покушение на самоубийство влечет за собой длительную болезнь, а иногда и инвалидность. Суициденты являются помехой для общества, для нормального функционирования социальной системы, нарушается психика не только человека, поprobовавшего свести счеты с жизнью, но и его окружения.

Активные изменения в общественной жизни приобретают все более скоротечный характер, в результате чего различные слои и социальные группы оказываются в неравных условиях, которые, в свою



очередь, могут рассматриваться как предпосылки к суицидальному поведению современной молодежи и более старшего поколения. В развитии кризисных состояний и возможных суицидальных действий возрастные периоды имеют важное психосоциальное значение. В своих исследованиях авторы выделяют три возрастных интервала, обладающих своими отличительными чертами: дети и подростки, трудоспособный возраст и так называемый инволюционный период (пожилой и старческий возраст).

Старшее поколение, как известно, одна из главных групп суицидального риска: во всем мире возрастная кривая самоубийств, за исключением лишь некоторых стран, медленно нарастает у слабого пола и резко взмывает вверх к концу жизни у мужчин. Суицидальное поведение у данной возрастной группы в большинстве случаев обусловлено резким изменением образа жизни вследствие потери прежнего ролевого значения (окончание трудовой деятельности, конфликты с детьми и др.). Одиночество, соматические заболевания, упадок жизненных сил и отсутствие радужных надежд на лучшее состояние тела и духа не у всех способны вызывать бодрые эмоции «социально активной старости». Тем более что многие из стариков не восседают в ореоле любви, почёта и уважения среди многочисленных чад и домочадцев у благотворного для старости тепла семейного очага. Становится понятным, что эта социальная группа на данном этапе отнюдь не стремится выйти из зоны повышенного суицидального риска.

Поколение среднего возраста, включая большинство трудоспособного населения «кому за тридцать», оказалось в не менее неоднозначной ситуации в свете политических, экономических и культурных перемен. Потенциально возможным стрессогенным фактором для лиц среднего возраста являются интенсивные изменения мышления и поведения от человека, уже имеющего свое довольно устойчивое мировоззрение, установок, взгляды на различные стороны жизни.

Но не только неопределенность в общественной жизни, но и неустроенность в личной жизни, одиночество, бездетность могут служить побудительными причинами к совершению самоубийства. Среди покушающихся на свою жизнь велика доля одиноких, разведенных, вдовых, бездетных. Однако хорошо известно и то, что и семейные невзгоды нередко приводят к решению наложить на себя руки.

В июле 2015 года ВОЗ представила в Москве доклад «Насилие и его влияние на здоровье. О ситуации в мире», включив в перечень последствий насилия и суицид. Согласно данным, приведённым в этом докладе, снижается возраст потенциальных самоубийц, все чаще к такому решению склоняются подростки, не найдя понимания у родных или друзей.

На первом месте из проблем, характерных для подростков с суицидальным поведением, находятся

отношения с родителями, на втором — трудности, связанные со школой, на третьем — проблемы взаимоотношения с друзьями (в основном противоположного пола).

Общение родителей с детьми и подростками, к сожалению, далеко не всегда строится на фундаменте открытых, искренних отношений, которые являются надежной защитой от многих суровых испытаний, с которыми вынуждены встречаться современные дети и подростки. Многие попытки суицида у юных и молодых людей рассматриваются психологами как отчаянный призыв о помощи, как последняя попытка привлечь внимание родителей к своим проблемам, пробить стену непонимания между поколениями.

Школьные проблемы связаны с неуспеваемостью или плохими отношениями с учителями, администрацией или одноклассниками. Эти трудности обычно не являются непосредственной причиной самоубийств. Однако они приводят к понижению общей самооценки учеников, появлению ощущения никчемности своей личности, к резкому снижению сопротивляемости стрессам и незащищённости от негативного влияния окружающей среды.

Одним из основных объяснений проблем, связанных со сверстниками, особенно противоположного пола, является чрезмерная зависимость от другого человека, что возникает обычно в качестве компенсации плохих отношений в семье, из-за постоянных конфликтов с родителями. В этом случае часто бывает, что отношения с другом, подругой или любимым человеком становятся столь значимыми и эмоционально необходимыми, что любое охлаждение в привязанности, а тем более измена, воспринимается как невосполнимая утрата, лишаящая смысла дальнейшую жизнь.

Среди мотивов, объясняющих попытки самоубийства, сами подростки и психологи называют различные способы оказать влияние на других людей: «дать человеку понять, в каком ты отчаянии» — около 40% случаев, «заставить сожалеть человека, который плохо с тобой обращался» — около 30% случаев, «показать, как ты любишь другого» или «выяснить, любит ли другой тебя» — 25% и только 18% случаев — «призыв, чтобы пришла помощь от другого».

Необходимо отметить, что в современных условиях увеличивается психологический разрыв между различными возрастными и социальными группами — это происходит из-за быстрого изменения культурных норм и эталонов поведения в различных общественных слоях, усиления влияния моды. Родителям, формирование личности которых происходило в условиях менее динамичного общества, очень сложно порой принять и понять своих «свободолюбивых» детей и подростков. С другой стороны, кто, как не юные и молодые, являются поколениями, которые находятся в наилучшем положении в ситуации современного развития российского общества, так как имеют гораздо больше потенциальных возмож-

ностей использовать свои преимущества людей современной формации.

6. Социально-коррекционная деятельность с лицами, склонными к суицидальному поведению

Подход к психолого-социально-коррекционной деятельности и использованию определенных техник и методов в работе с суицидоопасными ситуациями является индивидуальным для психолога, социального работника и других специалистов. Выбор зависит от знаний, умений, опыта работы, личных характеристик профессионала, занимающегося данной проблематикой.

Анализ суицидоопасных состояний личности показывает, что при компетентном подходе психолог, социальный работник и другие специалисты способны выявить суицидальное поведение человека и тем самым предпринять возможные меры по предотвращению совершения самоубийства. Считаем работу с лицами, склонными к суицидальному поведению, одним из наиболее сложных и ответственных направлений практической деятельности психолога, социального работника и других специалистов. Полагаем, что необходим системный подход к реализации данного направления деятельности многих смежных специалистов помогающих профессий. Для того чтобы модель психосоциальной коррекции была продуктивной, необходимо исследование суицидального поведения, факторов и уровня суицидального риска для выявления социально-психологических детерминант суицидальных поступков, определения необходимого уровня профессиональной помощи и проведения профилактических мероприятий.

Особого внимания заслуживают больные с психическими расстройствами личности (например, шизофрения) с риском суицидального поведения. Этот риск часто приходится на депрессивные участки процесса, но и там он представлен неравномерно, имея следующие характеристики: юный и молодой возраст, хроническое рецидивирующее течение заболевания, высокий уровень притязаний, паническая реакция на болезнь, страх умственной дезинтеграции и безнадежное восприятие будущего.

При психотерапевтическом воздействии на этих больных следует предпочесть сочетание эмоциональной поддержки со стремлением к эмпатическому восприятию и последующей коррекции не всегда осознаваемых психологических установок и фантазий, способствующих реализации суицидального поведения.

Депрессия является расстройством, которое чаще всего предшествует суициду. Риск суицида возрастает в значительной степени, если больной составляет план и имеет средства его осуществления. К любому разговору на тему самоубийства и соотвествующим действиям необходимо относиться серьезно и обра-

щать на них внимание. Это сигнал бедствия, зов о помощи, который указывает на конфликтную, безвыходную ситуацию. Необходимо обсудить с больным его переживания, проявить участие и понимание чувства отчаяния и безвыходности; стремиться к тому, чтобы больной проникся доверием и рассказал о своих проблемах, мыслях, настроении и возможных способах суицидальной попытки.

Люди с суицидальными мыслями часто амбивалентны в своих переживаниях, обсуждение этих переживаний приносит им значительное облегчение и может помочь прежде, чем у больного разовьется критическое состояние. Необходимо быть готовым остаться с больным, как только у него начнет нарастать уровень тревоги и чувство внутреннего напряжения. Присутствие профессионала, вызывающего доверие, создаёт у страдающего человека чувство безопасности; специалисту же надо обращаться к позитивным сторонам личности пациента, клиента.

В случаях тяжелого суицидального кризиса следует обратиться к психиатру и добиться от человека обещания, что до встречи с психиатром он не будет действовать под влиянием чувств, не поговорив с психологом, социальным работником или другим специалистом. Такой разговор возлагает на него определенную ответственность за собственную безопасность и может облегчить тревогу и чувство внутренней напряженности.

При высоком риске совершения суицида, при развитии острого психоза больной должен быть госпитализирован.

Учитывая системный характер детерминации суицидального поведения, модель социально-психологической деятельности с лицами, склонными к такому поведению, должна включать профилактическую работу. Она является необходимой мерой превенции суицидоопасных состояний личности, и проводить её целесообразно в комплексе, включая в неё мероприятия общего и специального плана.

7. Профилактическая работа с лицами, склонными к суицидальному поведению

Обострение социально-психологической напряженности в условиях внешнеполитической нестабильности и внутреннего экономического кризиса делают особенно актуальным вопрос о практической деятельности психологов, социальных работников и других специалистов в работе с суицидальными личностями, учитывая особенности социально-психологической атмосферы, в которой находится индивид.

Специфика организации психосоциальной работы с лицами, склонными к суициду, заключается в проведении мероприятий, способствующих изменению социальной изоляции «пациентов» и уменьшению суицидальных тенденций. Во-первых, это устранение отрицательных факторов внутрисемейных отношений. Во-вторых, это оптимизация межличностных от-



ношений, подключение к оказанию помощи суицидентам различных учреждений, «обществ по интересам», соседей. Но главные усилия психолога, социального работника и других специалистов должны быть направлены на выяснение и ликвидацию конфликтной ситуации, которая может привести к суициду. Кроме этих мероприятий психолог, социальный работник и другие специалисты оказывают содействие в предоставлении клиентам необходимой психосоциальной и социально-экономической помощи (материальной, социально-бытовой, социально-психологической).

Психолог, социальный работник и все профильные специалисты-профессионалы оказывают широко-масштабную социально-психологическую помощь близким и родственникам суицидента. Одним из наиболее важных направлений является организация работы по профилактике самоубийств, так как это сохранит человеческую жизнь, не принесет страданий близким и окружающим и, наконец, сэкономит средства, «высвободив» их на другие нужды. Любовь к жизни, умение преодолевать возникающие трудности необходимо формировать уже с детских лет, например, через мультфильмы, сказки, детскую художественную литературу и др. В центре внимания профилактики — здоровые дети, здоровая семья, здоровый образ жизни.

Таким образом, организация психосоциальной работы по борьбе с самоубийствами производится по двум направлениям: профилактика самоубийств, реабилитация и адаптация суицидентов и их окружения. Исключительно ответственным этапом профилактики самоубийств выступает оказание помощи суициденту со стороны психолога, социального работника и смежных специалистов.

Как показывает практика, существует три основных способа помощи человеку, думающему о самоубийстве, со стороны профильных профессионалов: 1) своевременное диагностирование и соответствующее лечение суицидента; 2) активная эмоциональная поддержка человека, находящегося в состоянии депрессии; 3) поощрение его положительной направленности с целью облегчения негативной ситуации.

Социально-профилактический подход заключается в том, что суицидальное поведение причинно обусловлено. Следовательно, для его устранения нужна система социально-экономических, правовых, воспитательных мер. Выделяются общие факторы, которые представляют собой первичную профилактику: совершенствование социальной жизни людей, устранение факторов, которые способны вызывать суицидальное поведение.

Вторичная профилактика связана с оказанием помощи определённой группе профилактического учёта. В осуществлении этой деятельности есть определённые трудности: существуют рамки допустимого вмешательства в личную жизнь человека и конституционное право неприкосновенности личности, что не

позволяет специалистам на ранних стадиях оказывать специальное воздействие и контроль. Возникают сложности в оперативном получении информации, потому что она зачастую скрывается близкими суицидента.

Профилактическая работа в группах повышенного риска по самоубийствам выделяется в зависимости от:

- подверженности неблагоприятным биологическим, психологическим и иным воздействиям (инвалидизация, психологическое насилие, катастрофы) — по факту наличия воздействия или угрозе такового;
- общепринятых, стандартизированных шкал, индексов и опросников в ходе рутинных общемедицинских обследований (диспансеризация, профосмотры, допуск к профессии);
- семейно-генетической предрасположенности (родственники хронических больных, душевнобольных, зависимых от психоактивных веществ, совершивших самоубийство).

Профилактика является частью большой программы по предотвращению самоубийств, осуществить которую только силами узкопрофильных специалистов невозможно. Для её реализации необходимо привлечение всех профессиональных сил и средств: медицинских (клинических) психологов, психологов-консультантов, церковных служителей, работников различных общественных и государственных организаций и социальных служб, волонтеров, создание групп самопомощи, а также активное участие средств массовой информации.

Деятельность всех названных выше категорий профессионалов должна быть сфокусирована на следующих направлениях:

- круглосуточная неотложная телефонная помощь;
- образовательные программы для населения, направленные на знание признаков кризисного состояния и возможного суицида у себя и близких;
- образовательные программы для медицинских работников разного профиля, направленные на знание признаков суицидоопасных состояний (скрытые депрессии, посттравматическое стрессовое расстройство, наркологические заболевания);
- активное выявление и наблюдение за лицами из группы суицидального риска (особенно за совершившими суицидальные попытки, прямо или косвенно угрожающими совершить суицид);
- психологическое консультирование населения;
- кризисные стационары, в которых будут осуществляться психотерапевтические и реабилитационные программы;
- создание института частичной госпитализации при дневных и ночных стационарах ПНД, в которых будут продолжать амбулаторное лечение выпившие из кризисного стационара суициденты, что позволит им работать и получать поддерживающую терапию;

- преемственность между токсикологическими центрами, кризисными стационарами и амбулаторной службой;
- создание групп само- и взаимопомощи;
- снятие табу с темы смерти.

Сегодня известно, что медико-биологический подход в лечении суицидентов имеет лишь вспомогательный характер, так как бессмысленно бороться с самоубийством путем лишь назначения лекарств, уменьшающих тревожность и улучшающих настроение. Нередко выясняется, что попытка совершения самоубийства произошла при наличии неврозов, психопатий или иных психологических заболеваний, человек не мог восстановить контроль за своим поведением, и ему давно уже нужна была помощь клинических психологов и психотерапевтов.

Наряду с этим, доказана важная роль врачей общей практики в профилактике, оценке состояния и контроле за суицидальными пациентами, в прогностической оценке суицидального риска. Зачастую врач является, например, единственным источником социального контакта у пожилых людей, которые обычно свои психологические и социальные проблемы представляют в виде соматических заболеваний. В этих случаях врач должен оценить риск суицидального поведения, войти в психотерапевтический, сочувственный контакт с пациентом.

Поэтому медицинский аспект профилактики самоубийств заключается в том, чтобы, с одной стороны, приблизить психотерапевтическую, клиническую и психиатрическую помощь к нуждающимся в ней пациентам общесоматических лечебных учреждений, а с другой — повысить уровень информированности врачей общего профиля в вопросах клиники и терапии депрессии и суицидальных явлений у депрессивных больных. Главным же является врачебное наблюдение и диагностическая беседа, ведь обнаружение у пациента депрессивных расстройств и особенно суицидальных проявлений налагает на врача и смежного специалиста значительную ответственность и часто заставляет его искать консультации психиатра.

Сегодня существует Международная ассоциация по предотвращению самоубийств, по рекомендации которой во многих государствах и в нашей стране, в частности, были созданы службы предотвращения самоубийств. Это форма организации медицинской и социально-психологической помощи людям, нуждающимся в квалифицированном совете или медикаментозном лечении. Данные службы ориентированы на широкие круги населения и, в первую очередь, на лиц, испытывающих состояние психологического кризиса, людей, подверженных влиянию стрессогенных факторов и являющихся потенциально суицидоопасными.

В системе социальной защиты населения работают центры экстренной психологической помощи по телефону, которые оказывают соответствующую по-

мощь детям и подросткам, находящимся в стрессовой ситуации, в состоянии, близком к суицидальному. Кроме того, при органах социальной защиты населения и при учреждениях социального обслуживания семьи и детей функционируют «телефоны доверия». К работе в них привлекаются психологи, наркологи, юристы, работники органов внутренних дел, врачи различных специальностей, священнослужители и т. д. Информацию о «телефонах доверия» дети и подростки узнают через органы социальной защиты населения, образования, здравоохранения. Номера «телефонов доверия» помещаются на рекламных щитах, в средствах массовой информации. Кроме того, в системе Комитетов по делам молодежи работают центры экстренной психологической помощи по телефону.

В качестве положительного многолетнего примера эффективной службы не только телефонных, но и очных (личных) консультаций также можно выделить московскую службу психологической помощи населению («МСППН»).

Рекомендуется делать упор в работе по предупреждению самоубийств на коммуникативном уровне, направлять усилия на сохранение социальных связей потенциальных суицидентов с семьями, родственниками, соседями, которые могут играть важную роль в снижении уровня самоубийств, а также совершенствовать практические навыки работников различных служб по предупреждению суицида.

Тем не менее, можно сделать вывод о том, что в России пока не существует единой политики в отношении решения «суицидального вопроса», нет понимания архиважности проблемы суицида, и наши люди достаточно часто игнорируют развитие депрессивных состояний у своих родственников и близких, включая детей и подростков, не обращают внимания на наличие у них суицидальных высказываний, намерений.

Таким образом, помимо самого суицидента, помощь оказывается нужной и его окружению. Необходимы комплексные меры по повышению психологической культуры населения вообще и по вопросу суицида, в частности. Социально-профилактический подход также заключается в том, что суицидальное поведение причинно обусловлено. Следовательно, для его устранения нужна система социально-экономических, правовых, воспитательных мер.

Надо расширить численность государственных и общественных организаций, обеспечивающих поддержку суицидентам и лицам, имеющим суицидальные намерения, обеспечить их материально-технической базой; необходимы высококвалифицированные специалисты: психологи, социальные работники, психотерапевты, медицинские (клинические) психологи, медики, психиатры; важным аспектом является активное подключение всех средств массовой информации, включая Интернет, к информированию всех слоев населения о кризисных центрах, телефонах доверия, службах очной консультации и т. д.



8. Реабилитация граждан, склонных к суициду, имеющих психологические нарушения такого рода

Реабилитация — это система мер, имеющих своей целью возвращение человека к активной жизни в обществе, к общественно полезному труду. Этот процесс является непрерывным, хотя и ограничен во времени.

Следует различать такие виды реабилитации, как:

1) *медицинская реабилитация*, направленная на полное или частичное восстановление или компенсацию той или иной утраченной функции организма или на возможное замедление прогрессирующего заболевания;

2) *психологическая реабилитация*, направленная на психическую сферу суицидента и имеющая своей целью преодоление в его сознании представления о его ненужности и никчемности;

3) *профессиональная реабилитация*, предусматривающая меры по обеспечению для реабилитируемых возможности участвовать в общественно-профессиональной деятельности;

4) *бытовая реабилитация*, обеспечивающая нормальные условия для жизнедеятельности суицидента;

5) *социально-педагогическая реабилитация* как система мер воспитательного характера, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности суицидента, активной жизненной позиции, способствующих его интеграции в общество;

6) *социально-экономическая реабилитация* как комплекс мероприятий, нацеленных на обеспечение суицидента возможными денежными выплатами, защиту его законных прав и интересов;

7) *социальная реабилитация* как процесс восстановления граждан, склонных к суициду, к жизнедеятельности в социальной среде, а также самой социальной среды и условий жизнедеятельности личности, которые и привели к психологическим затруднениям, суицидальным мыслям или намерениям.

В зависимости от личностных особенностей клиента, испытывающего психологические затруднения или склонного к суициду, при проведении реабилитационных мероприятий следует учитывать то, в каком состоянии находится человек. Это может быть предкризисное или кризисное состояние, обусловленное социальной запущенностью вследствие конфликтов в семье, с друзьями, в школе, на работе т. д. Психолог, социальный работник и иной профильный и/или смежный специалист должны владеть приемами экстренной диагностики личности и ситуации, выявления причин возникновения психологических и социальных затруднений, которые привели к суицидальному поведению.

Основными видами помощи суицидентам являются: индивидуальные беседы; включение клиентов в

тренинговые группы с целью коррекции негативных эмоционально значимых ситуаций; переориентация индивидуальных и групповых интересов на социально интересные, социально значимые и социально полезные; обучение социальным навыкам, способам эффективного общения, взаимодействия с окружающими, конструктивному поведению в конфликтных ситуациях; рекомендации для чтения специальной литературы; привлечение специалистов — психологов разного профиля, социальных юристов, социальных педагогов, психотерапевтов, специалистов по социальной работе и т. д.

Эффективная реализация данных реабилитационных мероприятий возможна при соблюдении трех условий: а) высокой мотивации всех участников реабилитации; б) социально-психологической компетенции специалистов и руководителей реабилитационного учреждения; в) координации деятельности различных государственных служб образования, здравоохранения, социальной защиты, правоохранительных органов.

В заключение можно сделать вывод о том, что суицидальные факторы современного социума столь многочисленны и разнообразны, что их невозможно преодолеть лишь усилиями кризисных и превентивных служб, деятельностью только специалистов по социальной работе, психологов, педагогов и других профессионалов. Следовательно, генеральная задача заключается в том, чтобы ограничить распространение самоубийств, научиться предупреждать их и существенно повысить психологическую культуру населения в целом и относительно вопросов суицида, в частности.

Необходимы комплексные меры по повышению психологической культуры населения, в том числе и по вопросу суицида. Следовательно, необходима система социально-экономических, правовых, воспитательных мер. Надо поддерживать и создавать общественные организации, обеспечивающие поддержку суицидентам и лицам, имеющим суицидальные намерения, нужны высококвалифицированные специалисты-психологи, социальные работники, медики, активное подключение СМИ к информированию населения о кризисных центрах, телефонах доверия, службах очной психологической консультации («МСППН» и др.).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии: В двух томах. — СПб: СПбГУ, 2007.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. — М.: Академия, 2010. — 192 с.
3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. — М.: МГППУ, Смысл, 2003. — 240 с.
4. Вепренцова С.Ю., Донцов Д.А. Роль старших подростков в эффективности первичной профилактики употребления младшими подростками психоактивных веществ

- // Социальная психология и общество. — 2012. — №4. — С. 74–84.
5. Донцов Д.А. Методология и методика научного исследования: построение и логика психологических изысканий: Учебно-методический комплекс. — Bahnhofstraße 28.66611 Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. — 133 с.
 6. Донцов Д.А. Методология и методы психологического научного познания, исследования и воздействия // Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований: Сборник статей Международной научно-практической конференции (13 марта 2016 г. г. Саратов): В 2 ч. — Ч. 2. — Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. — С. 132–138.
 7. Донцов Д.А. Системная научная методология общей психологии // Тенденции развития науки и образования: Сборник научных трудов по мат-лам международной научно-практической конференции 31 марта 2016 г. — Ч. 3. — Самара: НИЦ «Л-Журнал», 2016. — С. 29–32.
 8. Донцов Д.А. Социальная психология Интернет-коммуникаций на примере группового психологического консультирования в Интернет // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Мат-лы XVIII международной научной конференции «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания 30–31 марта 2016 г. (г. Москва).
 9. Донцов Д.А., Денисов А.А., Сенкевич Л.В. Социальная психология: Учебно-методическое пособие по дисциплине «Социальная психология». Специальность: 030301.65 «Психология». — М.: Человек, 2010. — 80 с.
 10. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. — 2013. — №2. — С. 34–42.
 11. Донцов Д.А., Донцова М.В., Матвеева О.В., Поляков Е.А. Психология общения: Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 «Психология». — Тула: Тул. гос. пед. ун-т имени Л.Н. Толстого, 2011. — 128 с.
 12. Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Сенкевич Л.В., Шарагин В.И., Кононов С.В. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике: Учебно-методическое пособие. — Воронеж: Научная книга, 2013. — 164 с.
 13. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В. Инклюзия в учебных группах, социальная реадaptация и реабилитация посредством психотехнологии микрогрупп // Клиническая и специальная психология: электронный журнал. — 2015. — №4. — С. 79–91.
 14. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Поляков Е.А., Седых Р.К. Основы психологического консультирования: Учебное пособие. — СПб: Речь, 2013. — 224 с.
 15. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Сенкевич Л.Ф., Консон Г.Р. Психология развития детских возрастов: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст: Коллективная монография. — М.: Liteo, 2015. — 174 с.
 16. Донцов Д.А., Ерёмина Л.Ю. Правовые и технологические аспекты социальной работы с мигрантами, на примере социальной работы с детьми беженцев // Информационно-методический бюллетень городской экспериментальной площадки второго уровня. — М.: МГППУ. — 2009. — №4. — С. 48–53.
 17. Донцов Д.А., Кочетков Н.В., Молчанова Е.В., Драчёва Н.Ю., Сухих Е.В. Социально-психологические методы и методики исследования, диагностики и формирования детских, подростковых и юношеских групп и коллективов: Коллективная монография. — М.: Liteo, 2015. — 90 с.
 18. Донцов Д.А., Москвитина О.А., Ерёмина Л.Ю. Неблагополучные семьи с позиций специалистов по социальной работе // Школа здоровья. — 2008. — №4. — С. 17–25.
 19. Донцов Д.А., Москвитина О.А., Орлова И.Н. Технологии психосоциальной работы и психологической помощи в кризисных и экстремальных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2010. — №1. — С. 192–197.
 20. Зинченко Ю.П. Методологические проблемы фундаментальных и прикладных психологических исследований // Национальный психологический журнал. — 2011. — №1 (5). — С. 42–49.
 21. Зинченко Ю.П. Методология и метод в психологии // Учёные записки кафедры методологии психологии. — М.: МГУ, 2011. — С. 5–15.
 22. Зинченко Ю.П. Теоретико-методологические основания психологических исследований: детерминация и социальное значение: Монография. — М.: АПКПРО, 2011. — 308 с.
 23. Зинченко Ю.П. Типы рациональности в развитии научного психологического знания: классика, неклассика, постнеклассика // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Москва, 14–18 февраля 2012 года. — Т. 1. — М., 2012. — С. 19–21.
 24. Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия // Культурно-историческая психология. — 2013. — №4. — С. 58–65.
 25. Куликов Л.В., Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Психология эмоций и чувств: Коллективная монография. — Воронеж: Научная книга, 2014. — 192 с.
 26. Поляков Е.А., Донцов Д.А., Донцова М.В. Психокоррекция в рилев-терапии методом проблемных тематических вопросов // Российский научный журнал. — 2013. — №2 (33). — С. 198–206.
 27. Рыжов Б.Н., Донцов Д.А., Сенкевич Л.В., Консон Г.Р. Общая психология: введение в общую психологию, психология познавательных процессов, психология личности. Учебно-методическое пособие. — М.: Liteo, 2015. — 307 с.
 28. Рыжов Б.Н., Сенкевич Л.В., Васильева Т.Е., Хорошева О.И. Социальная психосоматика: Учебное пособие. — Тула: ТПГУ, 2007. — 440 с.
 29. Сенкевич Л.В. Возрастные аспекты субъективного ощущения одиночества в группе нормы и группах риска // Вестник Академии права и управления. — 2015. — №3 (40). — С. 138–146.
 30. Сенкевич Л.В. Опросник «Переживание экзистенциального кризиса»: первый этап апробации // Системная психология и социология. — 2015. — Т. 4. — №16. — С. 46–54.
 31. Сенкевич Л.В. Особенности мотивационного профиля аддиктивно развивающейся личности: опыт эмпирического исследования в рамках системной теории мотивации // Системная психология и социология. — 2016. — №1 (17). — С. 39–50.



32. Сенкевич Л.В. Особенности мотивационной сферы и смысложизненных ориентаций у мужчин с аддикциями, переживающих экзистенциальный кризис в зрелости // Социальная политика и социология. — 2012. — №8 (86). — С. 227–235.
33. Сенкевич Л.В. Особенности эмоциональной сферы и копинг-стратегий аддиктивной личности // Ученые записки РГСУ. — 2015. — Т. 14 (32). — С. 36–47.
34. Сенкевич Л.В. Отношение к смерти при девиантном поведении на разных возрастных этапах // Вестник Академии права и управления. — 2015. — №4 (41). — С. 168–174.
35. Сенкевич Л.В. Психология отклоняющегося поведения. — М.: Человек, 2012. — 224 с.
36. Сенкевич Л.В. Содержательные характеристики экзистенциального кризиса у юношей с аддиктивным поведением // Российский научный журнал. — 2013. — №2 (33). — С. 178–183.
37. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте // Российский научный журнал. — 2013. — №1 (32). — С. 198–207.
38. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Сокурено М.Б., Павлова А.В., Пятаков Е.О. Представления о поведении в критических ситуациях в качестве суицидального фактора в юности // Вестник практической психологии образования. — 2015. — №3 (44). — С. 33–41.
39. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Механизмы психологической защиты личности: Коллективная монография. — Воронеж: Научная книга, 2014. — 158 с.
40. Сенкевич Л.В., Орешкина А.С. Искажение мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер в юношеском возрасте при суицидальном поведении // Вестник Академии права и управления. — 2015. — №2 (39). — С. 262–273.
41. Senkevich L.V. Phenomenological and Process Dynamic Characteristics of Existential Identity Crisis // Global Media Journal. — 2016, S2: 19.





Конкурс «Новые технологии для «Новой школы»»

И.А. Басов

Развивающая психолого-педагогическая программа «Skills for Life» (для учащихся 10-х, 11-х классов)

Программа-победитель VII Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» в номинации «Развивающие психолого-педагогические программы».

Автор-составитель: Басов Илья Андреевич — педагог-психолог Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования «Эврика», Камчатский край.

Проблема формирования самостоятельной, ответственной, психологически здоровой и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, является особенно актуальной в наши дни, поскольку в современном мире происходят многократные, зачастую непредсказуемые изменения за короткие промежутки времени и нет заранее известных способов действий, гарантированно ведущих к успеху. И, тем не менее, мы должны давать детям соответствующие навыки.

Для развития данных навыков необходимо создать жизненное пространство, в котором возможно развитие способности к самоопределению, самоорганизации и самореализации. Причём занятия в нём не должны сводиться к передаче знаний и умений в неизменном виде, а должны создавать возможность прямого соприкосновения с изучаемой реальностью, обучение на собственном опыте. В программе «Skills for Life» создается такое пространство, где посредством неформальных, лично значимых для человека способов транслируются и осваиваются новейшая информация и умения для жизни.

Развивающая программа предназначена для использования школьными психологами и психологами учреждений дополнительного образования. Программу можно внедрять как элективный курс или брать отдельные занятия для развития точечных компетенций. Создание комфортной атмосферы, облегчающей «трудную работу роста», позволяет участникам занятий получить вариативную ролевую практику положительного применения знаний и собственного потенциала, а так же тренировку в развитии сбалансированной самооценки, в рефлексии, в проектировании собственных траекторий.

Ключевые слова: личностное развитие, потенциал, будущая профессия, социальная компетентность.

Полная версия программы представлена в электронном приложении к журналу (см. CD-диск).

Занятие №1

Тема: Введение в психологию успеха.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личностном плане.

Ход занятия:

- 1. Вводное слово от ведущего занятий.**
- 2. Упражнение «Знакомство».**
- 3. Разбор правил занятий.**
- 4. Разбор в диалоговом режиме философских позиций:**
 - каждый человек — автор своей жизни;
 - в каждом человеке, как во вселенной, есть все, нужно только уметь открыть и использовать нужное;
 - по природе, изначально, любое человеческое поведение мудро и целесообразно;



- в своей жизни человек получает то, что он действительно хочет;
- все намерения человека — позитивны. С его точки зрения;
- жизнь есть поток нейтральных событий;
- пока мы живы — мы меняемся. Мир меняется — всегда. Мир состоит из глаголов, а не из существительных;
- не стыдно управлять миром, стыдно делать это плохо.

Позиции на карточках раздаются участникам по очереди, проходит их индивидуальное и групповое осмысление. Направляющими вопросами могут служить: «Как ты это понимаешь?» и «Согласен или нет и почему?».

5. Упражнение «Линия жизни». Сейчас мы попробуем представить свою жизнь, воссоздать индивидуальный жизненный путь. Нарисуйте на листе вектор произвольной длины. Начало в точке рождения. Обозначьте крестиком место, где вы себя чувствуете в данное время. Укажите возраст. Кружочек поставьте там, где вам бы хотелось. В промежутке от рождения до настоящего времени укажите все наиболее значимые для вас события, поступки, может быть, периоды, этапы жизни. А сейчас спланируйте свою будущую жизнь. Что вы хотите, чтобы сбылось, случилось в вашей судьбе? Обозначьте эти события.

Несколько участников представляют свои линии жизни, проходит совместный анализ, вычленяются общие закономерности. Важно выйти на осмысление причин того, почему задуманное может не осуществиться, ведь все люди что-то планируют, о чем-то мечтают, а если встретить их через 10 лет, то картина чаще всего весьма не радужна.

6. В диалоговом режиме просмотр презентации «Что ждёт современный работодатель: социальные и ключевые компетенции (key skills)»

1) *Знания, умения:*

- Good English — хорошее знание языка;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Computer Skills — знание компьютерных технологий;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Functional Skills — владение различными техниками и методиками;
- Business or Commercial Awareness — знание основных принципов деятельности организации, ситуации на рынке, тенденций развития, секретов экономики;
- Communication Skills — навыки коммуникации.

2) *Качества:*

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);

- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Teamwork Skills — умение работать в команде;
- Leadership Abilities — умение лидировать;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре);
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личностном плане.

Беседа по содержанию презентации может и должна быть весьма объёмной, но важно проследить, чтобы участники пришли к пониманию, что данные компетенции являются инструментарием по достижению тех пунктов, из которых они построили свою линию жизни.

7. Объяснение завершения курса — демонстрация и 3D оценка социальных и ключевых компетенций, виды и варианты проектов, возможность групповых и индивидуальных консультаций при подготовке.

8. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию. Подведение итогов.

Занятие №2

Тема: Вариантность в успехе.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности.

Ход занятия:

1. Выработка ритуала приветствия (подарить минимум троим участникам «теплые» слова, сказать что-нибудь приятное).

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. В режиме диалога разбирается тема «Трансформация проблемных состояний».

4. Основные формулы:

- проблема = проблемная ситуация + проблемное состояние;
- проблемная ситуация + творческое состояние = творчество;
- проблемное состояние + спокойное состояние = спокойствие.

Важно не давать формулы в готовом виде, а дать участникам прийти к ним самостоятельно, увидеть общее и после первой формулы работать по аналогии. Каждую формулу необходимо наполнить «живым» содержанием, ситуациями, имевшими место быть в действительности. После этого переходить к практической обработке спокойного присутствия.



5. Упражнение «Анабиоз». Один участник находится в состоянии «анабиоза», его задача это состояние сохранить (спокойное присутствие). Задача второго участника — вывести из состояния «анабиоза» любыми средствами, кроме прямого физического контакта. По завершении упражнения ведущий собирает обратную связь по упражнению (насколько участникам трудно сохранять состояние спокойного присутствия).

6. Упражнение «Спокойное присутствие».

Вводное слово.

Спокойное присутствие — это взгляд на ситуацию, очищенный от эмоций, амбиций, пристрастий, игр, сказок и театров.

Мы редко воспринимаем людей как реальных людей. Кого-то мы воспринимаем как Высокое Начальство, кого-то — как Мелкую Сошку, в той видим Недоступную Красавицу, в том — Опасного Соперника. А реальных людей за этими масками и шаблонами восприятия, людей со своей усталостью и проблемами, со своими надеждами и интересами — нет, не видим...

Нормального человека достаточно немного разозлить, чтобы он уже слышал то, что слышать заранее готов («это наглое вранье»), и видел не реально присутствующего перед ним человека, а очень искаженный его образ («издевательские ухмылки подлого негодяя»). С другой стороны, человека достаточно очаровать, увлечь, и он в своем воображении уже строит прекрасные воздушные замки, веря в картинку просто потому, что в нее верить хочется.

Другое дело — спокойное присутствие: вы видите того, кто сейчас перед вами, и слышите именно то, что он говорит.

Итак, базовое упражнение по выработке навыка спокойного присутствия состоит в том, что вы с партнером встаете друг против друга на расстоянии около полуметра и смотрите друг на друга.

Главное требование — пребывать в полном безмолвии и покое, не допуская никаких ни душевных, ни физических движений. Сбоем считаются почесывания, передвижения тела, подергивания, прикрывания глаз и любые другие мелочи. Единственное, что не считается сбоем, — это обычное моргание.

Особое внимание лицу: ничего лицом не делать. Не представлять, не делать глаза, не хмыкать, не смущаться, снять с лица все «выражения». Быть открытым и без защит, просто — присутствовать.

Вниманием из ситуации не «улетать». Быть именно здесь и сейчас, присутствовать.

Не напрягаться и не играть в гляделки «кто кого переглядит»: следует смотреть прямым, но ненапряженным взглядом, воспринимая все лицо в целом.

Вы просто глядите в лицо другому человеку, видя его глаза (реальные, такого-то цвета, с морщинками), и продолжаете смотреть на то, что перед вами.

Начнете делать — почувствуете, что это, казалось бы, элементарное упражнение, на самом деле не такое и простое: внимание плывет, плечи чешутся, глаза слезятся, а потом пробивает нервный смех.

Засмеялись — не прерывайте на этом упражнение, а продолжайте его, относясь со спокойным присутствием к самому факту смеха. Присутствуйте при собственном смехе, учась быть в стороне от него и восстанавливая спокойствие.

Ваш стиль: самое энергичное и точное реагирование на фоне внутренне предельно спокойного, прозрачного и незамутненного восприятия.

7. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию. Подведение итогов.

Занятие №3

Тема: Успешные коммуникации (часть 1).

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре).

Ход занятия:

1. Выработка ритуала приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. Получение опорных пунктов конструктивного общения через рассуждения и упражнения.

Правило №1. Создайте теплую атмосферу — постарайтесь, чтоб собеседник вам понравился, дарите ему знаки симпатии и уважения.

Ведущий: Как вы считаете, какое первое правило общения? Как вы это правило понимаете? Наш ритуал приветствия сюда подходит?

Упражнение «Поделись радостью». Участники по очереди передают друг другу положительное эмоциональное состояние.

Упражнение «Любящий». Любить лучше, чем хмуриться, но как донести это до очередного сумрачного субъекта? У вас есть возможность быть любящим.

Правило №2. Ищите то, что вас сближает, — почувствуйте то, что его волнует. Настройте собеседника на нужную вам волну.

Упражнение «Что чувствуем?». Можно провести, изображая эмоцию, чувство, когда другой отгадывает или/и по одному, за партами, делать догадки о других участниках.

Правило №3. Не кидайте в собеседника булыжники: не обвиняйте.



Ведущий: Как вы считаете, о чём это правило? Ваши примеры из жизни.

Упражнение «За шкуру». По очереди возьмите за шкуру соседа. Запомните и озвучьте свои чувства. Сделали? Прочувствовали? Хорошо. Больше так никогда не делайте, а заодно никогда не обвиняйте других людей, особенно бездумно.

Правило №4. Стройте общение на равных — старайтесь согласиться, а не возразить. Стремитесь не к победе, а к истине и миру.

Ведущий: Что значит общаться на равных? Давайте проживём различные позиции в общении.

Упражнение «Корточки». Один из участников становится на стул, второй садится перед ним на корточки, задача участников в данных позициях побеседовать на любые темы. При разборе упражнения, будет полезно на доске изобразить схему «Я О'К, ты О'К», поясняя ее жизненными примерами.

Ведущий: Правила добрых взаимоотношений просты: всегда исходите из того, что перед вами — хороший человек. Боль, которую он причинил вам, простите. То, что он делает плохо, вызвано ситуацией или результатом недоразумения, то есть результат недостатка чьего-то разума. Не замечает, что делает, — обратите внимание; не понимает, к чему его поведение приводит, — объясните; не знает, как сделать лучше, — подскажите; переживает — успокойте.

4. Обратная связь по занятию. Что вынесли, когда и где примените?

Занятие №4

Тема: Успешные коммуникации (часть 2).

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре).

Ход занятия:

1. Закрепление ритуала приветствия (необходимо подарить минимум троим участникам психологическое тепло).

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. Упражнение «Буянская каприза». Суть игры предельно проста: вы (папа или мама) пообещали, но почему-то не смогли принести ребенку конфетку. Те-

перь ребенок устраивает вам сцену, кричит, что вы плохой, сучит ножками и бьет вас ручками по лицу. Если вы почему-то сразу адекватно не реагируете, он раскидывает и бьет вначале свои игрушки, а потом и ваши вещи. Ребенок буянит. Что будете делать вы? Данная ситуация разыгрывается в парах, затем ведущий собирает обратную связь по упражнению (что получилось, что нет, какие средства использовались и к чему они приводят).

В режиме диалога разбирается тема «Как успокаивать рыдающих детей».

- Не уговаривайте и сами не подсказывайте ребенку глупые мысли и переживания.
- Решите возражать — завяжете в споре.
- Начнете неуверенно заинтересовывать — попадетесь на игру «Да, но...».
- Будете оправдываться — спровоцируете нападение.
- Кинете Вызов — вызовете Войну.
- Попробуете Подкуп — напоретесь на Торговлю.
- Не попустительствуйте хулиганству.

После разбора правил упражнение проводится второй раз со сменой пар, те, кто были «детьми», становятся «родителями». В случае если правильного разговора не получается, ведущему целесообразно выступить в упражнении в качестве «родителя». Упражнение завершается подведением к мысли, что больших детей «успокаивают» так же.

4. Упражнение «Деловые переговоры». Участники разбиваются на пары (возможен вариант работы в тройках). Задача одного участника продать услуги (например, доставки топлива), не опуская планку цены ниже определенного уровня (например, 8000 т. р. за тонну), задача второго участника купить услугу, но не дороже планки, которая выше по уровню, чем у первого участника (например, 10000 т. р. за тонну). По завершении упражнения ведущий собирает обратную связь (что получилось, что нет, какие средства использовались и к чему они приводят).

5. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию. Подведение итогов.

Занятие №5

Тема: Возможности вместо проблем.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);



- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личностном плане.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Вводное слово от ведущего занятий.
3. В диалоговом режиме разбор темы «Шаги превращения проблемы в конкретные задачи».

Как изменить переживательное отношение на деятельное, как перескочить с нитья и беспредметной тоски на бодрые рельсы конкретных шагов?

Шаг первый: прекратите драматизации и сделайте инвентаризацию того, что у вас есть. «Что у вас есть сейчас?»

Шаг второй: отказавшись от языка эмоций, сформулируйте, опишите имеющееся положение вещей на языке фактов. Опишите ситуацию «здесь и сейчас».

Шаг третий: обозначьте причины неудовлетворительного положения (внутренние и внешние), определите суть проблемы, найдите ее корни. «Какие могут быть причины неподготовленности по предмету?»

Шаг четвертый: формулируйте цели, ставьте адекватные задачи и начинайте работу обычным образом.

4. Упражнение «Желания — цели — анализ». Участникам предлагается письменно проработать три своих желания по схеме «желания — цели — анализ». Ведущий совместно с группой проводит разбор результатов по нижеприведенной схеме.

- Те ли это цели, которые действительно надо ставить (это не детство, не глупость, не случайные для меня цели, это действительно важно)?
- Эти мои цели и выборы — рентабельны? Я рассчитал цену их достижения, и эта цена меня устраивает?
- Не имеют ли мои выборы, цели и желания нежелательных последствий? Я продумал все последствия моих решений и все эти последствия меня действительно устраивают?

5. Упражнение «Спроси меня как!». Участники записывают на листах какую-либо проблемную ситуацию в своей жизни и цену (в деньгах), которую они готовы заплатить за её решение (и хотя потом не нужно её действительно платить, ведущий может проиграть формы символической оплаты). Затем участники меняются листами и работают в течение 10–15 минут над её решением. Результаты презентуются по очереди, получают обратную связь от заказчика, ведущий делится своим взглядом на ситуацию. При грамотном отношении могут рождаться действительно дельные рекомендации, которые можно и нужно воплощать в жизнь. В этих случаях ведущий закрепляет ответственность за соответствующие шаги, временные рамки и письменный отчет (личный или на группу).

6. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию. Подведение итогов.

Занятие №6

Тема: Принципы успеха.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Вводное слово от ведущего занятий.
3. В режиме диалога разбирается тема «Принципы эффективной деятельности»

- принцип системности — «смысл элемента определяет система, в которую он включен»;
- принцип результата — «каков сухой остаток?»;
- принцип опережающего лидерства — «победу организуя я!»;
- принцип направленности в будущее — «зачем, а не почему»;
- принцип ответственности — «сказано — сделано»;
- принцип высшей эффективности — «подходящее не есть лучшее»;
- принцип сотрудничества — «выиграл — выиграл».

4. Практикум. Расставьте эти принципы по ранжиру их важности в вашей жизни. На первом месте — самый важный, самый работающий на вас принцип, за ним — по порядку остальные.

Постарайтесь определить, для какой области жизни вы сделали этот ранжир. Это сфера:

- предметные цели в личной жизни?
- предметные цели в бизнесе?
- построение отношений в личной жизни?
- построение отношений в сфере бизнеса?

5. Упражнение «Время неопределенности». Выбираются два ведущих: один — капитан, он решает, пропускать на корабль или нет, и помощник — ведёт счёт. Задача остальных участников — попасть на корабль. В действительности капитану даётся установка: проходит каждый третий. Анализ. Кто прошёл и почему? Кто не прошёл, почему? Кто пробовал 1 раз? Разбор упражнения. Любая ситуация может стать кризисом активности, стрессом; а может возможностью, шансом, ресурсом, реваншем. Подведение к итоговому тезису «Сдаваться всегда рано».

6. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию. Подведение итогов.



Занятие №7

Тема: Возможности вместо проблем.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге.

Оборудование и материалы: карточки с тезисами, таблицы с заданиями, ручки.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. В диалоговом режиме разбор темы «Влияние «детских» обид на жизнь человека». Подведение к выводу о роли гармоничных взаимоотношений с родителями во внутреннем мире человека. Переход к практической части.

4. Упражнение «Клубок». Участники передают клубок пряжи друг другу, оставляя себе один конец нитки, и заканчивают фразу «Я больше всего люблю в себе...» или «Больше всего мне нравится в себе...»; затем клубок сворачивается по воспоминаниям. Таким образом можно выявить самые болезненные места; в анализ можно также включить, кого человек слушает, себя или других.

5. Упражнение «Репортер». Сначала проходит разбиение участников по парам (критерием можно взять непохожесть). Один участник дает интервью, другой играет роль корреспондента, тема: «Что говорят обидного родители?». Время на интервью 3–5 минут, затем участники меняются ролями. В упражнении сначала происходит эмоциональный накал, а

во время презентаций корреспондентов — снятие уникальности ситуации. Ведущему необходимо воздержаться от нравоучений и не давать на них скатываться другим участникам.

6. Рабочий блок «Слова — чувства — намерения». В режиме диалога проходит осмысление трёх уровней происходящего в отношениях между людьми и вырабатывается глубинное видение ситуации. Ниже приводятся опорные слова для ведения диалога. Ведущему необходимо помнить, что цель не в том, чтобы участники в итоге пришли к социально одобряемому ответу, но к внутреннему пониманию родительской позиции. Возникающие при разборе уровней ситуации и диалоги будет полезно проиграть в ролях.

1. Уровень «Слова» — что ребёнку хочется ответить на слова «ты самый бестолковый»?

2. Уровень «Чувства» — что чувствует родитель, когда это говорит (раздражение, огорчение... страх за ребенка, беспокойство)?

3. Уровень «Намерение» — что хочет в этот момент родитель (чтоб стал лучше, достиг успеха, желания счастья, добра, любви)?

— Какая у вас цель? Если попинаться, то ответы типа «сама дура» подходят, но какие можно ставить еще цели?

— Как можно ответить, если реагировать на страх? «Не переживай, я все понимаю, я исправлюсь, есть хуже...»

— Разбор фраз и следствий. Обижает только слабый и беспомощный. Дать можно только то, что у тебя есть.

— Что можно ответить, если реагировать на намерения? «Я понимаю, что ты за меня волнуешься и желаешь мне счастья, я тебя люблю».

7. Работа с таблицами. Участникам раздаются таблицы, которые необходимо заполнить. Возможны варианты работы в парах или микрогруппах с презентацией результатов.

Слова (говорю)	Чувства (я чувствую)		Намерения (я хочу)	
	Родитель	Ребенок	Родитель	Ребенок
Почему ты не вынес мусор, лентяй?				
Ты до сих пор так и не стал взрослым. Так ведут себя только дети!				
Ты не заслуживаешь того, чтобы идти на дискотеку, когда ты такой эгоист и так невнимателен к людям!				
Ты целый день бездельничала и не выполнила обещанного!				
Тебе должно быть стыдно! В конце концов, я согласилась купить тебе эти джинсы, а ты даже не пришла вовремя!				
Иди сюда! Хватит дуться. Или разговаривай, или уходи и там дуйся!				

8. Рабочий блок «Ступени». Материал представляется в виде карточек, которые осмысляются, наполняются примерами и вывешиваются на доску в виде лестницы.

- В родителях есть что-то способное пробудить в нас наилучшие черты. Вспомните, поделитесь, может, такое было у вас или у знакомых. А какое было намерение?
- Забота родителей о детях может быть выражена неправильно, но она вызвана чувством любви и беспокойства. Пожалуйста, ваши примеры.
- Отвергнув неуютного нам родителя, мы теряем источник поддержки. Приведите пример, когда вас все отвергли, кроме родителей.
- Мы можем прожить всю жизнь на первой ступени, а можем дойти до вершины. Не драматизируя, признать родительскую любовь как источник силы и вдохновения.

9. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №8

Тема: Дар Любви.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре);
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личностном плане.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

Ремарка ведущему: в данной теме крайне важно понимать два аспекта. Первое: условность предлагаемого хода занятия, если актуально обсуждение, проработка других вопросов, рождённых самими участниками, то необходимо остановиться на них в ущерб запланированному материалу. Второе: ведущему необходимо самому иметь многогранное осмысление темы занятия и уметь искренне высказывать свою позицию (а не истину), и так же искренне признавать своё незнание или неготовность обсуждать тот или иной вопрос.

3. Упражнение «Знакомство». Как вы считаете, с чего начинаются отношения? Участники разбиваются на пары. Задача одного из участников (сначала юноши, потом девушки) установить положительный

эмоциональный контакт и взять номер сотового (или назначить встречу). Обсуждаются трудности, варианты знакомств, эмоциональные состояния и примеры из жизни. Обсуждается система ожиданий мужчин и женщин, при необходимости озвучиваемые участниками пункты фиксируются на доске.

4. Обсуждение второго этапа отношений «Конфетно-букетный период». Ведущий обсуждает с участниками ряд вопросов: в чём заключается этот период, какие подводные камни в нём есть, почему люди в нём «ненастоящие» и др.

5. Упражнение «Запрос в небесную канцелярию». Ведущий спрашивает, что участники понимают под понятиями «любовь», «влюбленность», «страсть». Получая разные и чаще путанные ответы, предлагает разобраться в этом получше и заполнить анкеты (Приложение №3 на CD-диске). По мере представления результатов ведущий направляет участников к осмыслению понятия «любовь».

6. Осмысление третьего этапа отношений. Ведущий предлагает задаться вопросом, что бывает после конфетно-букетного периода. Ответы участников (расставание, честный или нечестный бартер, обучение любви) фиксируются на доске и систематизируются стрелками. Важно подвести к пониманию, что любовь сразу не даётся, что любовь — это труд (фиксируется как четвёртый этап отношений).

7. Диалог о любви. Ведущий предлагает обобщить и упорядочить то понимание, которое родилось на занятии. Участники отвечают на вопрос, как и в чём проявляется любовь, можно ли её измерить (предлагается вариант измерения «забота»), в завершение ищется образ (предлагается солнце — дарит тепло не за что-то, а исходя из своей природы).

8. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №9

Тема: Лидерство и управление командой (часть 1).

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Teamwork Skills — умение работать в команде;
- Leadership Abilities — умение лидировать;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать).

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. В режиме диалога разбирается: кто такой лидер; лидерские качества; сферы жизни, в которых необходимо уметь быть лидером, и другие аспекты,



особенно те, которые родились на прошлых занятиях. Предлагается приступить к отработке теории на практике.

4. Упражнение «Пропась». Участники выстраиваются в линию, за которой находится пропасть. Их задача по цепочке перейти из одного конца в другой. Перед каждым «заходом» проводится обсуждение промежуточных результатов, подсчёт «выживших», поиск решений. Данное упражнение полезно постепенно усложнять:

- ввести контролера (человека, который следит за нарушением правил и отправляет заступивших за линию на «кладбище»);
- ограничить время на подготовку;
- дать задание выполнять упражнение молча; и др.

3. Упражнение «Лабиринт». На полу малярным скотчем «рисуются» лабиринт в виде завитушки с шестью поворотами. Участники по очереди пробуют пройти его с завязанными глазами, если наступаешь на линию или заступаешь за нее — «погибаешь». У всех остальных только одно слово (например «влево», «стой», «прямо») для помощи в прохождении лабиринта, произносить слова одновременно нельзя, в этом случае участник, проходящий лабиринт, также «погибает».

4. Упражнение «Создай мотивацию». Участник, берущий на себя ответственность за лидерскую функцию, должен организовать какую-либо деятельность, создать мотивацию. Деятельность может быть любой, например — полить цветы, расставить стулья, исполнить танец и т. д.

5. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №10

Тема: Лидерство и управление командой (часть 2).

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Teamwork Skills — умение работать в команде;
- Leadership Abilities — умение лидировать;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. Упражнение «Необитаемый остров». При правильном настрое эта игра может быть большой и может дать очень много. Она может:

- продиагностировать взаимоотношения между членами команды, выявить лидеров, симпатии и антипатии;

- выявить личностные качества игроков, обычно скрытые в повседневных контактах (мужество и мудрость, жестокость и безответственность, творческое начало и упрямство, бодрость духа и неожиданное занудство);
- наглядно показать, как строятся (придумываются) законы человеческого общества, что в них случайного, а что — рождено требованиями самой жизни;
- познакомить с реалиями совершенно взрослой жизни.

Инструкция. Стоим в общем кругу. Вводная: у вас было трудное путешествие на воздушном шаре, и с некоторыми потерями вы все-таки долетели до острова. Должен сообщить вам, что этот остров — необитаемый.

Что это для вас: ура или увы — реагируем аплодисментами (если ура!) и топотом (если увы). (Топот и аплодисменты.) В ближайшие 20 лет вы не сможете вернуться к нормальной жизни, в родные края. Что будет через 20 лет, неизвестно. (Ура? Увы?)

Все встали в общий круг правильно: мальчики — девочки. Сейчас общие свободные встречи, где каждый может встретиться с каждым и каждой и выразить свои чувства по поводу начала долгой жизни на необитаемом острове. Пожалуйста (музыка, встречи)!

Одна из разумных установок: все ситуации делятся только на две разновидности: на приятные и полезные. Или вы попали на классный остров, где можно отдохнуть и расслабиться, или вы попали на трудный остров, где можно многому важному научиться. И то, и другое хорошо по-своему, и с этой точки зрения плохих ситуаций — нет.

А как вы будете строить свою человеческую жизнь? Вам будут даваться вопросы, трудные ситуации, вы их обсуждаете и докладываете. Время на обсуждение — как только, так сразу, то есть пока какая-то команда не скажет, что все решено, плюс 2 минуты всем остальным.

Задание. Коротко ознакомьтесь с островом. Где вы будете ночевать первое время? А как собираетесь жить потом?

На острове есть поля мака и конопли, уничтожить их невозможно, соответственно, есть угроза наркомании. Поставите ли вы жесткий запрет на свободные экскурсии в эту сторону? 6–10 минут обсуждения.

Доклады, короткое обсуждение. Если где-то говорят о запрете, встает вопрос о свободе личности. Если где-то решают, что у них не будет вообще никаких запретов, ведущий может сыграть свободного человека, который решил запретить всем остальным ходить на маковые поля («кто туда пойдет — ноги переломаю!»).

Ваши действия в отношении такого свободного человека? Высказывания, обоснование.

В связи с этим более общий вопрос: община или свобода?



Вы за Общину или Кооперацию Свободных Индивидуальностей? Разница между ними такая:

В Общине нет отдельной личной жизни, жизнь каждого работает на жизнь Общины. В личной собственности только то, что не представляет общественной ценности, а все, что ей ценно и нужно, Община имеет право у вас всегда отобрать. Может и не отобрать — но право имеет.

Правила, принятые в Общине, все обязательны для всех, а не когда тебе хочется, и за нарушение их ты можешь быть по закону наказан. Тебе могут разрешить исключение из правил, но тебе надо об этом договориться. А не договорился — будешь как все.

Другой режим жизни — Кооперация Свободных Индивидуальностей. Каждый живет сам по себе, захотели — объединились, захотели — свое забрали и разошлись. Никто никому ничего не должен. Ваше у вас никто не отберет, но никто и не обязан о вас заботиться. Хотите — работаете, хотите — халявите, за все отвечаете только перед самим собой. Правила общины для всех только те, о которых все договорились. А не договорились — каждый живет по своим правилам.

Обсуждение 10 мин.

Мнение ведущего. Община общине рознь. Община изначальная (Община №1), община из-за необходимости выживать — держится на принуждении, но это оправдано, потому что люди разные, а выжить нужно всем.

Если обстоятельства становятся чуть полегче и выжить может каждый отдельно, то все мало-мальски думающие из такой общины быстрее бегут на волю. На воле — отдышались, пришли в себя, организовали Кооперативы Свободных Индивидуальностей и живут каждый сам по себе, как-то взаимодействуя. Но постепенно самые умные из свободных начинают думать снова: мы все разные, но это значит, что среди нас есть те, которым я могу доверять так же, как себе, которые ищут то же, что и я, с которыми мне лучше быть действительно вместе, а не только рядом. И у кого-то с кем-то начинает формироваться Община свободного союза (Община №2), основанная уже не на принуждении, а на свободном и радостном выборе. Я хочу быть вместе с этими людьми, потому что это лучше мне и это лучше им.

Пожелания друг другу. Все сели в тесные круги, взяли за руки. Сегодня мы будем жить на Необитаемом острове и как-то выживать.

Посмотрите на людей, которые вас окружают. Чего вы ожидаете от них? Кто будет для вас — радостью, а кто — нагрузкой? Как вы думаете, как у вас сегодня сложатся отношения с этими людьми? Кто вас здесь ценит? Кто будет использовать? С кем у вас возможны конфликты? Как вы чувствуете, сможет ли ваша команда быть цельной и дружной? Что готовы для этого дать вы? Какие у вас есть обращения и пожелания к вашей команде в целом и к кому-то конкретно?

2 минуты пожеланий.

Крайние меры. Ведущий дает следующее задание (можно зачитать и коротко пояснить):

Так случилось, что один из ваших мужчин вошел в серьезные разногласия с Общиной и отделился, решив проблему топором и прочего просто тем, что стащил все, что ему нужно. К сожалению, дальше дело пошло еще хуже, конфликт разросся до микроволны, был уже поджог. Что решите?

Агрессоры, Абстрактные гуманисты и Гармонисты (данные понятия ведущий крупно пишет на доске или ватмане). По способам решения проблем люди делятся на две крайности — на Агрессоров и Абстрактных Гуманистов. Первые чуть что — за винтовку, вторые винтовку в руки не берут вообще или берут слишком поздно. И те, и другие — не правы. Мудрость Гармониста — посередине.

Зная свои особенности, подумайте, характерно ли для вас поведение Агрессора? Кто из вас бывает Абстрактным Гуманистом? А кто, как правило, Мудрый Гармонист?

Страусы, Провокаторы проблем и Позитивные реалисты (данные понятия ведущий крупно пишет на доске или ватмане). Есть и другие различия между людьми в отношении к трудностям и конфликтам. Некоторые люди боятся проблем, конфликтов — и убегают от них. Их ставишь перед возможной проблемой, а они ее не решают, заявляя: «У нас, в нашей жизни, в нашей Общине, такого никогда не будет!» Откуда такая уверенность?.. Такой человек — *Страус*, который прячет голову в песок.

Есть и другие люди. Они тоже боятся проблем и конфликтов, но выражается это в том, что они только их и видят, только ими и занимаются. Они готовы в каждом члене своей Общины увидеть источник проблем и заранее настроены именно на худшее. Такой человек — *Провокатор проблем*. Кто в себе знает черты Страуса? Провокатора проблем?

А как правильно? Пусть аудитория задумается. Может быть, кто-то даст толковые ответы.

А должна быть — готовность к худшему, но жизнь в ощущении лучшего. Любую проблему великолепно видеть заранее, чтобы она просчитывалась без труда, и даже если нет ее хорошего решения, чтобы было просто понятно, что мы сделать можем, а что — нет. Но жить при этом, будучи уверенным, что люди вокруг тебя будут такими же порядочными, как и ты сам.

Кто поднимет руки, заявляя, что он, как правило, живет именно таким образом? Аплодисменты!

Доклады и обсуждения предложенных крайних мер.

Доклады.

Размышления ведущего: о цене гуманизма. Гуманистом быть приятно, но дело это дорогое и — за чей счет? Если мы оказываемся гуманистами ради дряни за счет лучших людей, то хорошо ли это? Ради алкоголика за счет детей и счастья многих других людей,



пока не алкоголиков? Как в анекдоте от Карла Витакера: хозяйка всей душой любила двух бесконечно дорогих ей цыплят. И, когда один из них заболел, она убила другого, чтобы приготовить больному бульон.

Скотины и Человеки. Трудности далеко не всегда рождают у людей слабость и подлость. Люди в концлагере превращались и в скотину, и в святых. И как бы ни была трудна жизнь на Необитаемом острове, если вы — Человек, то Человеком вы останетесь всегда. И чем будет труднее, тем более высокой окажется ваша Человечность.

Посмотрите на всех присутствующих, и вы можете отметить тех, в ком вы уверены более других: в случае трудностей и проблем он проявит свои именно лучшие, человеческие черты! Если вы про кого-то так думаете, можете подойти и пожать ему руку или обнять.

А теперь пусть поднимут руки те, кто уверен в себе: кроме случайных промахов, при любых трудностях и проблемах он всегда останется Человеком? Бурные аплодисменты!

В завершение собирается общая обратная связь по упражнению, ведущий предлагает посмотреть на результаты с точки зрения лидерских позиций.

4. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №11

Тема: Стратегии достижения целей.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре).

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. Упражнение «Молекулы». Участники хаотично передвигаются по комнате, услышав команду ведущего, объединяются в группы (по три, по четыре, по десять). Последнее объединение происходит в пары для выполнения следующего упражнения. Упражнение используется как разогрев и объединение в пары, в рефлексии не нуждается. В случае выбора другого упражнения для разогрева, ребята разбиваются на пары по принципу «мальчик-девочка» или «наименее знакомого».

4. Упражнение «Переманка». Один из участников садится на стул, другой становится за спину. Задача участника без пары переманить любого к себе на стул (при чётном количестве участников ведущий включается в игру в роли переманиваемого). Задача тех, кто стоит за спиной, — удержать переманиваемого на месте. Через определенное время участники меняются местами.

Упражнение проходит в два этапа. Первый круг проходит как диагностический, помогающий участникам определить их способы взаимодействия с миром, узнать о них больше, увидеть со стороны, определить их эффективность достижения целей. Перед переходом ко второму этапу проводится рефлексия и теоретическая часть. На втором этапе упражнения участникам предлагается использовать способы, отличные от выбранных в первом упражнении, больше внимания уделять взаимодействию. Таким образом, эта часть занятия носит обучающий характер.

Желательно чтобы в роли ведущего (участника без пары) побывал каждый член группы.

5. Разбор теоретической части.

Манипуляции:

- подкуп — достаточная привлекательность «куша»;
- лесть — самооценке человека нужно подкрепление;
- угроза — достаточная сила, реалистичность выполнения.

Необходимым условием является наличие времени, сил и средств.

Взаимодействие:

- искренность, человечность — психологическая чувствительность, значимость вас для человека, легкость выполнения;
- объяснение необходимости — понимание;
- вежливость, тактичность, уважение — наличие внутренней культуры человека (разговор на языке самого человека).

6. Упражнение «Стена». Один из участников (выбирается по принципу «самый смелый») «пробирается» через стену из остальных ребят. Пробирающегося может пропустить любой из участников. В этом упражнении ведущий также предлагает больше внимания уделять взаимодействию, и работа проходит как закрепляющий этап. Возможны варианты проведения упражнения в зависимости от готовности группы, наличия времени, количества участников и других факторов. Например, можно поставить задачу пройти через «стену», используя только психологическое тепло (в этом случае «стена» играет роль непреступных, хладнокровных с ледяным сердцем). Усложнить упражнение можно добавочной инструкцией для участников, играющих «стену»: пропускать тогда, когда считаете, что человек выкладывается на все 110% и этого достоин, либо заданием для «пробирающегося» — «уговорить» нужно минимум двоих. Если кто-то не справляется с заданием, можно предложить вы-



брать себе помощника. Как в первом, так и во втором упражнении возможно введение временного ограничения, например, две минуты.

7. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №12

Тема: Грамотное резюме как дверь успешной карьеры.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре);
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личном плане.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. В диалоговом режиме разбор презентации «Секреты успеха для вашей карьеры» (Tom Hunt). Презентация представлена на CD-диске. Ввиду специфики материала возможна организация сотрудничества и приглашение специалиста в этой области.

4. Упражнение «Рейтинг резюме». Участники составляют резюме, презентуют их, разбираются ошибки и варианты улучшения. Резюме вывешиваются на доску, а участники «превращаются» в работодателей и ставят флوماстерами «лайки» (каждый может поставить не более трех «лайков»). Подсчитывается количество, проходит церемония награждения победителей. Возможны варианты, когда подготавливается не всё резюме, а отдельные блоки, можно данное задание дать как домашнее и рейтинг составить на следующей встрече либо включить как часть прохождения собеседования.

5. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Ведущий должен отдельно остановиться на участниках (возможно, они ярко вывяжутся только к концу встречи), у которых внутренний блок на «бумажки», которым было психологически трудно воспринимать и прорабатывать данный материал (он ими воспринимается как непонятный и чуждый). Пусть они будут услышаны, их позиция воспринята как важная, существенная и только после этого показаны возможности и достоинства грамотного резюме.

Занятие №13

Тема: Серфинг собеседования при устройстве на работу.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре);
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личном плане.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. В диалоговом режиме разбор презентации «Ловушки, приёмы интервью — как с ними справиться». Презентация представлена на CD-диске. Ввиду специфики материала возможна организация сотрудничества и приглашение специалиста в этой области. Ниже приведены упражнения, которые можно включать как пример отработки отдельных пунктов презентации (применять их по её ходу), так и как самостоятельные единицы (по завершении разбора всего теоретического блока).

4. Упражнение «Игнор». Один человек должен донести какое-либо утверждение о себе (самопрезентация). Задача остальных участников не слушать.

Разбор: если были «попадания», то почему?

Необходимо: а) обозначить себя; б) отметить общность интересов.

5. Упражнение к презентации «Контакт». Участники разбираются на пары. Первый человек встает на стул, второй садится на пол. Задача «нижнего» войти в контакт. Первый участник реагирует по схеме: если остаешься в «игноре», то не предпринимаешь никаких действий, если идешь на контакт, то — рукопожатие. Разбор по схеме упражнения «Игнор».

6. Упражнение «Ниже плитуса — 1». Один человек рассказывает о своих достижениях (своем достижении, результате), остальные участники закидывают его мятыми бумажками, нивелируя его достижения, задавая «противоположные» вопросы.

Разбираются ошибки: попытка ответить на все вопросы всех участников, «скат» на эмоции, неумение держать удар...

7. Упражнение «Ниже плитуса — 2». Участники разбираются по парам. Один человек рассказывает о



своих достижениях, другой выполняет функцию группы в первой части упражнения. Упражнение на выработку как умения обосновывать и упаковывать свои достижения, так и умения видеть «слабые» места в своих аргументах.

8. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №14

Тема: Самопрезентация, защита проектов, публичные выступления.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Teamwork Skills — умение работать в команде;
- Leadership Abilities — умение лидировать;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре);
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личном плане.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. В режиме диалога разбор темы «Три составляющие презентации (треугольник выступления)»:

- аудитория (кто они, интересы, потребности, цели-задачи);
- тема, материал (актуальность, структура, четко и понятно, аргументы, главная мысль — 90 секунд, 5–6 слайдов);
- я (эмоциональное состояние, знание темы, внешний вид, речь, голос, подача, время, цель — зачем).

4. Упражнение к составляющей «Я» — «Зачем вы здесь?». Участникам предлагается ответить на вопрос «Зачем вы здесь?» и написать 12 слов, объясняющих, зачем они на данном занятии. Ведущий дает обратную связь по ответам участников.

5. Упражнение к составляющей «Аудитория» — «Йога». Участники разбираются на три группы. Цель каждой группы — продать занятия йогой трём различным аудиториям (бизнесмены, жёны бизнесменов, компьютерщики). Команды выступают перед аудито-

рией, получая обратную связь от группы, совместный анализ по схеме «Три составляющих презентации».

6. Разбор в режиме диалога темы «Схема презентации проекта за 90 секунд». Практическая отработка предполагается на последнем занятии (для работающих в данном формате), когда проходит финальная оценка ключевых (key skills) и социальных компетенций.

- Титульный слайд (город + название проекта) — 3 секунды плюс сбор внимания аудитории и приветствие.
- Суть проекта.
- Ответ на вопрос, кому и зачем это нужно (2–3 слайда).
- Цели и задачи проекта.
- Уникальность проекта, его «фишечка» (1–2 слайда).
- Что уже сделано.
- Планы, шаги реализации (что предполагается сделать, куда метим).
- Слоган, «вкусная» цитата.

Как оформляется проект:

- кроме последнего пункта — соблюдение строгого стиля (например, шрифт Arial, табу на Cosmic);
- заголовок — размер шрифта 32, наполнение — 28–24;
- контрастность на максимум (colorblender.com);
- буллеты (списки) — 2, максимум 3 строки (наприм: качество, цена, сервис);
- провести test drive — дать троим на просмотр.

7. Упражнение «Март». Упражнение применяется как проверка усвоения материала, ключевого момента презентаций.

Группа отвечает на вопрос «Почему март — лучший месяц года». Ведущий записывает ответы на доске (начало весны, праздник 8 марта, пора любви, поворот солнца, другая одежда и т. д.). Затем предлагается ответить на вопрос, какие ответы (аргументы) лучше. Правильный ответ — смотря какая аудитория.

8. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Занятие №15

Тема: Психология продаж.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Analytical Skills — аналитические способности;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;



- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре).

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий. Ввиду специфики материала возможна организация сотрудничества и приглашение специалиста в этой области. Ведущий должен подчеркнуть, что смысл занятия не в том, чтобы научиться продавать что угодно любому человеку, а в понимании и изучении внутренних, психологических закономерностей, в самопознании.

3. Упражнение «Мотив». Участникам предлагается ответить ведущему на вопрос «Зачем мне с вами работать?». Важно подвести к мысли о существенности смыслообразующих вопросов, их месте и роли в нашей жизни, показать связь с темой.

4. Теоретический блок. Прорабатывается в режиме диалога.

Разбор правила «Продавать тому, кому это нужно» (не «втюхивать», не доить одну корову).

Цепочка продаж. начало коммуникаций (товар) — реклама — звонки — встречи — сделка — деньги (цепочка завершена? Для многих да, но это ошибка) — сопровождение сделки (постоянный клиент).

«Воронка продаж».

- 1000 (звонки) — увеличивать количество (охват аудитории);
- 100 (встречи) — задействовать всю семью (братья-сестры). Пример: бесплатный замерщик окон наделяется функцией заключить договор;
- 10 (сделка). Кому еще это может пригодиться? Пара-тройка телефонов.

Проработка в режиме диалога темы «Вкусные» заголовки»:

- вопросы: Чего вам не хватает для того, чтобы стать миллионером? Почему в этом году нужно ехать в Геленджик?
- обещание выгоды: 7 простых шагов, которые утроят продажу; Английский за 16 часов; Карвинг за 5 дней (нечетные числа);
- пугающие, шокирующие (на страх): В каких ситуациях сотовый горит; 10 самых глупых ошибок при сдаче экзамена;
- «желтая пресса»: Шокирующие новости о зубных щётках;
- интрига: Что не так на этой фотографии?

«Вступление в диалог по продаже товара (заключение сделки)».

Закрытые вопросы (да, нет, информация. Пример: сколько вам лет?) — таких вопросов нужно использовать по возможности меньше, но и не переусердствовать, впадая в крайность слишком открытых. В целом работает правило «Всё, что можно не сказать, нужно не сказать».

Пограничные вопросы. Пример: вы же знаете, что здоровье и питание взаимосвязаны?

Иллюзия выбора. Пример: Я вам расскажу, если заинтересуетесь, то хорошо, если нет, то нет.

Продажные. Пример:

— Я хочу в отель «Старлайт».

— Вам принципиально или можете рассмотреть другие варианты?

Помните! Если клиент «зависает» — это нормально!

Ещё примеры: что для вас важно? (например, при выборе пылесоса: мощность, дизайн, цена, качество). Когда хотите начать пользоваться?

Правило: Табу на работа!

Как назначить встречу.

— У вас ежедневник под рукой? (Если нет, то я подожду.) Когда вам будет удобно, чтобы я подошел?

5. Упражнение «Продай». Участнику предлагается продать кому-либо из группы любую не стоящую ничего вещь по возможно большей цене (возможен вариант продажи ценного предмета).

Возможен вариант работы в парах.

Разбор упражнения. Собирается обратная связь от участников упражнения, что получилось, что нет, какие были ошибки в ведении беседы, невербальных сигналах, включенности в упражнение.

6. Разбор «Законов жизни».

- Пустоты. Для нового нужно место. Чтобы начались новые отношения, нужно завершить старые.
- Шлагбаума (пробы просто не даются, нужно решиться).
- Платы (за всё).
- Притяжения (подобное к подобному).
- Для того чтобы заработать миллион, нужно выгнать на миллион.
- Развития (то, что вы отодвигаете, и есть ваша задача).
- Такси (если маршрут движения выбирается не вами, то и не удивляйтесь).
- Выбора (есть всегда).
- Цепной реакции (если мы не управляем мыслями, то они управляют нами).
- Энергообмена (чем выше уровень нашего развития, тем больше возможность давать-брать).
- Думать — делать (нельзя думать-думать-думать, так как это тупиковый путь. Необходимо чередовать).

7. Рефлексия. Сбор обратной связи по занятию, подведение итогов.

Полезная информация для ведущего по теме занятия.

Сколько необходимо работать в полную и больше? Быть стабильным в своей активности 90–120 дней,



затем включаются другие механизмы (в частности, рекомендации).

К звонкам по телефону (и в целом). 80% ответит «нет», 20% — «да» (работает на больших цифрах). 80% пальцев смотрят в одну сторону. 80% делают 20% работы.

Особенность Интернета: 1–3% приглашенных, сказавших «да», придут на встречу.

Правило: НТКЗЯ — пришла идея — реализуй! (изучить спрос и прочее — это правильно только частично).

Сколько нужно, чтобы начать свой бизнес? 10–15 т. р. (за глаза). Пример: скупка б/у детских колясок — починил — продал.

Объявления от руки работают лучше.

Правило: имя делает всю работу.

8. Индивидуальные и групповые консультации по подготовке к финальной оценке социальных и ключевых компетенций (key skills).

Занятие №16

Тема: Не прощаемся.

Основные развиваемые ключевые компетенции (key skills):

- Interpersonal & Public Speaking Skills — навыки межличностного общения (публичные выступления и организация презентаций);
- Problem Solving — умение преодолевать трудности и решать проблемы;
- Teamwork Skills — умение работать в команде;
- Leadership Abilities — умение лидировать;

- Analytical Skills — аналитические способности;
- Written Communication — умение излагать свои мысли на бумаге;
- Motivation / Initiative — мотивация / инициатива;
- Drive (Ability to Attract) — энтузиазм, увлеченность (умение привлекать);
- Ethics — этика (соответствие корпоративной культуре);
- Career Management — желание развиваться в профессиональном и личном плане.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Вводное слово от ведущего занятий.

3. Демонстрация и 3D оценка социальных и ключевых компетенций участников. Участники демонстрируют свои проекты, проводится самооценка, оценка от аудитории, комментарии и оценка проектов ведущим (приглашёнными специалистами). На данном занятии особенно важно соблюсти тонкий баланс между жизненной (строгой) оценкой результатов и оценкой — вдохновением на новые высоты.

4. Просмотр видеоролика «Советы выпускникам».

5. Сбор письменной обратной связи по занятиям (анкета представлена в приложении №2, см. полную версию программы на CD-диске).

Безусловно, возможны другие варианты получения обратной связи, в частности — письма (подписываются конверты каждому участнику, и каждый пишет свои пожелания другим участникам).

6. Ритуал прощания. Идеальным вариантом будет организация чаепития.



Конкурс «Новые технологии для “Новой школы”»

Е.В. Карпенко, О.В. Белан

Развивающая психолого-педагогическая программа зональных семинаров-тренингов для лидеров школьного самоуправления

Программа-победитель VII Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» в номинации «Развивающие психолого-педагогические программы».

Авторы-составители: Карпенко Елена Владимировна, Белан Ольга Викторовна (Краснодарский край, станица Ярославская, МБУДО «Дом детского творчества» станицы Ярославской).

Формирование лидеров в обществе - не стихийный процесс, его нужно организовывать, и это необходимо сделать в процессе воспитания и обучения. Важно, чтобы подростки владели многогранной культурой личности, формами эффективной организации и управления, разрешения конфликтов, умением общаться и другими качествами, необходимыми для успешной жизни современного человека.

Система дополнительного образования детей может помочь в решении проблемы, разнообразить и организовать досуговую деятельность включением детей в нее на добровольных началах, на основе личных интересов и внутренних побуждений, это способствует развитию лидерских качеств. На базе дома детского творчества педагогом-психологом проводятся зональные семинары-тренинги для лидеров школьного самоуправления для того чтобы каждый участник имел возможность лидерского саморазвития.

Таким образом, актуальность разработки развивающей психолого-педагогической программы зональных семинаров-тренингов для лидеров школьного самоуправления обуславливается социально-образовательными потребностями современного общества.

В бумажной версии журнала представлена лекционная часть программы. Полный текст, включающий вводную часть, все упражнения и тесты размещен в электронной версии журнала (см. CD-диск).

Ключевые слова: лидер, школьное самоуправление, конфликт, дополнительное образование, тренинг лидерства.

1. Сильная личность в современном мире

Человек, который зарабатывает мало, а особенно без перспективы зарабатывать больше, никак не может быть признан сильной личностью. Мы живем в условиях личной экономической свободы и инициативы, говорить в этих условиях о невозможности быть достаточно материально обеспеченным — это просто оправдывать собственную лень и психологические комплексы. Таким образом, первый признак сильной личности — уровень материальной обеспеченности непременно выше, чем уровень среднего дохода на душу населения в данном государстве. Сильная личность умеет зарабатывать деньги.

Чтоб быть сильной личностью, человек должен быть признан обществом или определенной социальной группой как мастер, специалист или профессионал в своем деле. Обязательным признаком является наличие самостоятельных проектов, разработок, теорий, произведений, рецептов, результатов достиже-

ний. Обязательно! Именно на этом основывается признание и уважение. Чем шире признание, тем лучше!

Сильная личность — это тот человек, который умеет оказывать влияние на других людей. Влиять на других людей — это очень большое искусство, связанное с развитием личности вообще. Быть сильной личностью — значит влиять. Чем сильнее влияние, тем лучше!

Еще один важный элемент — внутренняя гармония или глубокая удовлетворенность своей собственной жизнью. Ну а куда без этого?! Ведь могут быть и деньги, и признание, но нет внутренней гармонии, нет удовлетворенности от того, что ты делаешь. Это хуже всего. Так что чем больше удовлетворенность собой и жизнью — тем лучше.

Очень важно, чтобы люди любили вас, чтобы вы чувствовали себя в их обществе уверенно и безопасно. Не менее важно и то, чтобы вы тоже любили людей, чтобы они чувствовали себя рядом с вами спокойными и уверенными. Ваше умение вступать в



контакт с окружающими, а затем поддерживать его является мерилем вашей ценности. Проблемы в общении с людьми могут отрицательно повлиять на вашу удовлетворенность жизнью и даже на здоровье.

Очередным критерием успеха является необходимость конечного развития. Как это замечательно — чувствовать, что вы можете стать тем, кем только захотите. Вы хотели бы добиться того, о чем говорит Абрахам Маслоу, — использовать весь потенциал своей личности для самореализации? Просыпаться утром и с радостным любопытством ждать, что принесет грядущий день.

Ваша жизнь станет лучше лишь тогда, когда вы сами станете лучше. Если вы хотите иметь лучшую жену, будьте лучшим мужем. Если вы хотите иметь лучших детей, то проявите себя лучшим родителем. Если хотите иметь лучших сотрудников, станьте лучшим шефом. Неважно, откуда вы стартовали, важно, куда вы направляетесь, а выбор цели зависит только от вас.

Вы в состоянии научиться всему, что необходимо для достижения ваших целей. Вы способны стать лучшим руководителем, менеджером, родителем, супругом. Вы в состоянии освоить иностранные языки, просто учитесь всему, что приблизит вас к желанной цели.

Вы сами устанавливаете рамки того, кем вы являетесь или что делаете. Отождествляя себя с индивидуальностью лидера, вы придадите себе дополнительную уверенность, уважение и гордость, вы сможете стать всем, что ныне скрывается внутри вас.

Шаги к цели

Все свои цели, желания высказывайте только в положительной форме: я хочу..., я могу..., я буду... Отрицательное высказывание лишь блокирует действие, препятствует ему. Начинать надо с выяснения того, что именно вы хотите изменить в себе, в своей жизни. Это очень важно, иначе можно поставить перед собой ложные цели, ведущие к самообману и неудаче. Сделать это непросто, существует много внутренних преград — от простого неумения думать о себе до внутренних конфликтов. Непонятное нам сопротивление может выражаться в страхе, скуке, лени. Возьмите лист и напишите: «Хочу, чтобы в ближайшие полгода...». Прочтите внимательно, выберите три самых главных, и начните с достижения этих трёх.

1. Анализ цели. Спросите себя: что значит достичь этой цели? В чём конкретно это может проявиться?
2. Оцените и запишите, на каком этапе осуществления цели вы находитесь, что вы уже знаете и умеете?
3. Решите, что вам нужно сделать и что вы предпримете?
4. Точная конкретизация каждого из действий по времени.
5. Осуществление того, что вы наметили.
6. Проверка и контроль результатов.

Лучше всего оформлять в таблицу, в строках — что вы делаете, а в столбцах — временные отрезки.

2. Темперамент и тип профессии

Природные особенности необходимо учитывать при выборе профессии, их игнорирование может привести к потере интереса в работе, к перегрузкам. Учитывая это, психолог К.М. Гуревич предложил классифицировать профессии по признаку их абсолютной или относительной профпригодности.

Если профессия предъявляет жесткие требования к особенностям нервной системы человека и требует отбора, то ее следует отнести к 1-й группе — группе профессий с абсолютной профпригодностью (профессии 1-го типа).

Если же данной специальностью может овладеть практически любой человек, то ее можно отнести ко 2-й группе профессий, требующей относительной профпригодности (профессии 2-го типа).

Подавляющим большинством профессий одинаково успешно могут овладеть люди с разными психофизиологическими особенностями. Но даже при этом нужно учитывать свои природные свойства, чтобы найти наиболее подходящую специализацию в рамках профессии.

Каким же образом темперамент влияет на успешность профессиональной деятельности?

Вам уже знакомы биографии Петра I, Наполеона Бонапарта, М.И. Кутузова, А.В. Суворова. Все они выдающиеся полководцы и государственные деятели и имели различные типы темпераментов. Каждый из них действовал в определенных исторических условиях и обстоятельствах, но индивидуальные особенности темперамента, талант способствовали успешности их деятельности.

Обратимся еще к одному примеру. Вспомните: И.А. Крылова, Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова. Своеобразие творчества этих писателей в определенной степени отражает особенности их различных типов темперамента.

Можно предположить, что темперамент влияет на формирование индивидуального стиля деятельности. Иными словами, темперамент, мало поддающийся изменениям в течение жизни, необходимо учитывать при определении профессионального будущего.

Наблюдения за работой ткачих с холерическим типом темперамента в условиях многостаночного обслуживания показывают, что они меньше, чем ткачихи-флегматики, тратят времени на хождение вдоль линий станков, в результате экономнее расходуют свои силы. Ткачихи-флегматики в силу присущей им размеренности и старательности тратят много времени на устранение обрывов нити, для чего вынуждены постоянно перемещаться. Однако производительность труда у ткачих с холерическим и флегматическим типом примерно одинакова.

Установлено, что к условиям монотонного конвейерного производства быстрее и с меньшими трудозатратами приспособляются люди с флегматическим



ким и меланхолическим типом темперамента. Из сказанного можно сделать вывод: на успешность овладения профессией влияют особенности темперамента, его соответствие условиям профессиональной деятельности.

Каждый тип психики больше подходит для одних дел и профессий и меньше — для других. Меланхолики — это часто люди искусства. Зато из них получаются плохие водители и монтажники-верхолазы. Холерики — великолепные летчики-испытатели (именно поэтому, кстати, в работе приемных комиссий в летних училищах обязательно принимает участие и врач-психолог), но они плохие счетные работники. Флегматики, напротив, прекрасные бухгалтеры, расчетчики, но, как правило, неважные поэты. Сангвиники — хорошие водители, саперы, инженеры, но они не так терпеливы, как флегматики.

Темперамент дается человеку на всю жизнь. Его не переделаешь. Однако пусть не отчаиваются те, кому как будто достался неподходящий темперамент для выбранной ими профессии.

Психологи выяснили, что два меланхолика — отличные партнеры в работе. Зато соединение холерика с меланхоликом — ситуация довольно неприятная (прежде всего, для меланхолика). Холерик — человек несдержанный, он может и накричать. А чем это может кончиться для меланхолика, прекрасно показано хотя бы в рассказе А.П. Чехова «Смерть чиновника».

Два холерика яростны в работе, как (да простится нам такое сравнение) пара норовистых лошадей. Их нужно твердо держать в узде, иначе вряд ли когда-нибудь удастся завершить работу. Флегматики по причине своего несокрушимого спокойствия хорошо срабатываются со всеми. А вот сангвиники не могут ужиться с меланхоликами и холериками. Холерики кипят, меланхолики расстраиваются — сангвиники непроницаемо оптимистичны, вызывая у одних отчаяние и гнев, у других — сухарь-человек, ничем его не прошибешь...

3. Руководство и лидерство

В любой группе выделяется руководитель, лидер. Он может быть назначен официально, а может и не занимать никакого официального положения, но фактически руководить коллективом в силу своих организаторских способностей. Руководитель назначен официально, извне, а лидер выдвигается «снизу».

Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним. Исследования показывают, что знания и способности лидера оцениваются людьми всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы.

Почему человек становится лидером? Согласно концепции «черт» — лидер обладает определенными свойствами, чертами, благодаря которым он вы-

двигается в лидеры. Лидеру присущи следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности.

Однако анализ реальных групп показал, что порой лидером становится человек, и не обладающий перечисленными качествами, и, с другой стороны, человек может иметь данные качества, но не являться лидером. Возникла ситуативная теория лидерства, согласно которой лидером становится тот человек, который при возникновении в группе какой-либо ситуации имеет качества, свойства, способности, опыт, необходимые для оптимального разрешения этой ситуации для данной группы.

В разных ситуациях группа выдвигает разных людей в качестве лидера. В исследованиях Б.Д. Парыгина выделены типы лидеров в зависимости от характера деятельности (универсальный лидер, ситуативный лидер), ее содержания (лидер-вдохновитель, лидер-исполнитель, деловой лидер, эмоциональный лидер) и стиля руководства (авторитарный лидер, демократический лидер).

Таким образом, лидером группы может стать только тот человек, кто способен привести группу к разрешению тех или иных групповых ситуаций, проблем, задач, кто несет в себе наиболее важные для этой группы личностные черты, кто несет в себе и разделяет те ценности, которые присущи группе. Лидер — это как бы зеркало группы, лидер появляется в данной конкретной группе, какова группа — таков и лидер. Человек, который является лидером в одной группе, совсем не обязательно станет вновь лидером в другой группе (группа другая, другие ценности, другие ожидания и требования к лидеру).

С точки зрения масштабности решаемых задач, выделяют:

- бытовой тип лидерства (в школьных, студенческих группах, досуговых объединениях, в семье);
- социальный тип лидерства (на производстве, в профсоюзном движении, в различных обществах: спортивных, творческих и т. д.);
- политический тип лидерства (государственные, общественные деятели).

Существует несомненная связь между судьбой лидера бытового, лидера социального и лидера политического. Первый всегда имеет возможность выдвинуться в лидеры другого типа.

Лидер с организаторскими способностями в состоянии быстро и правильно оценивать ситуацию, выделять задачи, нуждающиеся в первоочередной реализации, отличать осуществимое от бесплодного прожектерства, достаточно точно рассчитать сроки решения задач.

Мысль о том, что главная отличительная черта способного организатора состоит в умении быстро на-



ходить эффективные пути и средства решения задач, подтверждается на каждом шагу. Интересно высказывание на этот счет Наполеона Бонапарта: «Мой гений состоит в том, что одним быстрым взглядом я охватывал все трудности дела, но в то же время и все ресурсы для преодоления этих трудностей; этому обязано мое превосходство над другими».

Талант руководства людьми основывается на целом комплексе социально-психологических качеств и свойств. Большую роль играет доверие и любовь масс к своему лидеру. Доверие к лидеру — это признание его высоких достоинств, заслуг и полномочий, признание необходимости, правильности и результативности его действий. Это внутреннее согласие с носителем авторитета, готовность действовать в соответствии с его установками. Ведь заставить идти за собой при отсутствии средств принуждения можно лишь на основе доверия. И доверие это означает, что люди находятся во внутреннем согласии и единении с лидером.

Структура механизмов воздействия лидеров на массу зависит от свойств последователей. Лидер находится в сильнейшей зависимости от коллектива. Группа, имея образ лидера — модель, требует от реального лидера, с одной стороны, соответствия ей, а с другой — от лидера требуется способность выражать интересы группы. Только при соблюдении этого условия последователи не просто идут за своим лидером, но и желают идти за ним.

В соответствии со свойствами последователей лидером выстраиваются структуры воздействия на них. Эти структуры призваны обеспечить, во-первых, инициирование активности, координацию действий группы и обеспечение ее внешних связей и престижа. Во-вторых, для этого надо отрегулировать межличностные отношения в группе, обеспечить личностную поддержку членам группы.

Решение названных задач осуществляется посредством следующих функций:

- информационно-аналитической;
- выработки программ;
- принятия решения;
- организации исполнения решений.

От лидера зависит умелый анализ реальной действительности. На основе выводов, полученных в результате проведенного анализа, формируется линия поведения — программа действий — и принимаются решения. После этого начинается мобилизация сил и средств. Лидер добивается поддержки всей группы или ее подавляющей части для организации исполнения принятых решений, что предусматривает:

- 1) подбор и расстановку исполнителей;
- 2) доведение до них решений;
- 3) уточнение и адаптацию решений применительно к месту исполнения;
- 4) создание внешних и внутренних условий исполнения;

- 5) координацию деятельности исполнителей;
- 6) подведение итогов и анализ результатов.

Для успеха всего дела очень важна команда лидера. Опытный руководитель, трезво смотрящий на вещи, понимает, что как бы ни был высок уровень его подготовки и опыт, он не может полагаться лишь на себя, и привлекает к управленческой деятельности добросовестных и инициативных работников. Часто именно по окружению можно судить о степени таланта лидера.

Взаимоотношения подчиненных с руководителем, психологический климат коллектива, результаты работы коллектива зависят от стиля управления, реализуемого руководителем.

Ошибка лидера

«Успех — это способность двигаться от одной неудачи к другой, не теряя энтузиазма», — говорил Уинстон Черчилль. В деятельности лидера встречаются и сложные и простые задачи, какие-то трудности мы легко преодолеваем, а некоторые надолго оставляют след. Право на ошибку имеют абсолютно все, и не нужно их бояться.

Стили лидерства

А.Н. Лутошкин выделяет следующие стили лидерства:

1. *Разящие стрелы.* Призывающий, настаивающий, жёстко требующий. Эффективен в только ещё складывающихся коллективах.
2. *Возвращающийся бумеранг.* Советующий, консультирующий, коллегиальный, требующий. Эффективен в сложившихся коллективах.
3. *Снующий челнок.* Уговаривающий, просящий, компромиссный. Эффективен в зависимости от ситуации.
4. *Плывущий плот.* Соглашающийся, уступчивый, не вмешивающийся. Эффективен только как вспомогательный.

Рекомендации для лидеров

Возможно, вы найдёте полезными для работы советы будущим лидерам английских учёных М. Вудсона и Д. Френсиса.

1. *Установите ясные цели.* Умные коллективы часто сами находят путь, если знают, к чему надо прийти.
2. *Начинайте с малого.* «Большой дуб вырастает из маленького жёлудя». Успех укрепляет доверие и создаёт основу для нового успеха. Люди предпочитают идеи, в которых они могут разобраться.
3. *Прежде чем действовать, добейтесь согласия.* Причастность вырастает из понимания. Без согласия почти ничего нельзя изменить. Достижение согласия требует немалого времени.
4. *Составьте реальный график.* «Москва не сразу строилась». Научиться — означает от чего-то отучиться. Культурный уровень меняется очень медленно.



5. *Советуйтесь часто и искренне.* Люди могут сказать много ценного. Когда вы советуетесь, то тем самым укрепляете согласие. Советоваться — это не форма, а содержание. Манипулирование подрывает возможность создать коллектив

6. *Свяжите создание коллектива с организационной работой.* Люди с большей готовностью пойдут на эксперимент, если это не требует большого объема дополнительной работы. Для создания коллектива используйте возможность регулярных заседаний и обычных заданий. Положительные результаты будут очевиднее.

7. *Смело встречайте «политические» проблемы.* Не кладите сложные вопросы под сукно. Будьте реалистом в своих планах. Если вы будете играть в политику, то дискредитируете свои усилия.

8. *Поощряйте открытость и искренность.* С глубоко укоренившимися предрассудками и взглядами легче справиться, если обсуждать их открыто. Не подавляйте дискуссии.

9. *Не вызывайте ложных надежд.* Обещать легко всего. Невыполненные обещания дискредитируют вас.

10. *Если нужно, перестройте свою работу.* Организационная работа требует времени. Создание коллектива может увеличить индивидуальный объем работы.

11. *Помните, что неизвестное пугает больше, чем известное. Помните, что развитие в основном саморегулируется.* Если проблему изложить вслух, она уже не кажется страшной. Возраст, способности и взгляды создают ограничения. В конечном счете, мы сами отвечаем за своё развитие.

12. *Помните, что «вы можете загнать лошадь в воду, но не можете заставить её пить».* Людей нельзя заставить изменить отношение. Людей можно заставить притворяться, будто они меняются.

13. *Помните о тех, кто вне игры.* Зависть может помогать развитию. Люди любят сами быть участниками.

14. *Помните, что создание коллектива может вызывать другие проблемы.* Другие группы людей могут почувствовать опасность. Отдельные единомышленники могут перерасти свои нынешние функции.

15. *При создании коллектива используйте индивидуальные возможности.* Может иметь место индивидуальное развитие. Новые идеи порождают дальнейшее творчество. Существующие системы и методы могут оказаться под вопросом. Делегируйте (передавайте) полномочия. У людей разные сильные стороны и опыт. Делегирование (передача) полномочий обычно означает развитие.

16. *Принимайте помощь извне, если это необходимо.* Тщательно выбирайте, к кому обратиться. Принимайте на себя ответственность за свои действия. У каждого человека со стороны свой взгляд на проблему и свой опыт. Люди со стороны не участвовали в

организационной работе. Человек извне скорее окажется беспристрастным.

17. *Учитесь на ошибках.* Признавайте свою неправоту. Регулярно анализируйте ход дела. Поощряйте обратную связь — это самое ценное, что вам могут дать коллеги.

18. *Делайте то, о чём вы говорите.* Дела говорят сами за себя.

4. Конфликты

Конфликт — что это?

Конфликт (лат. столкновение) — происходит из-за противоречия, столкновения интересов, взглядов, из желания навязать другой стороне свое мнение или то решение, которые данная сторона не разделяет. В любую ситуацию конфликта мы привносим наш собственный прошлый опыт, как положительный, так и негативный. Все мы имеем дело с конфликтами разного уровня, и каждый для себя выработал определенные стратегии, позволяющие справляться с конфликтами.

Конфликт деструктивен, если он:

- уводит в сторону от решения более важных проблем и дел;
- снижает самооценку и вызывает стресс;
- вызывает безответственное, заслуживающее сожаления поведение.

Конфликт конструктивен, если он:

- раскрывает важную проблему;
- вовлекает людей в решение проблемы;
- дает выход скопившимся негативным эмоциям;
- помогает совершенствоваться и использовать полученные знания и опыт.

Условия конструктивного разрешения конфликтов:

- прекращение конфликтного взаимодействия;
- снижение интенсивности негативных эмоций;
- выявление и признание собственных ошибок;
- объективное обсуждение проблемы.

Из-за чего возникает конфликт

Очень часто причиной конфликта выступает недовольство собой, чувство неполноценности, потребность в самоутверждении, мысль о своей исключительности, неудовлетворенное желание занять достойное место в коллективе.

В конфликте мы часто находим новые, нестандартные способы решения проблемы. Но также при конфликте происходит разрыв отношений между конфликтующими сторонами.

Однако конфликты присутствуют в нашей жизни независимо от нашего желания. Конфликт может привести или к улучшению в нашей жизни, или, наоборот, к ухудшению.

Конфликт это не трагедия, он имеет право на существование. Внутри любой группы людей неизбеж-



но возникает соревнование или соперничество между ее членами. Бесконфликтная жизнь — иллюзия. При неумелом разрешении конфликта разрушаются наши контакты между людьми, затрудняются или делаются невозможными наши совместные координированные действия.

Пути выхода из конфликтов

Конфликты бывают деловые и личностные. Деловой конфликт исчезает, как только проблема, вызвавшая его, разрешается. Личностный конфликт, как правило, бывает продолжительным, он носит деструктивный характер и является следствием психологической несовместимости. Такой конфликт приводит, в конечном итоге, к разрыву всяческих отношений с противоборствующей стороной.

Как правило, конфликтующие стороны неадекватно воспринимают друг друга. Подобные ошибки восприятия, заблуждения затрудняют процесс примирения. Е. Мелибрда выделил 4 типичных искажения восприятия:

1) «иллюзия собственного благородства» — когда мы считаем, что являемся жертвой злобного противника, а сами ведем себя образцово. В большинстве случаев обе конфликтующие стороны уверены в своей правоте, нередко готовы разрешить конфликт и убеждены, что дело в оппоненте, который этого не хочет;

2) «поиск соломинки в глазу другого» — замечание малейших нюансов поведения оппонента. В конфликте чрезвычайно важно контролировать каждое свое слово и поступок, а не только оппонента;

3) «двойная этика» — человеку свойственно приукрашивать собственное поведение даже перед самим собой. Собственные действия мы всегда стараемся представить как разумные, уважительные по отношению к сопернику, чужие — как недопустимые, нечестные;

4) «все ясно» — упрощение ситуации конфликта.

Все эти ошибки несут одну и ту же цель — представить собственные действия и поступки желательными, благородными, а действия оппонента непоколебимыми, безобразными, неадекватными ситуации.

Таким образом, очень часто мы поступаем именно так, особенно в ситуациях, когда затронуты наши личные интересы.

С. Шенкман предлагает следующие способы преодоления конфликтных ситуаций:

- *не оставаться наедине со своими неприятностями.* Надо рассказать о неприятностях человеку, которому вы доверяете. В трудную минуту особенно важно почувствовать участие, искреннюю заинтересованность в твоих делах другого человека;
- *уметь вовремя отвлечься от своих забот.* Заняться каким-то требующим внимания делом, привычной работой;
- *не позволять себе раздражения, гневного состояния;*

- *не упрямиться, не позволять себе быть капризным;*
- *нельзя быть совершенством во всем всегда.* Не ругать себя, если что-то не получается на высоком уровне;
- *не предъявлять чрезмерных требований окружающим,* принимать людей такими, какие они есть.

В ссоре старайтесь говорить только о самом разногласии. Ни в чем не обвиняйте оппонента. Не говорите друг другу обидных слов. Это поможет вам сохранить конфликт на деловом уровне, а не перевести на личностный уровень.

Специалистами были разработаны самые разные способы решения конфликтов и рекомендации относительно всевозможных аспектов поведения личностей в ситуациях столкновения интересов или мнений. Одна из самых известных классификаций стилей поведения в конфликте разработана психологом К. Томасом. На ее основе опишем 5 стилей разрешения конфликтов.

Стиль конкуренции применяется тогда, когда личность довольно активна и намерена двигаться к разрешению конфликтной ситуации, желая удовлетворить, в первую очередь, свои собственные интересы, зачастую в ущерб интересам других людей. Такой человек вынуждает других принимать его способ разрешения проблемы. Данная модель поведения дает шанс реализовать сильные стороны какой-либо идеи даже в том случае, если они кому-то не по нраву. Среди всех способов разрешения конфликтов этот является одним из наиболее жестких. Выбирать данный стиль стоит лишь в той ситуации, когда вы имеете все нужные ресурсы для решения конфликта в свою пользу, а также когда вы уверены в том, что ваше решение правильное.

Если говорить о роли руководителя, то ему периодически полезно принимать жесткие авторитарные решения, которые в будущем дают положительный результат. Из всех методов решения конфликтов именно такой стиль поведения наиболее эффективно приучает сотрудников к подчинению без излишних разглагольствований, а также помогает вернуть веру в успех в нелегких для компании ситуациях.

Стиль уклонения ввиду слабости применяется нередко тогда, когда потенциальный проигрыш в конкретном конфликте значительно выше, чем моральные издержки, связанные с «бегством». При этом бегство не всегда может быть каким-либо физическим действием. Люди на руководящих должностях нередко увиливают от принятия спорного решения, при этом откладывая или перенося нежелательную встречу или разговор на неопределенный срок. В качестве оправданий менеджер может говорить об утере документов или давать бесполезные задания, касающиеся сбора дополнительной информации по какому-то вопросу.

Зачастую проблема лишь становится сложнее, поэтому не стоит избегать конфликтов таким спосо-

бом слишком уж часто. Старайтесь из всех способов разрешения конфликтов выбирать этот тогда, когда это действительно вам выгодно.

Стиль приспособления заключается в том, что человек действует, ориентируясь на поведение других людей, при этом не стремясь отстаивать собственные интересы. В такой ситуации он признает доминирование оппонента и уступает ему победу в конфликте. Эта модель поведения может быть оправдана в том случае, когда вы понимаете, что, уступая кому-либо, вы не теряете много. Рекомендуется выбирать из всех путей решения конфликтов стиль приспособления тогда, когда вы стремитесь сохранить отношения и мир с другим человеком или группой людей или если вы понимаете, что все же были не правы. Можно использовать эту модель поведения тогда, когда у вас недостаточно власти или других ресурсов для того, чтобы одержать победу в данном конкретном конфликте, или когда вы осознаете, что победа намного важнее для вашего оппонента, нежели для вас. В этом случае субъект, практикующий стиль приспособления, стремится найти решение, которое удовлетворит обе конфликтующие стороны.

Стиль сотрудничества подразумевает, что субъект стремится разрешить конфликт в угоду своим интересам, но при этом не игнорирует интересы оппонента и пытается вместе с ним найти пути выгодного обоим исхода сложившейся ситуации. Среди типичных обстоятельств, при которых используется данный стиль, можно упомянуть следующие: обе стороны имеют одинаковые возможности и ресурсы для разрешения какой-либо проблемы; решение конфликта выгодно обеим сторонам и никто не хочет уступать от него; наличие взаимозависимых длительных отношений между оппонентами; каждая из конфликтующих сторон способна внятно объяснить свои цели, выразить мысли и придумать альтернативные варианты выхода из ситуации. Разрешение социальных конфликтов таким способом может оказаться максимально приемлемым.

Стиль компромисса подразумевает, что оппоненты стремятся найти решение, которое будет основано на взаимных уступках. Такая стратегия поведения конфликтующих сторон уместна тогда, когда они хотят одного и того же, но при этом считают, что достичь этого одновременно невозможно. В качестве примера можно рассмотреть следующие ситуации: стороны имеют равные ресурсы, но существует взаимоисключающий интерес; временное решение может устроить каждую из конфликтующих сторон; оба оппонента будут удовлетворены кратковременной выгодой. Стиль компромисса нередко становится оптимальным или даже последним возможным методом решения конфликтов.

5. Школьное самоуправление

Что такое «школьное самоуправление»? Каковы его цели? Разумеется, на этот вопрос можно ответить

по-разному. Например, самоуправление — это серьезно. А целью его «является создание благоприятных условий для интеллектуального, духовного, эмоционального и физического развития юных граждан России как ответственных членов местных, национальных и международных сообществ, их активная и позитивная социальная адаптация». И, разумеется, это будет правильно. И, тем не менее...

Школьное самоуправление — это очень интересно. Не менее убедительно звучит, согласитесь... Как говорится, думай глобально, действуй локально. Например, говорить о преимуществах здорового образа жизни можно долго и плодотворно. Это необходимо, но, увы, скучно. А вот организация выставки плакатов, красочно изображающих сомнительные прелести «сигаретно-пивной» диеты — не только важно, но и интересно. И координаты этого интереса просты: творчество и общение. Разве не уместаются в эту систему координат другие, уже организованные школьным самоуправлением мероприятия: от регулярных Дней здоровья до традиционного КВН-матча между подростками, от коллективного выезда в летний лагерь до встреч с ветеранами ВОВ и помощи школьному музею?

Школьное самоуправление — это наука правильно взрослеть: сохраняя искренность и эмоциональную наполненность в общении с ровесниками, приобретая опыт работы в коллективе и внутреннюю дисциплинированность. А значит, есть смысл создать школьное правительство с разветвленной системой самых различных министерств.

Можно выделить несколько направлений деятельности органов ученического самоуправления:

- *представительское направление* — участие ученического совета в обсуждении школьных проблем и принятии решений, выработка мнения учеников по вопросам школьной жизни, участие в работе органов общешкольного самоуправления;
- *разрешение конфликтов* — посредничество в разрешении внутришкольных конфликтов на принципах добровольности;
- *информационное направление* — информирование школьников о школьных проблемах и путях их решения, деятельности ученического совета;
- *шефское направление* — организация шефства старших над младшими;
- *внешние связи* — организация взаимодействия с внешкольными структурами, органами самоуправления соседних школ, привлечение внешних ресурсов к решению проблем учеников и школы в целом;
- *организаторское направление* — поддержка досуговых, социально значимых и иных инициатив школьников;
- *правозащитное направление* — защита прав учеников в школе.



6. Притчи, иллюстрирующие разные аспекты проблемы лидерства.

Притча «Четвертый туннель»

Вы думаете, что вы смотрите на реальность и делаете выводы? Нет! Вы сделали это десятки лет назад. Во многом вы идете со своими выводами через всю жизнь, как роботы. Человек конструирует свою реальность через свои выводы, порой десятилетней давности. Неудивительно, что наша жизнь не работает.

Есть очень показательный пример с крысой и туннелями. Если посадить крысу в лабиринт с четырьмя туннелями и всегда класть сыр только в четвертый туннель, крыса через некоторое время научится искать сыр именно в четвертом туннеле. Хочешь сыр? Бегом в четвертый туннель — вот и сыр.

И если через некоторое время великий бог в белом халате кладет сыр в другой туннель, крыса все равно бежит в четвертый туннель. Сыра нет. Крыса выбегает. Опять бежит в четвертый туннель. Сыра нет. Выбегает.

Через некоторое время крыса перестанет бегать в четвертый туннель и поищет в других.

Разница между крысой и человеком проста — человек будет бегать в четвертый туннель *вечно*. Потому что человек *поверил* в четвертый туннель. Крысы ни во что не верят, их интересует сыр. А человек способен верить. Он начинает верить в «четвертые туннели» и считает, что бегать в них правильно, есть там сыр или нет. Человеку чаще больше нужна его правда, чем сыр.

И он будет продолжать ходить по одному и тому же пути, даже если давно не получал сыра и его жизнь плохо работает. Человек склонен верить в свои «четвертые туннели».

И вы знаете, что *вы правы*. Вся ваша жизнь во многом базируется на принципе вашей правоты. И даже если вы страдаете, ваша жизнь не работает и вы не получаете сыра с тех пор, как были в четвертом классе, — это для вас, скорее всего, не важно. Главное, что вы правы.

Человек предпочитает лучше быть правым, чем счастливым. И он годами может бегать по четвертым туннелям, чтобы доказать никому не нужную свою правоту. А великий бог жизни не забывает перемещать сыр.

И вы никогда не будете счастливы, пытаетесь быть счастливыми, если ваши попытки полностью определяются верой в то, что вы знаете, где находится сыр.

Вывод: хоть вы и считаетесь лидерами, активом школьного самоуправления, следите за тем, чтобы ваши дела совпадали с вашими возможностями и с тем, что от вас ожидают другие. Чтобы с вами не произошло то, что с нашим героем в притче.

Притча «Два волка»

Когда-то старый индеец открыл своему внуку одну важную жизненную истину:

— В каждом человеке идет борьба, очень похожая на борьбу двух волков. Один волк представляет зло — зависть, ревность, сожаление, эгоизм, амбиции, ложь. Другой волк добро — мир, любовь, надежду, истину, милосердие, верность. Эта борьба идет внутри постоянно между обидой и прощением, ненавистью и любовью, пустотой и творчеством.

Маленький мальчик, тронутый до глубины души словами деда, на несколько мгновений задумался, а потом спросил:

— А какой волк в конце побеждает?

Старый индеец едва заметно улыбнулся и ответил:

— Всегда побеждает тот волк, которого ты кормишь.

Притча «Ничего такого, что было бы неправдой»

Однажды слепой человек сидел на ступеньках одного здания со шляпой возле его ног и табличкой с надписью: «Я слепой, пожалуйста, помогите».

Один человек проходил мимо и остановился. Он увидел инвалида, у которого было всего лишь несколько монет в его шляпе. Он бросил ему пару монет и без его разрешения написал новые слова на табличке. Он поставил ее слепому человеку и ушел.

К концу дня он вернулся и увидел, что шляпа полна монет. Слепой узнал его по шагам и спросил, не он ли был тот человек, что переписал табличку. Слепой также хотел узнать, что именно он написал. Тот ответил:

— Ничего такого, что было бы неправдой. Я просто написал ее немного по-другому.

Он улыбнулся и ушел.

Новая надпись на табличке была такая: «Сейчас весна, но я не могу ее увидеть».

Притча «Сказка «О золотых правилах Интернета»

В некотором царстве, Интернет-государстве жил-был Смайл-царевич — Тьютор-Королевич, который правил славным городом СоцОБРАЗом. И была у него невеста — прекрасная Смайл-царевна-Он-лайн-Королевна, день и ночь проводившая в виртуальных забавах. Сколько раз предупреждал её царевич об опасностях, подстерегающих в сети, но не слушалась его невеста.

Не покладая рук трудился Смайл-царевич, возводя город СоцОБРАЗ, заботился об охране своих границ и обучал жителей города основам безопасности жизнедеятельности в Интернет-государстве.

И не заметил он, как Интернет-паутина всё-таки затянула Смайл-царевну в свои коварные сети.

Погоревал — да делать нечего, надо спасать невесту. Собрал он рать королевскую-СоцОбразову — дружину дистанционную и организовал «Регату» премудрую. Стали думать головы мудрые, как вызволить царевну из плена виртуального.



И придумали они «Семь золотых правил безопасного поведения в Интернет», сложили их в котомку Смайл-царевичу, и отправился он невесту искать.

Вышел на поисковую строку, кликнул по ссылкам поганым, а они тут как тут...

Порно-сообщества Змея-искусителя-Горыныча.

Стрелялки-убивалки Соловья-разбойника.

Товары заморские купцов шоповских.

Сети знакомств-завывалок русалочьих.

Как же найти-отыскать Смайл-царевну?

Крепко задумался Тьютор-Королевич, надел щит антивирусный, взял в руки меч-кладенец кодовый, сел на коня богатырского и ступил в трясины непролазную.

Долго бродил он, отбиваясь от реклам шоповских зазывающих и спама завлекающих. И остановился на распутье игрища молодецкого трёхуровневого, стал читать надпись на камне, мохом заросшем...

На первый уровень попадёшь — времени счёт потеряешь, до второго уровня доберёшься — от родных-близких отвернёшься, а на третий пойдёшь — имя своё забудешь.

И понял Смайл-царевич, что здесь надо искать невесту.

Взмахнул он своим мечом праведным и взломал код игрища страшного! Выскользнула из сетей разомкнувшихся Смайл-царевна, осенила себя паролем честным и бросилась в объятия своего суженого.

Обнял он свою невесту горемычную и протянул котомочку волшебную со словами поучительными: «Вот тебе оберег от козней виртуальных, свято соблюдай указы безопасные!»

Всегда помни своё Интернет-королевское имя (e-mail, логин, пароли) и не кланяйся всем подряд (не регистрируйся везде без надобности)!

Не поддавайся ярким реклам-указателям и не ходи тропками путанными на подозрительные сайты: утопнуть в трясины можно!

Если пришло письмо о крупном выигрыше — это «Лохотрон-грамота»: просто так выиграть невозможно, а если хочешь зарабатывать пиастры, нужно участвовать в полезных обучающих проектах — в «Регате...», например!

Чтобы не забыть тропинку назад и вернуться вовремя, бери с собой Клубок волшебный (заводи себе будильник, садясь за компьютер)!

Если хочешь дружить с другими царствами-государствами, изучай полезные социальные сервисы Web 2.0: они помогут тебе построить «Мой королевский мир», свой царский блог, форум для глашатаев важных — друзей званых!

Не забывай обновлять антивирусную программу — иначе вирус Серый Волк съест весь твой компьютер!

Не скачивай нелегальные программные продукты — иначе пираты потопят твой корабль в бурных волнах Интернета!

Залилась сослезливыми слезами дева красная, дала своему наречённому слово честное, что не будет пропадать в забавах виртуальных, а станет трудиться на благо города своего СоцОБРАЗа, сама начнёт обучаться и помогать будет люду заблудшему и погрязшему в трясины сетевой.

И зажили они дружно и счастливо с мечтою расширить границы образовательные.

Притча «О двух водоемах»

Некогда появились на земле два водоёма, порождённые двумя подземными источниками. Вода наполнила две равные земные раковины, и образовалось два чистых, прекрасных озера. Вода прибавлялась, и каждому озеру надо было решить, каким быть дальше. И услышали они голос свыше:

— Есть два пути — стать глубже, но меньше, напоминая прозрачную лужицу, или стать шире и больше, разлившись по поверхности земли.

— Я стану шире и больше, — решило одно озеро, — чтобы даже одна птица с высоты своего полёта видела меня.

— А я хочу сохранить чистоту вод своих, чтобы любой желающий мог утолить жажду, — сказала другое.

— Кому будет нужна твоя вода, — усмехнулось первое озеро, — если её с трудом можно будет отыскать среди зарослей. Все будут приходить ко мне, потому что будут видеть меня издалека.

Прошло время. Первое озеро разлилось на огромные пространства. Не нужно было прикладывать усилий, чтобы отыскать его. Другое ушло в трещину земли, просочившись сквозь кристаллы горных пород. Оно стало меньше и почти неразличимо в тени густой зелени. Наступило время великого солнцестояния, и обмельшее огромное озеро начало гнить. Дурной запах стал исходить от него, вода замутилась, покрылась зеленью и слизью, а маленькое озеро, ставшее еле приметным водоёмом, приняло в себя Священные Лучи и стало ещё прекраснее, прозрачнее и чище. Оно словно заискрилось в свежей чистоте своей. И как бы ни было оно мало, всё живое, жаждущее воды, находило его и освежалось кристальной чистотой священной влаги.

Под воздействием Солнца происходят те изменения, которые ускоряют процессы, связанные с сутью всех явлений: гнилое быстрее гнивает, чистое — очищается. Так и человек становится чище, если обращает свой взгляд в глубину свою, а не на поверхность. У человека есть свобода выбора, но в том, что он изберёт, проявится его суть.

Притча «Сказка о милостивой судьбе»

Росло два деревца, молодых и красивых.

Вечерами они шептались о судьбе.



— Я вырасту высоким и раскидистым, — говорило одно. — У меня в ветках поселятся птицы. В моей тени будут укрываться олени и зайцы. Я первой буду встречать солнечные лучи и утренний ветерок. Пройдет время, и меня окружит поросль моих детей. Они будут такие маленькие и замечательные...

— Нет, — говорило другое, — расти страшно. Зимой бьют морозы, летом сушит солнце. Целый день труди корни, гони воду вверх, корми листья. Нет, пусть лучше меня возьмут дровосеки, а потом плотник выточит из меня что-нибудь прекрасное. Я буду лежать на бархатной подушке...

И что бы вы думали? Пришел бородатый дровосек и срубил второе дерево. Часть его сожгли в печке, а из ствола плотник сделал резную шкатулочку. И долго шкатулка лежала на бархатной подушке, храня в себе сережки, бусы и дорогие духи. Потом рассохлась потихоньку, замочек сломался. Шкатулку отдали детям, они ее быстро доломали и выкинули. Где-то на дворе валялись ее щепочки до зимы, а там уж — спроси у ветра! Ветер станет спрашивать деревья в лесу, и одно из них — то, что было когда-то первым деревцем, — расскажет, что вороны свили на нем гнездо, встроив в стенки щепочки старой шкатулки, так подружки узнали друг друга и подивились милостивой судьбе.

Они достигли своих целей, а вы достигнете своих.

Притча «Привычка искать» (О судьбе)

Давным-давно сгорела большая библиотека, уцелела лишь одна рукопись.

Долгие годы она покоилась в глубине книжной лавки, и никто не обращал на неё внимания.

До тех пор, пока однажды в лавке не сменился хозяин.

Он перебирал свитки, книги, рукописи и избавлялся от ненужного.

Старую рукопись он выбросил, и она попала в руки случайного прохожего — нищего.

Тот собирался разжечь ею костёр, чтобы согреться, но прежде поинтересовался, что в ней написано.

А в рукописи было вот что: тот человек, который найдёт на берегу моря горячий камень, обретёт в жизни всё, о чём мечтал!

Нищий решил, что терять ему нечего, и отправился к морю.

Он поднимал камень за камнем, но они были холодны, и человек бросал их в волны.

Так шли дни, недели, месяцы, годы...

И вот руки нищего коснулись горячего камня...

Он поднял его и... по привычке выбросил в море...

Наша жизнь — как берег моря, мы день за днём ищем свою судьбу.

И очень жаль, если мы, найдя то, что искали, подобно тому нищему, пройдем мимо лишь потому, что привыкли искать, а не находить...

Полный текст программы, включающий вводную часть, все упражнения и тесты, размещен в электронной версии журнала (см. CD-диск).



Л.А. Пац

Плата за мастерство



В статье описаны основные причины и симптомы психологического выгорания педагогов и даются рекомендации, как этого избежать.

Ключевые слова: психологическое выгорание, профессиональная деформация, симптомы психологического выгорания.

До недавнего времени выражение «сгорел на работе» было в нашей стране необычайно популярно и проносилось с нескрываемым уважением. В судьбе «сгоревшего» усматривали «принесение личных интересов в жертву общему делу», «неуклонный профессиональный рост», а слово «трудоголик» было высшей похвалой, которую начальство могло адресовать своим подчиненным.

Но психологи позволили себе взглянуть на профессионализм объемно и усомниться в его безусловности как позитивного качества, жестко связав профессионализм с профессиональной деформацией.

Понятие «профессиональная деформация» — новое, находящееся в стадии становления, поэтому термин есть, а четких определений нет. В широком смысле профессиональная деформация — это некий след, который профессиональная деятельность накладывает на человека. Как собака со временем становится похожа на хозяина, так и личность человека видоизменяется под воздействием его работы.

Так, исследование психологических особенностей людей, профессионально связанных с работой на компьютере, показало, что для них не существует окончательных решений — будто в голове есть особая кнопка «отмена», которую они в любой момент готовы нажать. Сильно подвержены профессиональной деформации актеры. Как правило, их учат «входить в роль», но не учат психологически грамотно «выходить из роли». Поэтому, чем более глубоко и талантливо актер живет в роли, тем труднее проходит развоплощение и возвращение в реальность. (Неслучайно часть актеров, интуитивно понимающих данную проблему, отказываются играть отрицательные роли.)

Особый вид профессиональной деформации можно наблюдать у тех специалистов, которые работают с людьми. Здесь происходит перенос форм профессионального поведения в другие сферы жизни. Иными словами, профессионально деформированный человек начинает вести себя дома, в гостях, на улице так, как он обычно ведет себя на работе. Учитель же, в отличие от других профессий, не просто деформируется, но и обращает свою де-

Пац Лидия Аркадьевна — педагог-психолог школы №167 г. Зеленогорска Красноярского края, руководитель городского методического объединения психологов образования.



формацию на окружающих — поскольку его профессия вынуждает его выдавать «правильные рецепты»: как жить, как воспитывать, как строить отношения. С другой стороны, составление «рецептурной педагогической книги» делает педагога психологически инертным и негибким. По мере набирания годовых колец опыта педагога все больше раздражает необходимость выбора: программы, учебника, идеологии. Все это кажется лишним, ненужным, затрудняющим рабочий процесс. Ведь истина давно открыта...

Эмоциональное выгорание, по мнению большинства специалистов, является составной частью профессиональной деформации. Термин «эмоциональное выгорание» впервые введен в оборот американским психологом Фреденбергом в 1974 году. Изначально Фреденберг занес в группу риска специалистов, работающих в кризисных центрах и психиатрических клиниках, позже она объединила все профессии, предполагающие постоянное тесное общение. Среди профессий, в которых синдром эмоционального выгорания (СЭВ) встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих), следует отметить врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов, священников, журналистов, политиков.

Что же представляет собой синдром эмоционального выгорания? Каковы его причины? Еще в 70-х годах известный американский исследователь Кристина Маслач дала краткое, но точное определение: СЭВ — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса, ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Развитие синдрома носит поэтапный характер. Наиболее распространенной является модель синдрома «выгорания» К. Маслач и С. Джексона. Они выделяют **три его основных составляющих**: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

1. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

2. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и людям — объектам своего труда

3. Редукция профессиональных достижений предполагает возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере и осознание неуспеха в ней.

Синдром эмоционального выгорания развивается постепенно. Отстраненность в общении на начальном этапе является формой психологической защиты, позволяющей сохранить эмоциональное равновесие и уберечь от излишнего напряжения. Но незаметно такая «броня» становится непомерно толстой... Эмоциональное «выгорание» начинает проявляться в развитии конфликтности и негативных установок в отношении себя, работы, тех, с кем приходится ра-

ботать. Контакты с ними становятся более бездушными, обезличенными, формальными... Возникающие негативные или жесткие установки по отношению к детям поначалу могут иметь скрытый характер и проявляться во внутреннем напряжении и сдерживаемой неприязни, но со временем накопленные напряжение и раздражение выливаются наружу и провоцируют конфликтные ситуации. Педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей и дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Окружающие люди, о которых он раньше заботился или с которыми вместе работал, начинают представляться в негативном свете и вызывают неприязнь.

Человек все чаще тревожится и чувствует себя «загнанным в клетку». Эмоциональное переутомление переходит в физическое. Нередко это сопровождается головной болью, простудой... Обычно после небольшого отдыха эти неприятные симптомы уменьшаются, однако по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию вспыхивают с новой силой. Как правило, в такие моменты человек не чувствует в себе сил даже для выполнения пустяковых дел...

Такая усталость может провоцировать состояние подавленности, апатию, вспышки раздражения, ощущение непроходящего напряжения и дискомфорта. Все чаще из головы вылетают важные дела. Становится очень трудно сосредоточиться на выполняемой работе. Любые мелочи буквально выводят из себя.

В такие моменты «выгорающий» начинает искать способы «экономии эмоций»: старается побыть в одиночестве после работы, ограничить все контакты только самыми необходимыми людьми. Если же это не удастся, то срабатывает определенная защитная реакция. Она может выражаться в безразличии к партнеру, игнорировании его обращений, цинизме и даже агрессии. При этом человек может начать действовать в ущерб себе. Однако, даже в этом случае, он не всегда в состоянии сдержать раздражение... Часто первой жертвой эмоционального «выгорания» становятся домашние. На работе человек еще держится соответственно обязанностям, а дома замыкается, готов «послать» всех подальше, а то и просто «рычит» на супруга и детей... Возникает потребность избегать публичных мест, общественного транспорта, телефонных разговоров...

Важное проявление «выгорания» — это постепенно нарастающее недовольство собой: уменьшение чувства личной успешности и ценности своей деятельности, переживание чувства беспомощности и безнадёжности. В конечном итоге «выгорание» приводит к резкому падению самооценки и профессиональной мотивации. Человек по привычке может сохранять уважение к работе, однако всё и все окружающие становятся ему безразличны...

Структурируя все вышесказанное, можно выделить, **5 ключевых групп симптомов**, характерных для синдрома эмоционального выгорания.

1. *Физические симптомы*: усталость, бессонница, тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожь; повышение артериального давления; воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно-сосудистой системы.

2. *Эмоциональные симптомы*: недостаток эмоций, пессимизм, черствость в работе и личной жизни, безразличие, ощущение беспомощности и безнадежности, агрессивность, раздражительность, тревога, неспособность сосредоточиться, депрессия, чувство вины, истерики, потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив. Преобладает чувство одиночества.

3. *Поведенческие симптомы*: во время работы появляется усталость и желание отдохнуть, безразличие к еде, малая физическая нагрузка, оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств, импульсивное эмоциональное поведение.

4. *Интеллектуальные симптомы*, выражающиеся в падении интереса к новым теориям и идеям в работе, падении вкуса и интереса к жизни; безразличии к новшествам и отказу от участия в развивающих экспериментах.

5. *Социальные симптомы*: низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; возникает ощущение изоляции и непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег.

Таким образом, СЭВ характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни.

Возникает вопрос, что же из себя представляют **факторы, вызывающие синдром эмоционального выгорания**.

Главной причиной синдрома считается душевное переутомление, накопленное в результате насыщенного взаимодействия, длящегося в течение многих лет, а также несоответствие между собственным вкладом и полученным или ожидаемым результатом и вознаграждением.

В целом же, большинство причин, вызывающих синдром эмоционального выгорания, можно приблизительно разделить на три большие группы. Это:

1) *неправильная организация работы*, включающая временные, эмоциональные и энергетические перегрузки и отсутствие четкого разграничения личной жизни и профессиональной деятельности;

2) *недостаточный профессионализм* (расплывчатое понимание профессиональных границ, целей работы, своих возможностей влиять на ситуацию);

3) *личностные особенности и характеристики*, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, такие как:

— повышенная тревожность,

- пониженная самооценка и склонность к чувству вины,
- покорность, зависимость, робость,
- выраженная эмоциональная лабильность (подвижность нервной системы),
- пассивность, избегание стратегии выхода из сложных ситуаций,
- внешний локус контроля (позиция, когда человек рассчитывает в жизни не на себя и свои способности, а опирается на случайность, удачу или других людей).

В результате исследования влияния индивидуальных особенностей педагогов на формирование у них синдрома эмоционального выгорания было выявлено, что чем ниже уровень общительности, эмоциональной устойчивости, социальной активности, нормативности поведения, тем выше риск возникновения синдрома эмоционального выгорания.

По психологическим особенностям более всего синдрому подвержены люди педантичного, демонстративного и эмотивного типов. И это не удивительно, так как основные характеристики педантичного типа — это добросовестность, возведенная в абсолют; чрезмерная аккуратность, стремление в любом деле добиться образцового порядка.

Представители эмотивного типа бесконечно чувствительны и впечатлительны. Их отзывчивость и склонность воспринимать чужую боль как собственную граничит с патологией и саморазрушением (и все это при явной нехватке сил сопротивляться любым неблагоприятным обстоятельствам).

Люди же демонстративного типа стремятся превентивать во всем и всегда быть на виду. Но, вместе с тем, им свойственна высокая степень истощаемости при выполнении незаметной, рутинной работы.

Более же всего риску возникновения СЭВ подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе... Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Что касается *организационных и профессиональных факторов*, то здесь можно выделить следующие причины выгорания:

- монотонность работы (особенно если ее смысл кажется сомнительным);
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- строгая регламентация времени работы (особенно при нереальных сроках исполнения);
- напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и их излишний критицизм;
- нехватка условий для самовыражения личности на работе;



- работа без возможности дальнейшего карьерного роста;
- неразрешенные межличностные конфликты;
- неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом;
- низкий социальный статус;
- несправедливость и неравенство взаимоотношений в организации;
- негативные или «холодные» отношения с коллегами;
- отсутствие свободы планирования;
- дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки;
- отсутствие обратной связи от руководства.

Влияет ли на возникновение СЭВ стаж работы?.. Непростой вопрос. Признаки синдрома могут проявиться с первых месяцев работы (если ожидания грубо не соответствуют действительности). Но, как правило, риск возникновения синдрома повышается к 3–4-ому году работы, когда чувство новизны утрачивается, а требования к себе возрастают. Поэтому наиболее чувствительными к выгоранию являются молодые люди (20–25 лет), и более старшие (40–50 лет)

Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать «выгорания». Его возникновение — это результат действия совокупности факторов, как на профессиональном, так и на личном уровне...

Думаю, что все вышесказанное дает основания для понимания того, что проблема профилактики и коррекции СЭВ должна стать как личной необходимостью, так и составной частью в работе администрации.

Профилактика СЭВ

Меры, препятствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, можно разделить на четыре основные группы:

1. Улучшение условий труда (организационный уровень).
2. Характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень).
3. Регулярное обучение по преодолению существующих профессиональных проблем (профессиональный уровень).
4. Личностные реакции и уровень своего здоровья (индивидуальный уровень).

Организационный уровень включает административные меры, направленные на позитивное изменение рабочего микроклимата, такие как:

- улучшение условий труда;
- формирование положительного микроклимата в коллективе;
- разработка системы поощрений;
- грамотное использование «тайм-аутов» (перерывов в работе), что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия служащих.

Однако, более подробно мне хотелось бы остановиться на тех моментах, которые связаны непосредственно с позицией каждого из нас, поскольку обида и поиск виноватых в данной ситуации — это тупиковый путь. До тех пор пока мы ищем виноватых, проблема не решается.

Итак, **профессиональный уровень** включает, прежде всего, как это ни банально:

1) **постоянное профессиональное развитие и самосовершенствование** (в условиях быстро меняющегося мира даже для того, чтобы оставаться на месте, нужно постоянно бежать... Кроме того, обмен профессиональной информацией дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива. Таким образом, информационный обмен гасит определенные негативные симптомы;

2) следующий момент — **правильная организация рабочего времени**. Серьезные психологические исследования говорят о том, что 80% работы мы делаем за 20% рабочего времени, а вот оставшиеся 20% работы за 80% времени. Достаточно сделать хронометраж, чтобы понять, что это правда... Есть к чему расти и где искать резервы.

3) и еще один из важных профессиональных и личностных моментов — это **определение долгосрочных целей**.

К сожалению, очень редко кто из педагогов занимается долгосрочным планированием, ставит четкие сформулированные цели и уделяет им должное внимание и время. В результате ежедневная рутина и суета постепенно засасывают, как болото, и человек со временем теряет главные смыслы своей жизни и деятельности.

Индивидуальный уровень включает такие направления, как:

1) отработка личных проблем (это может быть — поведение в конфликте, проработка ложных ожиданий, тренинг коммуникативных навыков, тренинг уверенности в себе);

2) уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда конкуренции нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу и делает человека агрессивным);

3) овладение методиками, направленными на улучшение способностей личности противостоять стрессу (через изменение своего поведения, отношения к ситуации; овладение методами психологической разгрузки, овладение умениями и навыками саморегуляции);

4) эмоционально-личностное общение (когда человек анализирует свои чувства, делится ими с другими, освобождаясь таким образом от негативной энергии и лишнего адреналина, вследствие чего вероятность выгорания значительно снижается);

5) *поддержание хорошей физической формы* (по-скольку не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь).

Коррекция синдрома эмоционального выгорания

Если говорить непосредственно о коррекции синдрома эмоционального выгорания, то первое, что нужно сделать, — это осознать существующую проблему и принять на себя ответственность за свою работу, свой профессиональный результат, свои решения, действия, изменение поведения... Практические рекомендации по коррекции синдрома включают, прежде всего, меры, направленные на борьбу со стрессом. И это не удивительно, если мы вспомним, что синдром эмоционального выгорания развивается на фоне хронического стресса. Что же из себя представляют эти рекомендации?

1. Регулярный отдых и баланс «работа — досуг». «Выгорание» усиливается всякий раз, когда граница между работой и домом стирается, а работа начинает занимать большую часть жизни. Мы не можем что-то давать другим, если сами истощены. Мы не можем никого напоить, если наше ведро пусто. Поэтому, организовать работу так, чтобы иметь свободные вечера и выходные — задача №1.

2. Регулярные физические упражнения (как минимум, 3 раза в неделю по 30 минут), так как физические упражнения позволяют выплеснуть энергию, накапливающуюся в результате стресса. Чтобы занятия не воспринимались как рутинные и не вызвали внутренний протест, найдите такие виды активности, которые будут нравиться (прогулки, бег, танцы, велосипед, работа на дачном участке и т. д.).

3. Адекватный сон как важнейший фактор, снижающий стресс. Потребность во сне бывает разная (от 5 до 10 часов, в среднем — 7–8 часов). Сон считается хорошим, когда люди просыпаются отдохнувшими, чувствуют себя энергичными днем и легко пробуждаются утром, когда звонит будильник.

4. Создание и поддержание здорового рабочего ритма, что включает в себя планирование срочности выполнения дел, правильную организацию рабочего времени, частые короткие перерывы в работе (например, по 5 минут каждый час), небольшие физические упражнения. Например, несколько глубоких вдохов с медленным выдохом могут противодействовать немедленной стрессовой реакции или панической атаке.

5. Сокращение потребления кофеина (кофе, чай, шоколад, кола), так как кофеин является стимулятором, способствующим развитию стрессовой реакции. (Примерно через три недели после постепенного сокращения потребления кофеина большинство отмечают снижение тревоги, беспокойства, изжоги и мышечных болей.)

6. Делегирование полномочий, подразумевающее выработку умения говорить «нет» и умения разделять ответственность за результаты деятельности с родителями, учениками, коллегами. (Те люди, которые придерживаются позиции «чтобы что-то было сделано хорошо, надо делать это самому», напрямую идут к «выгоранию».)

7. Наличие интересов вне работы, позволяющих снять напряжение, возникающее на работе. Желательно, чтобы хобби давало возможность расслабиться, отдохнуть (например, живопись или вязание, а не автогонки).

Практика показывает, что наиболее стрессоустойчивым оказывается тот, кто получает положительные эмоции и поддержку в семье, имеет круг надежных друзей и «отдушину» в виде хобби или какого-то увлечения, позволяющего почувствовать, что **жизнь больше, чем работа**.

При вдумчивом и заботливом отношении к внешним и личностным ресурсам стрессоустойчивости процесс выгорания может быть не только приостановлен, но и преобразован в продуктивное и приносящее радость «горение без затухания».

Опыт



Е.В. Шкляева

Психологическое просвещение как форма работы практического психолога в библиотеке

Шкляева Елена Владимировна — психолог Центра психологического просвещения МБУ ЦБС г. Ижевска, зав. сектором библиотеки им. Н.К. Крупской.

Современная ситуация в обществе характеризуется социально-экономической нестабильностью, высоким темпом жизни и является мощным стрессовым фактором для современного человека. Отсутствие знаний, необходимых для успешной адаптации, чаще всего ведет к неадекватному восприятию жизненных ситуаций и сопровождается невротическими расстройствами, заболеваниями, формирует отклоняющиеся формы поведения — алкоголизм, наркоманию, суицид, правонарушения и т. п.

Функционально библиотеки являются центрами информации и просвещения. Поэтому их можно использовать как особый ресурс и, одновременно, как базу для проведения информационной и просветительской работы с пользователями. В том числе, по проблемам психологической культуры.

В связи с этим возникла идея разработки программы, позволяющейстроить работу практического психолога в условиях библиотеки таким образом, чтобы помочь людям адаптироваться в социуме, сформировать у них позитивное отношение к жизни.

Ключевые слова: библиотека, просвещение, просветительская работа психологические программы, тренинг, детско-родительские отношения.

Полная версия программы представлена в электронном приложении к журналу (см. CD-диск).

Введение

В настоящее время психология, как научная, так и практическая, начинает занимать все более заметное место в общей культуре нашей страны.

Психология в последние годы стала наукой, востребованной самой жизнью, однако приобретает сомнительную привилегию всеобщей компетентности и сопричастности. Массовый интерес к тайнам душевной жизни и закономерностям человеческого поведения сегодня удовлетворяется обильным предложением разнообразной литературы, от популярных «развлекалочек» до энциклопедий, а также публичными выступлениями психологов по широкому кругу вопросов общественной и частной жизни.

Поверхностное психологизирование, основанное на обрывках научного знания, серьезно искажает мироощущение многих людей, подчиняет их поведение небезопасным иллюзиям и фикциям. При всем при этом, нельзя не отметить и тот факт, что слово

«психология» все еще окутано завесой тайны для тех, кому не приходилось соприкасаться с психологами на практике. Психологов ценят, уважают, но в обыденной жизни побаиваются, полагая, что психолог «насквозь видит человека» даже в простом разговоре. При этом затрудняются точно сказать, кто такой психолог, что он делает и какую пользу он может принести.

Наше общество не совсем готово к восприятию психологических услуг. У нас есть один способ подготовить его — психологизировать среду. И сделать это можно путем популяризации психологических знаний, путем просвещения и информирования населения.

Под психологическим просвещением понимается приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям. В обществе недостаточно распространены психологические знания, не всегда выражена психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках. В коллективах, как и в семьях, возможны конфликты, в основе которых — психологическая глухота взрослых людей, неумение и нежелание прислушаться друг к другу, понять, простить, уступить и пр.

Согласно В. В. Пахальяну (2002), «Просвещение — направляется на своевременное и адресное распределение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в развитии, в освоении деятельности, в общении детей и т. п...»

Краткое определение термина «психологическое просвещение» приведено И.В. Дубровиной (2000): «Психологическое просвещение — это приобщение взрослых (воспитателей, учителей, родителей) и детей к психологическим знаниям...»

Исходя из родственного вида деятельности (санитарного просвещения) в медицине, попробуем сформулировать рабочее определение необходимого нам понятия.

Психологическое просвещение — раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок на психологическую помощь, деятельность психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания.

Таким образом, исходя из этого определения, психологическое просвещение выполняет три задачи:

- *первая задача* — формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация социума);
- *вторая задача* — информирование населения по вопросам психологических знаний;

- *третья задача* — формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития.

Психологи пришли в детские сады, школы как гаранты права ребёнка на полноценное психическое и личностное развитие, на развитие его индивидуальности. В их задачу входит создание условий для благоприятного и позитивного проживания ребёнком дошкольного и школьного детства, оказание помощи в случае необходимости как самим детям, так и их родителям, воспитателям, учителям в решении проблем обучения, поведения, общения, отношений и пр.

Весьма интенсивно психологи проводят научно-практическую просветительскую работу с взрослыми, справедливо полагая, что им без психологических знаний невозможно грамотно включать ребёнка в процесс обучения и воспитания как в семье, так и в любом образовательном учреждении.

Основной арсенал форм и методов проведения психологического просвещения в работе практического психолога — лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы и пр.

О возможностях библиотеки как центра психологического просвещения

Каковы же особенности психологического просвещения именно в условиях библиотеки? Считаю, что они имеют и свои преимущества, так как, исходя из перечисленного ранее, можно сделать вывод, что все предложенные формы и методы работы по психологическому просвещению очень легко можно назвать и чисто библиотечными.

Исходя из этого, можно с уверенностью утверждать, что библиотека вполне имеет право претендовать на звание учреждения, способного заниматься просветительской работой в области психологии.

Спектр услуг, которые может предлагать публичная библиотека, широк: пользование фондом (тем более если фонд специализированный по данной тематике), предоставление информации отдельным лицам, группам. В задачи библиотеки входит также координация деятельности консультационных служб.

Организация психологической службы на базе крупных библиотек давно уже доказала свою целесообразность. Помимо задач, связанных с распространением информации, библиотечные психологи стараются решать проблемы психолого-педагогического характера, привлекая для этого такой мощный и универсальный инструмент познания и самовоспитания, как литература различных направлений и жанров.

Кратко о нашей работе сегодня

Библиотека им. Н.К. Крупской работает как Центр психологического просвещения уже 16 лет (с 2000 года), есть определенные результаты деятельности.



Вся работа Центра разделена на два направления: библиотечные формы работы и оказание психологической помощи.

Формы библиотечной работы: формирование фонда литературы по психологии, выставочная деятельность, обзоры, беседы, лекции, презентации, издание методических и рекламных материалов, информационная деятельность (издание буклетов, дайджестов, информационных листов и листовок, тематических картотек, списков литературы, информирование специалистов и интересующихся вопросами психологии, Дни информации, Дни специалистов).

Второе направление включает в себя организацию психологических форм и методов работы: оказание психологической помощи, учебно-тренинговая деятельность, семинары для специалистов-психологов и организация просветительской деятельности. Работают и семейные программы («Всей семьей в библиотеку», семинарские занятия «Решаем семейные проблемы», развивающие занятия для дошкольников).

Большой популярностью пользуется картотека анонимного консультирования, где любой посетитель библиотеки может написать и оставить свой вопрос, не называя себя. И в следующее посещение библиотеки он может получить ответ на свой вопрос или обратиться непосредственно к психологу со своей проблемой.

Для подростков и родителей был разработан и оформлен «Психологический коридор» с заочным тренингом «Как стать уверенным». На стенды «Коридора» прикреплены конверты с информацией, которую можно брать с собой: письма с рекомендациями и пожеланиями психолога, психологические упражнения, буклеты, списки литературы как для детей, так и родителей. Такую форму взаимодействия читатели активно поддержали, и она пользуется у них успехом.

На детском абонементе зоной психологического общения стал «Уютный уголок»: рекомендательные списки литературы, пособия, психологические тесты, упражнения, книги (для мальчиков и для девочек). «Уголок» стал местом тайных переживаний и размышлений подростков. *«В уголке не скучно, уютно, здесь дают рекомендации, как избавиться от одиночества, завести друзей» (из отзыва читателей).*

Кроме этого, мы предложили детям поразмышлять над своими индивидуальными особенностями и вести свой личный дневник «Я преобразую себя». С детьми проводились индивидуальные беседы.

Хочется отметить и положительный эффект от внедрения психологических игр для детей: «Календарь радости», «Музей обидных воспоминаний», «Начинай с улыбки день», «Праздник любимой игры и игрушки», «Дом, который построю... Я».

Особо хочется сказать о проекте «Семейные портреты». В рамках проекта проведено 7 занятий семейного клуба «Моя семья». С родителями проводились беседы, тренинги, индивидуальное консультирова-

ние, использовались проективные методики, сказкотерапия. Параллельно с детьми работал детский психолог, применялись рисуночные тесты.

Вполне закономерно, что сейчас, рассуждая о нашей деятельности, делая выводы на данном этапе, необходимо ответить на следующие вопросы:

- что нужно нашим пользователям,
- в какой психологической литературе они нуждаются и нуждаются ли вообще,
- прибегают ли они к помощи психологической литературы и — шире — к психологической информации и психологической помощи при решении собственных проблемных ситуаций. И, что немаловажно: есть ли у них такие.

С этой целью недавно были опрошены читатели — подростки и родители. Для изучения потребностей в психологических услугах в условиях библиотеки был проведен опрос. Нас интересовало отношение читателей к работе Центра психологического просвещения в условиях библиотеки, потребность в психологической литературе, информации и необходимость психологического просвещения. Результаты исследования позволят нам строить дальнейшую деятельность библиотеки с учетом потребностей детей и родителей.

Итак: на первое место устойчиво выходит потребность в консультациях и лекциях специалистов. По ответам респондентов мы увидели, что при возникновении трудностей психологического характера родители, прежде всего, хотят иметь информацию о книгах и списки литературы; затем — практическую помощь специалистов.

Немаловажным обстоятельством в данном исследовании является то, что мы смогли определить подготовленность родительской аудитории к восприятию психологических знаний. Почти все родители осознают важность психологической информации и нуждаются в ней при решении психологических проблем. Один из путей, позволяющих донести без потерь информацию до адресата, — это дифференцированный, последовательный подход к родительской аудитории.

Но не все родители подготовлены и нуждаются в психологической информации в равной степени. Одним из них необходима лишь направляющая помощь (списки литературы, буклеты, лекции и беседы), другие нуждаются в квалифицированной помощи специалиста-психолога, третьи выбирают клубы общения и тренинги.

Таким образом, мы видим, что большинство наших респондентов сталкиваются с довольно широким кругом проблем психолого-педагогического характера. Родители формулируют конкретные трудности, высказывают реальную обеспокоенность ими, обращаются за помощью к специалистам и неспециалистам, журналам и телепрограммам. Но, вместе с тем, понимают роль научно-популярной литературы и психологической информации при решении заявленных

проблем, высказывают пожелания владеть психологической информацией.

Большинство родителей и детей выразили пожелание возможности получать помощь в виде консультаций психолога в библиотеке. Видимо, это определяется спецификой положения психолога, не имеющего ведомственного отношения ни к школе, ни к медицине, то есть его независимой позицией. В этом мы видим и определенные преимущества в работе практического психолога, и определенную ответственность.

Из ответов же школьников видно, что дети осознают значимость квалифицированной помощи, хотя смутно представляют, что это такое. Они предпочитают делиться своими трудностями и обращаться за помощью к родителям и близким родственникам. Во вторую очередь называются друзья и сверстники, и только 4% опрошенных детей обращаются за помощью к психологу и к книгам.

Учитывая определенный опыт работы, используя результаты исследования, мы смогли убедиться, что деятельность библиотеки — Центра психологического просвещения имеет свои плоды: интерес читателя к библиотеке явно присутствует, и его сейчас важно сохранить, так как поддержка и интерес читателя — это мощный стимул нашей деятельности.

Как показало исследование, психологическое просвещение как форма работы практического психолога в условиях библиотеки имеет свою актуальность и эффективность. При осуществлении психологического просвещения необходимо учитывать возрастные и социально-психологические характеристики тех, по отношению к кому осуществляется эта работа.

При работе с родителями это направление деятельности практического психолога уместнее осуществлять, используя традиционные, давно разработанные и апробированные формы проведения психологического просвещения, не утратившие своей эффективности. В известной степени, психолог сам сможет внести элемент творчества в разнообразие этих форм и разработку новых при осуществлении психологического просвещения среди родителей.

Что касается подростков, то эффективным является просвещение тогда, когда в нем принимают активное участие сами подростки. И поскольку именно подростковый период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его самосознание, самооценка, его сознательное отношение к себе как члену общества, подростку необходима направленная квалифицированная помощь. Эту помощь может оказать практический психолог, направив свою деятельность на реализацию цели, которая требует решения психолого-педагогических и просветительских задач. А именно:

- формирование у детей общих представлений о психологии как науке;
- оказание детям помощи в открытии внутреннего мира человека;

- пробуждение интереса ребенка к другим людям и к самому себе;
- развитие интеллектуальной сферы (общих и специальных способностей, познавательной направленности, интереса к чтению и пр.);
- развитие самосознания (чувства собственного достоинства, адекватной самооценки);
- развитие эмоциональной сферы (чувств, переживаний, настроений и пр.);
- понимание чувств, настроений, переживаний других людей;
- формирование у родителей грамотного представления об особенностях психологии детей-подростков с целью формирования психологической культуры, оказания им психологической поддержки для создания благоприятного микроклимата в семье.

Одним из способов решения этих задач является реализация разработанной нами программы (см. Приложение в полной версии статьи на CD-диске) по психологическому просвещению подростков на базе муниципальной библиотеки им. Н.К. Крупской — Центра психологического просвещения города Ижевска.

Подробно о нашем пути и нашем подходе к работе

Начнем немного издалека.

Что такое психология и зачем она нужна человеку?

Чтобы из мальчика или девочки вырос красивый, умный, счастливый и здоровый взрослый, ему необходимы тепло, поддержка, а также умение понимать себя и других людей. Когда люди становятся старше, они начинают задумываться над вопросами, которые просто не приходили им в голову. Какой я? Правильно ли я поступаю? Какие привычки в моей копилке? Какой опыт у меня собирается? Быть веселым. Общаться с людьми. Волноваться за друзей, помогать им. Преодолевать трудности. Или наоборот: скучать, валяться на кровати. Бояться опасности. Стесняться пойти к товарищу или подруге. Какой я есть? И каким стану? Каким я хотел бы стать? Почему у меня это не получается?

Очень важно научить детей думать о себе, разбираться в самом себе. Это непростое, но очень полезное занятие.

Специалисты Центра занимаются просветительской, информационной и издательской деятельностью. Регулярно издаются серии библиографических пособий. Например: «Семейный наставник», «О детском чтении», «Для студента», «Психология для специалистов», «Психология для чайников, или Сам себе психолог». Серии дайджестов: «Саморегуляция для всех», «Психология для всех», «В семье растет читатель», «Шпаргалки для родителей», «Психология детского чтения», «Библиотерапия», «Почемучка для родителей» и пр.



Успешно внедряется в работу Центра проектная деятельность. Началом, как уже упоминалось выше послужил проект «Семейные портреты». Далее были проекты «Библиотечный летний сквер», проект-фарс «Чтение в массы!», в которых, несомненно, были отражены основные направления деятельности Центра.

В условиях негативного влияния современной социокультурной и информационной ситуации, которую характеризует ослабление роли семьи в решении задач воспитания, недостаточная подготовленность родителей к участию в воспитании и развитии детей, — особенно актуальным становится формирование психолого-педагогической культуры и грамотности, психологическое просвещение родителей по особенностям психологии детей и подростков.

Быть сегодня родителями труднее, чем когда-либо прежде. Большой педагогический опыт позволяет утверждать, что нет проблемы детей, а существует лишь проблема родителей. Обстановка, в которой живет, растет и формируется ребенок, в наши дни существенно отличается от той, что была несколько десятилетий назад. Если прежде влияние родителей на ребенка было исключительным, то сегодня видеопродукция, компьютерные игры, передачи некоторых средств массовой информации нередко целиком заменяют родителей и приносят такие результаты, которые не всегда удается предугадать или исправить.

Одним из существенных аспектов психологического просвещения родителей является знакомство их со способами правильного общения с детьми, оказание им психологической поддержки, создание в семье благоприятного психологического климата.

Поэтому в 2008 году коллектив библиотеки разработал проект «Родительское собрание» (воскресный день семейного общения в библиотеке). Идея «воскресного дня» для родителей возникла из многолетнего опыта организации воскресных театрализованных спектаклей для детей в библиотечном кукольном театре «Сказка», которые посещает немалое количество читателей.

Пока дети смотрят кукольный спектакль или занимаются в группе творческого развития, родители имеют возможность получить нужную и интересную информацию на разные темы и рекомендации специалистов, встретиться с интересными людьми, познакомиться с новинками популярной литературы и периодических изданий.

Был разработан комплексный план мероприятий для всех структурных подразделений библиотеки. Обзоры литературы, книжные выставки, беседы, лекции, психологические тренинги, информационный стенд — все это в комплексе предлагалось родителям в разных отделах библиотеки. «Родительское собрание» не ограничивалось проведением мероприятий в библиотеке для детей и родителей только в воскресный день, оно включало в себя выступления с лекциями и обзорами в дошкольных и школьных учреждениях и т. п.

Мы продолжали использовать заочную форму общения с нашими читателями. Информационный стенд-тренинг «Семейные задворки» для родителей был посвящен психологии семейных отношений. Стало доброй традицией собираться на «Семейных задворках», чтобы навести там соответствующий порядок, разложить по полочкам все, что полезно, что нужно использовать сейчас: как необходимые знания, умения, навыки, так и позитивные чувства и эмоции: радость, успех, любовь, взаимопонимание. Листочки с практическими заданиями были вложены в кармашки, и их можно было брать с собой. Задания выполнялись дома самостоятельно. Разделы стенда: рекомендации психолога, практические задания, списки литературы, «Жилетка психолога», «Детский дворик» (рисунки детей, отзывы о прочитанных книгах).

Общей идеей работы библиотеки с семьей становится создание комфортной среды общения, информационное обеспечение семьи, при этом учитываются интересы каждого члена семьи в отдельности и семьи в целом. Чтобы дети и родители поняли, как интересно может быть с книгой, важно объединить их в совместном чтении и творчестве, научить работать и отдыхать в библиотеке.

Тема семьи, ее истоков имеет важное значение. Человек всегда чтит предков. Происхождение определяло положение в обществе. Продолжением работы с семьей стал проект «Моя родословная» в 2009 году.

Изучение своего прошлого позволяет придать особый смысл своей жизни, понять свою роль в формировании фамильных ценностей, способствует укреплению добрых традиций, всего, что составляет «честь семьи». Знания о наших предках, память о них помогают нам жить.

Вопрос «кто твои дед и бабушка, чем занимались?» повергает в смущение, как правило, почти каждого молодого и немолодого человека в наши дни. Потому что их родители или тоже не знали, или им об этом не говорили, а если и говорили, то, не будучи нигде записанными, эти рассказы стерлись из памяти. А ведь пока мы помним предков, они помогают нам жить и надеяться на лучшее в этой жизни. И если памяти нашей не рвется нить, они — наши близкие и далекие родные — с нами в этой, ох, какой трудной и подчас непостижимой жизни!

Основные цели проекта:

- краеведческая — с детских лет активизация интереса к своей «малой родине», ее людям, их делам, прошлому, настоящему и будущему;
- воспитательная — через изучение родословных, традиций и обычаев семьи, развитие личности патриота с корнями, уходящими глубоко в прошлое страны, ценящей родовые и земляческие связи, несущей в себе чувство «мы»;
- просветительская — через мероприятия, проводимые в библиотеке;

— психологическая — изучение рода позволяет распутать сложный клубок семейных историй, выявить связи между поколениями, проясняющие природу скрытых семейных переплетений и пути их разрешения. Помогает осознать собственное предназначение, использовать свой шанс в жизни.

Самым главным достижением деятельности библиотеки за последние годы можно уверенно считать создание собственного сайта (<http://www.psibib.ru>). Приоритетным направлением сайта стало психологическое просвещение населения, популяризация фонда библиотеки (в первую очередь фонда психологической литературы) (см. полную версию программы на CD-диске).

Креативно коллектив библиотеки подходит и к проведению массовых мероприятий для детей и родителей. Удачной находкой стала театрализованная презентация книжной выставки «Кто там... в тумане...?!», посвященная творчеству замечательного писателя-сказочника Сергея Козлова. Выбор не случаен — сказки Сергея Козлова глубоко психологичны. Он едва ли не единственный из детских писателей своего и более старшего поколения вспомнил о потаенной, созерцательной стороне детской души. Козлов напоминает: и ребенок может быть и грустным, и задумчивым, и нежным....

2010 год — Год учителя. Библиотека работает над проектом «Мой учитель года — ...». Весьма актуально звучит высказывание В. Сухомлинского: *«Мы пришли в этот мир, чтобы учиться. И жизнь каждый день преподаёт нам урок»*. Человек всю свою жизнь учится. Учение присутствует в любой его деятельности и представляет собой процесс формирования человека. То есть учение — понятие широкое, включает в себя не только организованные его формы (школы, курсы, вузы), но и стихийные процессы приобретения человеком знаний и опыта в повседневной жизни.

Мы считаем, что данный проект помог в Год учителя еще раз заострить внимание читателей на том, что быть современным, успешным человеком значит постоянно совершенствоваться и учиться: много читать, узнавать новое, удивляться жизни, не бояться меняться.

2011 год — Год космонавтики. В год космонавтики библиотека работала по программе «Человек — это Вселенная».

Внутренний мир человека — это модель Вселенной (микрокосм), в которой отражаются сложности и противоречия большого мира (макрокосма). «Познай самого себя» — это основное положение философских учений, в основе которых представления о соответствии «человеческого» и «космического». «Вы есть мир, и мир есть вы», — говорил индийский мыслитель Кришнамурти. Человек приходит в этот мир, как новая Вселенная. И познавать эту Вселенную можно бесконечно, и это одно из самых интересных в мире занятий!

Космонавтика, как ни одна другая отрасль, связана с устремлениями человека в будущее, с его целями, планами и их реализацией. И чувство оптимизма, целеустремленность, вера в завтрашний день являются весьма важными и актуальными составляющими для современного человека.

Символом года стал Маленький принц Антуана де Сент-Экзюпери. Появление Маленького принца в этом году стало для нас символическим напоминанием о том, каким же быть человеку на этой еще не очень-то устроенной, подчас недоброй, но любимой и единственной нашей планете Земля. Главнейший принцип кодекса высокой и чистой этики Сент-Экзюпери выражен в словах: «Ты навсегда в ответе за всех, кого приручил».

2012 год — Год истории. Библиотека представляет проект «История в наследство». В преддверии Года истории Президент России призвал граждан России изучать семейную историю, свои родословные, интересоваться историей родных городов и областей, «малой Родины». Любой человек — это часть своей семейной системы, а значит, она незримо оказывает влияние на всю его жизнь, многие поступки и решения. И если знать историю семьи, законы ее жизни (например, с помощью построения генограммы своей семьи), можно сделать жизненные ситуации более осознанными, а значит, и управляемыми.

2013 год. Проект «Библиотека и время». Век новых технологий, и компьютеры вытесняют печатную продукцию. Компьютерная грамотность становится атрибутом современного человека. Молодежь стала читать меньше, им «некогда», но для компьютера и телевизора время всегда находится. К сожалению, книга все больше уходит и из семейного досуга. Как же вернуть тягу читателей к книге? Кто вводит ребенка в мир книги? Это, прежде всего родители, потом школа и библиотека.

Библиотека через чтение способствует становлению человека как культурной, образованной личности, поскольку обладает уникальными свойствами создания атмосферы интеллектуальных, моральных, эстетических исканий и переживаний под влиянием чтения. Книга и библиотека всегда помогали человеку развиваться как личности. Именно книга наполняет нас высокими чувствами доброты, веры, любви, возвышает и дает духовное наполнение, чего так не хватает в современном обществе.

В юбилейный год библиотеки (65 лет) мы размышляли над темой, что такое время. Библиотека и время. Библиотека в наше время. Книга и время.

2014 год в России объявлен Годом культуры. Проект «Что наша жизнь?.. Театр...»

Качество жизни общества и каждого человека определяет культура. Можно сказать, что культура в целом определяет те рамки, в которых может и должен действовать человек. Культура регулирует поведение человека в семье, школе, на производстве, в быту и т. д.



Несомненно, игровой элемент культуры является одним из важнейших и по-своему полезных моментов, и потому вся жизнь наша начинает мыслиться как театр со сменой декораций, люди — как актеры. И вся наша жизнь — это огромная сцена или театр, где мы постоянно играем разные роли. И от того, как и какие роли мы играем, зависит и качество нашей жизни. А это уже психологический аспект темы, который и был в центре нашего внимания.

2015 год — Год литературы. В рамках проекта «С книгой по жизни» мероприятия были направлены на привлечение внимания к литературе и повышение интереса читателей к книге и чтению книг, к развитию и пополнению словарного запаса. Среди мероприятий можно отметить следующие:

- «С книгой к успеху» — презентация книжной выставки;
- «Общение = успех» — психологический семинар;
- «Со...Твори» — творческая мастерская.

Творческий потенциал, не реализованный в каждом из нас, вдохновляет на великое. Хочется придумывать, творить и делиться своим творчеством. Совместное творчество непременно приносит удовольствие всем участникам процесса. А это означает, что количество положительной энергии и позитивных эмоций, которые испытывают собравшиеся, многократно увеличивается. В рамках творческой мастерской мы организовываем и проводим психологические мастер-классы, способствующие решению разных проблем. Например, были проведены мастер-классы: «Страшно, аж жуть!» (как снизить уровень страха); «Интуитивная живопись» (развитие интуиции, воображения, релаксация); «Как успеть больше» (тайм-менеджмент).

2016 год — Год российского кино. Проект «Семья в кадре и за кадром».

Одним из основных направлений нашей деятельности является психологическое просвещение семьи: привитие психологической культуры, создание благо-

приятного психологического климата в семье и формирование у людей разного возраста позитивного отношения к жизни, обучение эффективным способам общения, саморегуляции, мобилизации внутренних ресурсов для успешной адаптации в обществе. И в Год российского кино мы связали тему *семьи и кино*. И назвали нашу программу «Семья в «кадре» и за «кадром». В центре внимания отношения между самыми родными и близкими людьми, их развитие и конфликты. Нередко ситуации в жизни семьи складываются не лучшим образом, и внутрь основной ячейки общества закрадываются подозрения, ложь, фальшь и недоверие. Как справиться с этим? Как пройти все выпавшие на долю нелегкие испытания и остаться близкими людьми? Как не испортить отношения раз и навсегда?

Ответы на эти и многие другие вопросы можно искать вместе с героями фильмов о семье. Иногда найти выход получается, иногда нет, и, к сожалению, не всегда родственные чувства побеждают.

Когда вы видите героев, которые проживают на экране вашу историю, видите себя со стороны и способны быть в вашей ситуации, — этот опыт входит в вашу жизнь, может дать новое направление движения и новое понимание себя. В этом и есть смысл одного из современных направлений арт-терапии — кинотерапии.

Итог шестнадцатилетней работы Центра психологического просвещения: сформирован фонд литературы по психологии (около 3 000 экземпляров); мы зарекомендовали себя как профессионалы на рынке психологических услуг; в штате библиотеки 5 психологов, 3 педагога; к нам обращаются за помощью жители не только города Ижевска, но и всей республики. Об этом свидетельствуют отзывы на сайте библиотеки, который успешно функционирует. В библиотеке работает молодой, талантливый коллектив, готовый к поиску новых путей для достижения общей цели.

Е.И. Николаева

Современное состояние семьи как социального института.

Каких изменений стоит ждать в будущем



В статье дается критический анализ такого явления, как «традиционная семья». Указываются не только ее плюсы, но и минусы, о которых сегодня часто забывают. Также рассматривается так называемый «кризис современной семьи». Автор доказывает, что этот феномен имеет не только отрицательные, но и положительные стороны, поскольку является проявлением естественной социально-исторической эволюции общества.

В статье даются выдержки из 1 и 2 глав книги Е.И. Николаевой «Психология семьи». Полный текст глав см. в электронной версии журнала на CD-диске.

Ключевые слова: семья, тип брачности, репродуктивное поведение, государственная семейная политика, кризис семьи

Изменения семьи в XX веке

Облик семьи зависит от того, городская она или сельская, к какой этнической и имущественной группе принадлежит, каков ее образовательный и культурный уровень, есть ли в ней дети и сколько их, кто старше по возрасту — муж или жена, или они ровесники, какой характер и темперамент у супругов, сколько лет они прожили вместе и еще огромное множество привходящих обстоятельств и превратностей судьбы, пережитых людьми вместе (Альперович, 1977).

Различие в европейском и азиатском типе брачности стали особенно разительными в XX веке. В России до сих пор (в начале XXI века) сильна традиция ранних браков. В Западной Европе она была изжита уже в XVI веке. С конца Средневековья здесь стал распространяться европейский тип брачности, о котором мы говорили ранее (Хаджнал, 1986; см. полную версию статьи на CD-диске). Отличительной чертой его было позднее вступление в брак и высокая доля тех, кто так и не женился и не вышел замуж. Суть более позднего времени вступления в брак составляет осознанное родительство. Молодые люди живут вместе, но не оформляют брак до тех пор, пока не закончат образование, не получат профессию, не будут иметь возможность содержать семью и воспитывать ребенка самостоятельно, не обращаясь за помощью к родительской семье. К началу XX века во многих странах Западной Европы 70–80% женщин в возрасте 20–24 лет не были замужем, и даже к 30 годам доля незамужних достигала 40, а иногда и 50 процентов. Неженатых мужчин в этих возрастах было еще больше (Хаджнал, 1979).

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



В России же сохранялась практически полная брачность, поскольку, как уже говорилось, отсутствие брака не позволяло получить земельный надел (см. полную версию статьи на CD-диске). Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года показала, что к возрасту 50 лет почти все мужчины и женщины состояли в браке: только 4% женщин и 5% мужчин к этому возрасту никогда не состояли в браке. Подобная ситуация была лишь в Сербии и Болгарии. Очевидно, что в брак вступали люди с любыми физическими недостатками, лишь бы они были признаны юридически способными к браку.

Только в прибалтийских губерниях, где был распространён протестантизм, ситуация походила на общевропейскую. В Швеции 19% женщин и 13% мужчин не состояли в браке к 50 годам никогда (Вишневецкий, Тольц, 1988).

Если рассматривать Россию без прибалтийских губерний, то доля ранних браков становится ещё большей: в брак вступали сразу по наступлении социально признаваемого возраста совершеннолетия, который во второй половине XIX в. находился для девушки в интервале 13–16 лет, для юноши — 17–18 лет. Верхняя возрастная граница совершеннолетия совпадала с бракоспособным возрастом. На российском Севере и в Сибири норма для брачного возраста устанавливалась в более широких пределах и в среднем на более высоком уровне, однако и там браки после 25 лет и для юношей, и тем более для девушек были редкостью (Бернштам, 1988).

В целом на рубеже XIX и XX веков по показателю среднего возраста вступления в первый брак Европейская Россия, даже с учётом западных и северных губерний с их более поздней брачностью, была гораздо ближе к самым отсталым аграрным восточно-европейским странам, таким как Болгария, Румыния, Сербия, или к Японии и другим странам Азии, нежели к странам Западной Европы и Северной Америки. Если в Западной Европе и Северной Америке средний возраст вступления в брак для женщин колебался в пределах 24–27 лет и для мужчин — в пределах 27–29 лет, то в России и для тех, и для других он был, как минимум, на 4 года ниже (Захаров, 2006). Стоит подчеркнуть, что подобная ситуация обусловлена не желанием молодых людей создавать семьи, но требованиями сельской общины в формировании земельных наделов.

Революция, как можно было бы предполагать, должна была изменить ситуацию в направлении европейской тенденции. Но в последние 100 лет в России возраст вступления в брак зависел не столько от решения молодых людей, сколько от особенностей той или иной политической ситуации. Главные выводы, которые можно сделать из анализа тенденций брачности для поколений, родившихся в XX веке в нашей стране, сводятся к следующему. Вторая мировая война вызвала временную дестабилизацию брачности, затронувшую, в первую очередь, женские поколения

1920-х годов рождения, для которых возможности выйти замуж в годы войны были снижены до минимума. В послевоенные годы подавляющее большинство представительниц данных когорт (почти 90%) все-таки смогло выйти замуж, но в более позднем возрасте, по сравнению со старшими поколениями, и нередко за женихов моложе себя, поскольку многие ровесники погибли на войне.

В результате максимальное увеличение доли никогда не состоявших в браке к 50 годам оказалось совсем небольшим — с 7–8% до 9–10%. Стоит отметить, что вернувшиеся с войны мужчины часто создавали последовательно несколько семей, поскольку выбор женщин был огромный, тогда как число мужчин жестко ограничено. Средний возраст первого брака для женщин, родившихся в первой половине 1920-х годов, возрос существенно — на 2–3 года по сравнению с поколениями, успевшими вступить в брак до войны.

В течение последующих 20–30 лет нормализовались соотношения по полу, и в России восстановился не европейский, но азиатский тип брачности. Более того, тенденция к омоложению брачности даже усилилась. Частота браков 18-летних женщин, рожденных в начале 1970-х годов, превысила частоту браков во всех остальных возрастных группах. В результате к началу 1990-х годов молодые люди вступали в брак в том возрасте, в котором это делали их прадеды в конце XIX века.

Это означало, что возраст начала сексуальной активности, возраст начала брачной жизни и возраст рождения первенца оказались сближенными до предела. Как говорит С.В. Захаров, мечта традиционалистов о слитности сексуального, брачного и репродуктивного поведения была воплощена не в условиях пуританских «законов жизни» и «высокой морали» позднего сталинизма, а в результате размывания традиционных ценностей в эпоху застоя и перестройки (Захаров, 2006). Это означало, что молодежь раньше начинала половую активность, а в силу отсутствия средств предохранения беременность наступала практически сразу. Молодые вступали в брак не потому, что осознавали потребность в этом, но чтобы «прикрыть» возникшую беременность.

Таким образом, причины парадоксального омоложения брачности в России в 1960–1980-х годов заключаются в низкой культуре планирования семьи на фоне снижения возраста начала регулярной половой жизни (Голод, 1984). Это привело к высокой распространенности добрачных зачатий, что, в свою очередь, стимулировало заключение ранних браков. Известно, что среди всех детей, рожденных в 1960–1980-е годы в первом браке, 30–40% были зачаты до официальной регистрации брака, а у женщин до 20 лет эта пропорция составляла 50–60%.

Безусловно, большая часть таких беременностей была не только не запланирована, но и нежелательна. В результате главной причиной повышения вероятности заключения брака до 20 лет стала малодо-

ступность контрацептивных средств и массовая безграмотность людей в сексуальной и контрацептивной сфере на фоне официальной табуированности темы для научных и общественных дискуссий. Даже между мужем и женой проблемы предохранения от беременности должным образом не обсуждались, о чем мы уже говорили в первой главе (см. полную версию статьи на CD-диске).

Еще одним фактором раннего возраста вступления в брак в Советском Союзе стала государственная семейная политика начала 1980-х годов, состоящая в том, что матерям стали предоставлять полугодовой отпуск по уходу за ребенком, появилась официальная категория «молодая семья», которая позволяла молодому человеку не пойти в армию, но повысить возможность получения квартиры.

Последним фактором омоложения возраста вступления в брак стала официально не декларированная политика государства по сдерживанию доступа к высшему образованию. Высшее образование становилось все более популярным, особенно в городах, тогда как стране были нужны рабочие ресурсы. Государство создавало развернутую систему училищ и техникумов разного типа, при которых создавались общежития (Сонин, 1975). Закон 1984 года гласил, что ориентация учащихся после 8-класса будет осуществляться в зависимости от «потребностей экономики регионов, городов и сёл». Пребывание молодых людей в общежитии без родителей приводило к тому, что в начале 1980-х годов до одной трети новобранцев еще продолжали учиться либо совмещали учебу с работой, и процент семейных студентов увеличился (Сысенко, 1986). Возникновение «студенческих семей» объясняется как снижением возраста сексуального дебюта, так и необходимостью легитимации беременности через вступление в брак.

Либерализация сексуального поведения в студенческой среде протекала очень активно, что вызвало снижение возраста заключения брака в реальных поколениях женщин с высшим образованием, родившихся в 1955–1964 годах. Расширившаяся практика предоставления специальных общежитий для семейных еще больше подталкивала к раннему заключению брака. Кроме того, в заключении брака до завершения учебы нередко был и меркантильный интерес исключительно советского свойства: избежать обязательного распределения после получения диплома, остаться (прописаться) в большом городе и т. п. (Головако, 1988).

После перестройки с отменой тех льгот, которые предоставлял ранний брак, и в связи с доступностью приобретения контрацептивных средств возраст вступления в брак стремительно повысился и у женщин, и у мужчин за короткий период между 1994 и 2002 годами (Захаров, 2006).

Тем не менее, по темпам «старения» брачности Россия среди развитых стран — скорее аутсайдер: движение в сторону более поздней брачности началось почти на два десятилетия позднее, чем в запад-

ных странах, и протекает менее интенсивно, чем в соседних странах Восточной Европы. Средний возраст российской невесты в первом браке, по самым последним оценкам, лишь приближается к 24 годам. В Эстонии, Венгрии, Хорватии и Чехии этот показатель равен 25 годам. В западных странах «нормальный» возраст первого замужества уже составляет 26–28 лет и продолжает увеличиваться (в Швеции, к примеру, он преодолел 30-летнюю планку!).

Для ситуации в нашей стране есть достаточно простое объяснение. Это дороговизна жилья, не позволяющая семьям вступать в брак и одновременно переезжать в собственную квартиру. Отсутствие перспективы наличия собственного жилья заставляет молодых формировать свои семьи на территории родительских семей. Все это снижает ответственность молодых за свою семью. При этом руководство молодыми семьями и рождающимися детьми берут на себя не родители, но бабушки и дедушки.

Новые тенденции в развитии семьи

С середины 20 столетия по настоящее время идет разговор о кризисе традиционной семьи и семейных ценностей. Это связано с реальным переходом и в мире, и в нашей стране к брачности европейского типа. В свою очередь, это объясняется широким доступом девушек и женщин к образованию любого уровня, изменением системы труда как на производстве, так и дома. Тяжелый ручной труд уходит в прошлое, многие работы по дому легко выполнимы, поскольку существуют и специальные машины, и магазины, предоставляющие услуги по выполнению разнообразных домашних дел.

Женщины хотят не только выполнять роль матери и жены, но и роль профессионала. Если раньше дети вырастали, но оставались в рамках семьи, то теперь весьма часто они строят собственную семью и проживают вне родительского дома. Проживание выросших детей самостоятельно предполагает, что около 20 лет женщина может жить в семье, не выполняя ежедневных материнских обязанностей (после того как дети покинули дом). Многие женщины, ориентируясь на подобное будущее, стремятся обеспечить себе возможность в этот период реализоваться в профессии (Зидер, 1997).

Подобные процессы происходят в разных концах Земли, куда дошел прогресс. Все это меняет и семейные роли, и суть семейных отношений. Оба родителя в большей мере уделяют внимание воспитанию ребенка, и оба родителя пытаются воспользоваться шансом достичь высокой квалификации в профессии.

Не желая повторять несчастливые браки собственных родителей, многие дети отказываются от государственной фиксации отношений и живут в гражданском браке, полагая, что именно они будут решать возникающие при этом проблемы, тогда как официальные структуры не должны мешать им реализовывать собственные семейные проекты.



Государство пока еще не готово отказываться от собственных прав на регулирование имущественных и детско-родительских отношений в семье, чему также есть обоснование. Оно состоит в том, что есть достаточное число родителей, отказывающихся отвечать за судьбу собственных детей, часто возникают имущественные тяжбы между разводящимися супругами, что требует определенных правил и участия государства в семейном устройстве.

Если ранее родители отвечали за выбор будущего супруга, то в настоящее время мужчины и женщины предпочитают сами выбирать себе партнеров. Однако это не означает, что будущие муж и жена совершают исключительно собственный выбор. Прежде чем начать выбор брачного партнера, и девушка, и юноша проходят длительный период обучения в социуме, когда они осваивают на примере своих близких семейные роли и специфику детско-родительских отношений (Bowen, 1956).

Именно поэтому большинство браков происходят в рамках близкого социума и близкой культуры. Число браков межнациональных или межкультурных стало больше, но и число проблем в них существенно больше, чем в обычных. Семья как бы воспроизводит людей, настроенных на семью того типа, который их породил и воспитал (Copp, 2011).

Несмотря на то, что семья перестала быть производственной ячейкой, работа каждого из супругов влияет на семейную жизнь через множество аспектов: структурируя оставшееся от работы время, влияя на состояние каждого из супругов после рабочего дня и т. д. Опыт, приобретаемый на работе, а также способ и степень восстановления рабочих сил работающих членов семьи существенно влияют на семейные будни (Зидер, 1997). В сравнении с домохозяйками работающие женщины требуют от детей как большей приспособляемости, так и более высоких достижений (Smith e.a., 2009).

В настоящее время брак все чаще сопровождается заключением брачного договора. Большая вероятность такого брака возникает в том случае, если жених или невеста состоятельны. Договор придает супругам уверенность в будущем, повышает степень ответственности каждого (стабилизирующая функция), позволяет избежать судебных передраг (регулирующая) и сохранить психическое равновесие личности в случае развода (мобилизационная функция).

Что касается причин малой распространенности брачного договора, то юристы объясняют это низким материальным положением большинства населения. Социологи и психологи основную причину видят в особенностях русского менталитета в виде сложившихся стереотипов, в отсутствии ранее данного социального института. Помимо этого все эксперты связывают данное явление с небольшим сроком официального существования договора (с марта 1996 г.) и недостаточной информированностью граждан о наличии и функциях такого документа (Замешаева и др., 1996).

Эти новые тенденции заставляют одних людей говорить о кризисе семьи, других — о изменении семейных ценностей и реализации новой модели семейных отношений.

Вновь возникают идеи о возвращении к стабильной семье из трех поколений, описанной Э. Дюркгеймом (1995) в конце XIX века, ошибочно считавшим ее единственным вариантом семьи того времени. Однако те, кто взывает к этой идее, забывает, что такая семья, будучи внешне стабильной, была достаточно конфликтна внутри себя.

Великая русская литература дает многочисленные примеры такого рода. После войн, прошедших через Европу в XX столетии, часто возникали ситуации, когда семьи увеличивались до трех поколений. Но как только улучшалась экономическая ситуация, родственники стремились к разъезду.

В то же время, стремление жить отдельно ничего не говорит о реальных отношениях между поколениями. Так, в России широко распространен тип «мобильной бабушки», разъезжающей от одного своего выросшего ребенка к другому, чтобы помочь воспитывать внуков (Тольц, 1986). Тем не менее, если экономические условия достаточны для этого, наблюдается стремление к большему общению не с членами семьи, а с теми, с кем есть общие интересы, возможность поделить опытом, совместно воспитывать детей одного возраста.

Наиболее усилившимися тенденциями в настоящее время стали: тенденция к «неполным семьям», в особенности к семьям разведенных и разошедшихся женщин с детьми, с одной стороны, и тенденция к добрачной совместной жизни и к схожему с семьей сожительству — с другой.

Это сопровождается и падением рождаемости, свойственной всем развитым странам современности. Если во времена, когда семья была одновременно и производственной структурой, дети представляли ценность как работники, то с появлением наемного труда дети утратили свое хозяйственное значение, но приобрели ценность в связи с личностным общением между родителями и ребенком. Однако личностное общение требует времени и не может включать в рамках семьи более трех одновременно живущих детей.

Семья испытала в Европе бум послевоенных лет, когда экономическая ситуация позволила не откладывать брак «на потом», но заключать его по мере необходимости. Возможность содержать 3–4 ребенка также возникла во многих семьях. Однако начиная с 60-х годов вновь и растет время вступления в брак, и падает число детей в семье.

Потребность в ограничении рождаемости основывается в значительной степени на комплексном сочетании объективных и субъективных факторов, которые в неразрывном единстве обуславливают общую тенденцию к «модернизации жизни». Желание все большего числа женщин не прекращать трудовую деятельность, возросшие требования к жилью и качествам

досуга, личному общению с ребенком являются важнейшими причинами сокращения рождаемости. Дети не нужны ни как рабочая сила, ни как гаранты обеспечения в старости. Для эмоционального обогащения, которого муж и жена ожидают от своих детей, достаточно уже одного или двух.

В то время как количество детей, рожденных в браке, сократилось, почти во всех промышленных странах возросло число внебрачных детей. По мере того как рождение ребенка вне брака утрачивало черты позора, с 60-х годов росло число незамужних матерей. Следует помнить и о том, что социальные условия для незамужних матерей изменились решающим образом. Меры семейной и социальной политики во все большей степени облегчают незамужним матерям решение в случае беременности отказаться от «вынужденного брака» и самостоятельно воспитывать ребенка.

Да и отношение детей к своим биологическим родителям как к социальным родителям перестает быть само собой разумеющимся, они во все большей степени участвуют в процессах, связанных с обретением нового партнера их физиологическим отцом или матерью.

Кривая разводов на протяжении текущего века непрерывно росла. Так, в 1913 году на 95 млн. православного населения Синодом было зарегистрировано около 4 тыс. разводов, к 1990 году население страны выросло примерно в 3 раза, а количество расторгнутых браков более чем в 240 раз (Голод, 1995). Однако стоит учитывать, что развод является не причиной, а симптомом кризиса брака (но не семьи в целом). Более того, весьма часто развод может иметь положительное значение, если прекращает череду насилия в семье.

Вспомним патриархальную крестьянскую семью: если бы была возможность сыновьям уходить из большой отцовской семьи, это делало бы большинство из них. Если бы была возможность расходиться, это привело бы к росту разводов и в XIX веке. Если бы Каренина могла получить развод без утраты ребенка, возможно, она бы не выбрала самоубийство как метод решения проблемы. Нужно осознать, что развод — лишь клапан, через который выходит пар. Этот пар невозможности жизни в одной семье накапливался во все времена, однако возможность его увидеть появилась лишь в наши дни.

Рост числа разводов не в последнюю очередь предопределен переходом от «сватовства» как способа заключения брака к индивидуальному решению мужчины и женщины. Свобода выбора партнера, в свою очередь, предполагает и свободу разрыва отношений, если они складываются неудачно (Голод, 1995).

С этой же позиции стоит рассмотреть и проблему рождаемости. Доля рождений вторых и последующих детей уменьшилась. Первый ребенок до сих пор практически появляется спонтанно, его рождение в большинстве случаев не планируется. Увеличилось число рождений у женщин моложе 20 лет на 2% и у несовер-

шеннолетних на 11%, то есть рост числа рождений происходит лишь в тех когортах, где сексуальность напрямую не связана с использованием средств защиты, о чем мы уже говорили (Основные..., 1991).

И этому есть много причин. Прежде всего, человек ушел от естественного отбора. Это привело к накоплению слабых в отношении здоровья людей, которые вступают в брак и рожают детей. Изменения в семье стали возможными и благодаря появлению антибиотиков. Еще в конце XIX века в России летом погибало 85% детей. Их смерть связывали с тем, что страна была крестьянская, а крестьянку летом никто не освобождал от работы. Она рожала на меже, пережевывала кусок хлеба, заворачивала в тряпицу и давала ребенку вместо соски. За летний день в слюне и частично переваренном куске хлеба возникало такое количество бактерий, что дети погибали, в основном, от кишечных инфекций. Семьи были большие, но личные отношения с детьми родители не выстраивали, поскольку смертность была слишком велика (Ранкур-Лаферрер, 1996).

Теперь смертность уменьшилась в разы. Появление антибиотиков (у нас в стране в 1943 году) привело к тому, что практически все рожденные дети выживают. Но и женщины рожают реже. Между родителями и детьми выстраиваются личные отношения. Отношения безусловного подчинения родителям детей заменяются более теплыми отношениями взаимоподдержки, понимания и искренности. Отцы все в большей мере включаются в воспитание детей. Все это меняет и структуру семьи. Вместо иерархической семьи все чаще выстраиваются отношения равенства между мужем и женой. Эти отношения в большей мере носят также личный, в том числе эротический характер.

Будущее современной семьи

Типичной является картина, когда родительская семья живет по законам брачных отношений, тогда как вышедшие из нее дети апробируют новые возможности совместного существования. Единственным аргументом в пользу брака в настоящее время остается воспитание детей, поскольку пока не найдено лучшей системы, чем семья, для их развития и воспитания. Можно предположить, что дальнейшей тенденцией станет утрата браком монопольного положения как единственной модели совместного проживания.

Основанные не на кровном родстве формы солидарности и опеки, предположительно, приобретут большее значение. Можно ожидать возникновения новых форм взаимопомощи и поддержки вне брачных уз. Стоит подчеркнуть, что этот процесс происходит не потому, что молодые люди имеют менее стойкие моральные установки, чем их родители. Очевидно, что ответственность за детей и поддержка пожилых людей — не прерогатива семейного устройства. Стоит просто вспомнить, сколько семей не выполняет данных функций. Но именно несчастливая жизнь родите-



лей в браке заставляет молодежь искать альтернативные пути.

На протяжении последнего столетия, что существует кризис семьи, ссылаются на одни и те же факторы: увеличение числа одиноких мужчин и женщин, рост количества разводов, снижение уровня рождаемости, увеличение числа «неполных» семей, внебрачных связей и т. д.

Смысл патриархальной моногамии кратко сводится к двум принципам: жесткой половозрастной субординации и отсутствию индивидуальной избирательности на всех стадиях семейного цикла (Голод, 1984). Центральными понятиями для семьи до XX столетия были нерасторжимость и принадлежность индивидуума семье: сначала собственным родителям, потом супругу.

В XX столетии личность выходит из-под контроля кого бы то ни было и стремится самостоятельно строить собственную жизнь, входя в семью на основе равенства, а не подчинения. Подобная идея предполагает возможность развития внутреннего мира человека, смены его представлений на разных этапах жизненного пути, а следовательно, и возможность расторжения прежнего брака и заключения нового.

Если согласиться с представлением, что будущее семьи — это супружеская семья, то нет необходимости искать причины кризиса семьи, хотя, возможно, брак может и исчезнуть. Есть свидетельства нового развития семьи, которое может кому-то нравиться, а кому-то — нет. Во все другие времена тип брака определялся временем, а не желанием конкретных людей. Можно предположить, что эта тенденция сохранится и в будущем.

Расширение роли индивидуальности создало видимость семейного кризиса: увеличение числа разводов, выход женщины на общественную арену, планирование рождаемости супругами, активное участие детей в жизни семьи. Однако это не свидетельство кризиса, но признаки конструирования новых семейных отношений, удобных для развития индивидуальности. Мы являемся свидетелями и, в какой-то мере, творцами этих изменений.

Свободный выбор будущего супруга и потребность в интимности в личной сфере ведет к тому, что время появления первого ребенка отодвигается, поскольку необходим период, в течение которого супруги адаптируются друг к другу, учатся понимать друг друга. Это также может интерпретироваться не как кризис семьи, а как условие для возникновения нового типа семьи — семьи, в которой есть уважение всех членов на основе любви, а не внешней регламентации.

Возможно, что обучение поиску путей взаимодействия и взаимной поддержке в школе изменит имеющиеся тенденции к лучшему. В любом случае, современное состояние отражает именно этот поиск молодыми людьми возможностей как самореализации в новых моделях отношений, так и повышения качества возникающих отношений.

Любовь и тепло человеческих отношений могут существовать в группах, не узаконенных брачными узами. Возможно, будет найдено равновесие между автономией личности и существованием ее в рамках группы эмоциональной и социальной поддержки. Решающим аспектом этого развития, без сомнения, является повышение возможностей отдельного человека принимать важные жизненные решения в соответствии с личным мнением, а не универсально действующими нормами или групповым принуждением.

Все больше появляется людей, которые согласны с Б. Расселом (2004), что трудно сохранять счастье с одним человеком более 8 лет совместной жизни. Реальная статистика свидетельствует, что наибольшее число разводов происходит в две волны. Первая волна разводов возникает в течение первых двух лет брака. Люди, фиксировавшие брак для легитимации беременности, понимают, что не готовы к семейным отношениям и ответственности. Вторая волна — развод после 7–13 лет совместной жизни — связана с тем, что люди, некогда любившие друг друга, в течение этого времени развивались с разной скоростью и в разных направлениях. Следовательно, эта вторая волна разводов связана с существенными проблемами, которые решают люди в браке, а не с их развращенностью или аморальностью.

Семья, в которой человек получает эмоциональное удовлетворение, безусловно, улучшает качество жизни. Известно, что продолжительность жизни женатых мужчин больше, чем холостых, а холостых — выше, чем у вдовцов. Более того, смертность женатых мужчин от болезней сердца и сосудистой недостаточности в два раза ниже, чем у разведенных, то же самое выявлено и для других серьезных психосоматических заболеваний (рак пищевода). Что еще удивительнее, у них в четыре раза ниже вероятность погибнуть в автодорожных катастрофах. Суицид более чем в четыре раза чаще совершают разведенные, чем женатые (Альперович, 1977).

Людей, отказывающихся от официальной фиксации собственных отношений, стремящихся самостоятельно решать свои семейные проблемы, становится все больше. Возможно, это связано с тем, что современный государственный институт семьи в большей мере контролирует семьи, не выполняющие обязанности по отношению к детям или друг другу. А потому законы, контролирующие эти семьи, не подходят к тем парам, где родители ответственно относятся ко всем своим действиям. Например, таковым является закон о материнском капитале. В нем не учитывается тот факт, что есть женщины, которые рожают детей, чтобы получить эти деньги, а не для того, чтобы использовать эти средства для нужд ребенка.

Однако таких матерей единицы, тогда как ограничения накладываются на огромное число заботящихся родителей, которым средства нужны в первые дни рождения ребенка. И подобных особенностей законодательства достаточно для того, чтобы семья предпочла отказаться от помощи государства в одних случаях,

чтобы избежать контроля — в других. Следовательно, для сохранения института брака государство должно повернуться лицом именно к положительным семьям, а не контролировать исключительно семьи, не выполняющие свои обязанности по отношению к детям.

Но есть и другая проблема, которую в будущем нужно решать: большинство современных людей достигают социокультурной зрелости раньше, чем экономической независимости. Будучи ответственными, они не могут заключать брак, не имея возможности содержать семью. Однако потребность в теплых отношениях именно в юности особенно сильна. Если общество и дальше будет двигаться в направлении отставления экономической самостоятельности молодых людей, брак, безусловно, будет терять свою устойчивость и привлекательность.

Еще одно преимущество семьи, не фиксирующей свои отношения официально, состоит в свободе экспериментирования, но не в худшем смысле этого слова — развращенности, а в свободе развития в рамках возникающего союза молодых людей. В этом случае мужчина и женщина могут встречаться только тогда, когда у них есть острая потребность в этом. В другое время они могут интенсивно учиться или работать. Безусловно, это не тип отношений на всю жизнь, но это попытка уйти от тех негативных примеров отношений в родительской семье, которые многих молодых людей отучили положительно воспринимать слово «брак».

С этой точки зрения, самое большое счастье ребенка — родиться в хорошей семье, где родители любят друг друга и детей. И если мы хотим что-то менять в обществе, нужно обучать еще в школе тому, как формировать отношения в семье и как воспитывать детей. В этом случае у детей, родившихся в несчастливых семьях, будет больше шансов создать семью и, возможно, более счастливую, чем та, в которой они выросли.

Более того, стоит учитывать, что сожительство до брака — позитивный, а не негативный момент в жизни современной молодежи. Подобные отношения есть во всех странах, и они помогают понять молодым людям способность адаптироваться к другому. Поэтому необходимо убрать из законодательства функцию брака как действия, узаконивающего сексуальные отношения.

Семейные отношения без брака требуют более высокого уровня рефлексии и способности противостоять давлению общественных норм. Это означает, что такие отношения свойственны наиболее образованным членам общества, более способным к творчеству во всех сферах собственной жизни, предпочитающим самостоятельно нести ответственность за свои поступки.

Наконец, стоит отметить, что сохраняется вариант коммун, которые в разные времена уже были опробованы в разных странах. Когда коммуны создаются насильственным вселением разных людей в одну квартиру, возникает не коммуна, но коммунальная квартира, в которой психологический климат зависит

от людей, случайным образом собранных в одном месте. Однако до сих пор создаются студенческие коммуны в университетских городках, члены которых могут решать одну большую научную задачу, сельскохозяйственные коммуны, где собираются люди, желающие выращивать экологически чистые продукты (кибуцы в Израиле), педагогические сообщества, в которых родители применяют, например, антиавторитарное воспитание, религиозные и лечебные группы и т. д. С точки зрения семейной, это могут быть объединения семей, сообщества, где есть семейные и одинокие люди и т. д. Этим людям, в отличие от более ранней большой семьи, где все объединялись на основании родства, объединяет общий интерес и совместная деятельность. Если в прошлые времена в них преобладали политические или экономические задачи, то теперь это чаще всего социокультурные интересы, например, создать для своих детей школу или детских сад, в которых они получают наилучшие условия для саморазвития.

Подобное совместное экспериментирование собирает людей из разных концов света, часто с помощью Интернета. Стоит подчеркнуть, что большинство людей, объединяющихся в коммуны, ищет возможности воплощения тех или иных идеалов своими руками, собственными усилиями. Коммуна позволяет им осуществлять солидарную групповую защиту от мира, который им кажется несправедливым.

Можно предположить, что поток людей, не желающих жить в обществе потребления и мириться с несправедливостью в нем, будет возрастать. Подобные сообщества весьма текучи по составу, и многие семьи живут в них лишь то время, которое необходимо для решения их собственных задач. Но они являются частью современного общества и решают те его проблемы, которые невозможно разрешить традиционными методами.

Например, в подобных сообществах рушатся представления о половых ролях, поскольку за детьми присматривают и мужчины, и женщины. Поскольку за детьми приглядывает не один человек, но группа взрослых, это облегчает выполнение однообразных действий родителям в рамках одной семьи, оставляя больше времени для индивидуального общения. Наконец, в подобном сообществе всегда могут найтись собеседники, поскольку именно ради этого и создается коммуна. Коммуны, в которые происходит отказ от личной автономии, обычно долго не держатся. Большинство создающихся сейчас коммун предполагают как автономию личности, так и автономию отдельных семей.

Следовательно, что бы то ни было, семья существовать будет, однако какой она будет — зависит, в том числе, и от ныне живущих юношей и девушек.



Р.В. Комаров

Введение В ПСИХОЛОГИЮ ОДАРЕННОСТИ

Комаров Роман Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, ученый секретарь ГАОУ ВО МГПУ.

Окончание. Начало статьи см. в предыдущем номере журнала (№1 за 2016 год). Полная версия пособия, на основе которой написана статья, представлена в электронной версии журнала (см. CD-диск).

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ

3.1. Методология развития одаренности

Одаренность, как уже говорилось, — явление, прежде всего, системное. Соответственно, и к ее развитию подходить надо с учетом системных принципов и законов. Пренебрежение ими чревато крайне печальными последствиями: начиная с утраты ребенком в будущем отдельных признаков одаренности и заканчивая затяжными психологическими кризисами вплоть до угрозы пополнения различных групп риска.

Первый фундаментальный принцип, который обязаны учитывать все участники педагогического процесса, — это *принцип детерминизма*. Звучит он так: внешние причины действуют через посредство внутренних условий. Его сформулировал отечественный психолог С.Л. Рубинштейн.

В работе с одаренными детьми принцип детерминизма проявляет себя практически везде: в избирательности интересов, в отношениях со сверстниками и старшими и т. д. Вот лишь одна частная ситуация: педагоги жалуются, что ребенок всё время срывает уроки, нарушает дисциплину («внешние причины»), он превратился в грозу всего класса, и с ним нет сладу. Может так случиться, что это отнюдь не хулиган, а особая категория одаренных — «двойная исключительность», в частности, дети с СДВГ (синдромом дефицита внимания с гиперактивностью). Они требуют индивидуального подхода. Если не брать в расчет их особенность («внутренние условия»), им может светить безрадостная перспектива пополнить ряды тех 30% одаренных учащихся, которых по незнанию отчисляют за неуспеваемость и плохое поведение.

Еще одно фундаментальное системное понятие — *гештальт*: «То, что происходит в одной из частей «целого», определяется внутренними законами структуры этого целого» (М. Вертхаймер).

Применительно к проблеме развития одаренности выражением гештальт-формулы может служить, например, правило: талант, не обеспеченный характером, погибает. Или другое правило, которым К.С. Станиславский мудро предостерегал начинающих

актеров: «Умейте любить искусство в себе, а не себя в искусстве. Если вы будете эксплуатировать искусство, оно вас предаст; искусство очень мстительно».

Иной методологический аспект: в работе с одаренными детьми никогда нельзя упускать из виду возможность зарождения и развития в психике ребенка энтропийных процессов. Это еще одно базовое системное понятие. *Энтропия* — мера беспорядка системы. В замкнутых системах энтропия возрастает — утверждает системная психология. Энтропию лучше всего сравнить с процессом заболачивания пруда. Если в пруд не поступает свежая вода (читай: система не развивается, включая в свою структуру новые элементы и связи), то постепенно он начинает сначала цвести, потом вода тухнет и со временем на его месте образуется болото. То есть произошло, как и следовало ожидать, переструктурирование системы. Она потеряла прежнее качество. Попросту: переродилась.

Энтропийные процессы сплошь и рядом можно встретить в жизни одаренных. Чрезмерное давление родителей и тотальный контроль за ребенком в переходном возрасте оборачивается проблемным поведением. В зрелом возрасте «болотом энтропии» нередко становится семейная жизнь. Так, Поль Гоген — состоятельный брокер и примерный семьянин, отец 5-х детей — в 37 лет бросает работу, оставляет семью и на свой страх и риск уезжает в другой город, чтобы полностью посвятить себя живописи без каких-либо гарантий на признание и успех. Французский поэт Поль Верлен в 1872 году после череды ссор бросает жену ради дружбы с Артюром Рембо. Вместе они уезжают путешествовать по Европе. После долгих сомнений и душевных терзаний Сергей Есенин под благовидным предлогом сбегает от гражданской жены Анны Изрядновой. В выборе — творческая карьера или жена с ребенком — он быстро расставил приоритеты.

Энтропийные процессы самым тесным образом связаны с другим системным понятием — *точкой бифуркации*. Это точка развития системы, в которой та теряет свою устойчивость. Рано или поздно в точку бифуркации попадает любая система. При таком раскладе даже незначительное изменение ее структуры (в силу ли внутренней логики ее динамики либо внешних на нее влияний) может «аукнуться» значительным изменением функции — количественным или качественным.

Прежде чем последнее произойдет, в точке бифуркации у системы появляется множественность путей для эволюции, на которые она «скупилась», будучи в устойчивом состоянии, и предсказать теперь, какой путь развития для нее окажется предпочтительным, крайне сложно, нередко — невозможно. Но надежда всё же имеется. «Если законы изменения допускают несколько равновероятных состояний, то реализуется

то, которому соответствует минимум роста энтропии системы» (И. Пригожин).

Эти относительно устойчивые перспективы как бы «кучкуются», «уплотняются» в узкий коридор, получивший название «аттрактор». А диалектическая спираль развития системы повторяет закономерные циклы жизни: устойчивое состояние \Rightarrow рост энтропии \Rightarrow кризис (система в точке бифуркации) \Rightarrow выход в аттрактор \Rightarrow устойчивое состояние системы \Rightarrow и т. д.

Как бы сложно системные законы не воспринимались на первый взгляд, игнорировать их в работе с одаренными детьми категорически нельзя. В лучшем случае безразличие к ним приводит к тому, что творческое развитие одаренного ребенка будет протекать стихийно. Худший исход — незнание законов не освободит от ответственности за те кризисы одаренной личности, которые потенциально можно было предотвратить грамотным психологическим сопровождением творческого развития и карьеры.

3.3. Факторы развития одаренности

Семья как фактор развития одаренности ребенка

Внутрисемейные отношения обладают огромным потенциалом в деле развития одаренности детей и молодежи. Причем влияние этих отношений нельзя как идеализировать, так и недооценивать. По характеру оно крайне диалектично. Семья может взрастить талант. Она же, как это ни прискорбно, нередко талант ребенка губит. Роль родителей в развитии одаренности ребенка до сих пор изучена недостаточно. На чем сходятся все исследователи, это на том, что одним из решающих факторов семейного влияния являются родительские установки и ценности. Какие ценности разделяют родители, таким будет качество, степень сотрудничества и взаимодействия между родителями и их одаренными детьми.

В этом контексте есть, как минимум, три варианта развития семейного сценария одаренности. 1) Развитие «*благодаря*» семье. Это идеальный вариант для ребенка. Родители для него союзники, которые разделяют его ценности и устремления. Они поддерживают его во всем, создают условия для его движения. 2) Развитие одаренности «*из-за*» семьи. Семья предъявляет повышенные требования к ребенку, которым он должен соответствовать и которые, независимо от его желаний, должен в обязательном порядке оправдать. Это сценарий, где ребенку отводится инструментальная роль. Он — инструмент в руках взрослых, за счет которого родители достигают своих эгоистических целей, не заботясь о том, каким образом их отношение отразится на личности ребенка, его одаренности и психике в целом. 3) Третий — диалектический — вариант: встречаются сплошь случаи, когда то, что губит, на первых порах — как это ни удивительно — возвращает. Это все те разобранные в предыдущих главах сценарии одаренных детей-пер-



фекционистов с комплексом неполноценности, для которых достижения выступали средством компенсации и самоутверждения себя в глазах строгих взрослых. В этом случае уже дети использовали одаренность в качестве инструмента: достижениями они пытались доказать, что они имеют право на любовь и чего-то да стоят. Толчок к развитию их одаренности был получен не благодаря, а *вопреки*.

При этом важно учитывать, что перечисленные сценарии крайне неоднозначно связаны с тем, насколько реализован или не реализован потенциал родителей.

Может сложиться ошибочное представление, что если творческий потенциал родителей реализован, значит, они обязательно будут поддерживать развитие одаренности ребенка. И напротив, родители, в силу жизненных обстоятельств не реализовавшие свой потенциал, обязательно будут чинить препятствия творческому развитию их чада. Это не так. В реальности оба случая — и реализованного, и нереализованного потенциала родителей — подразумевают как позитивный, так и негативный варианты родительско-детского взаимодействия.

Понятно, почему, реализовавшись сами, родители побуждают к развитию своих детей и создают им для этого все условия, выполняя фасилитаторскую функцию. В детях им хочется видеть свое продолжение как части свободного себя. Искренняя любовь к ребенку пробуждает либеральное гуманистическое отношение. Они принимают его таким, какой он есть. Его потенциал — его уникальная индивидуальность, а он свободная в своем жизненном и профессиональном самоопределении личность.

Сложнее с родителями, которые сами добились жизненных и профессиональных высот и из-за этого выступают против повторения детьми их жизненного сценария. Так часто происходит в артистических семьях. Зная, каких усилий стоило пробиться в профессиональной карьере, такие родители, избирая родительский стиль воспитания «гиперопека», из благих побуждений стараются уберечь ребенка от того, что пришлось пройти самому. С точки зрения житейской логики — логики бытового приспособления, — возможно, они и правы. Однако не зря народная мудрость говорит: благими намерениями выстлана дорога в ад. Если с обычным ребенком логика гиперопеки может оказаться действенной, то для ребенка одаренного нереализованность его потенциала стратегически чревата серьезными психологическими проблемами во взрослой жизни — от невротических проявлений до глубоких кризисов, за которыми тянутся печальные последствия.

Не всё так просто и с родителями, потенциал которых не реализован. Самый благоприятный исход этой нереализованности, когда у отца или матери появляется с одаренным ребенком душевное единение (ценностно-ориентационное единство), порождающее феномен эго-трансцендентности. Они становятся

истинными союзниками, смотрят на жизнь «одними глазами». Развитие ребенка становится мощным стимулом самоактуализации родителей. В этом случае семья превращается в спаянное единое целое, где каждый член семьи, обогащая других, развивается со всеми вместе. Получается своеобразный синергетический эффект: один плюс один уже равняется не двум, а неразложимой на элементы единице. Это тоже идеальный вариант для творческого развития одаренного ребенка.

Куда тревожнее ситуация, когда нереализованный родительский потенциал выбирает себе в качестве исхода не путь совместной с ребенком самоактуализации, а путь компенсации собственной нереализованности. Тогда на смену эго-трансцендентности приходит другой психологический механизм — механизм идентификации. В достижениях ребенка такой родитель видит не индивидуальность ребенка, а отражение собственного потенциала. Компенсаторный исход — не лучший вариант развития одаренности ребенка, потому что у него, как и у сценария с гиперопекой, стратегически могут быть печальные последствия.

Понятнее всего два оставшихся варианта влияния нереализованности потенциала родителей на развитие одаренности детей. Ценностно-смысловой диссонанс может проявляться в отчуждении от одаренности ребенка, в ее полном непризнании. У таких родителей включается психоаналитический механизм отрицания. Не зная, что с ней делать, они боятся детской одаренности и потому вытесняют из сознания факт ее существования. «Будь как все, будь проще, и люди к тебе потянутся», — звучит обычно из уст таких родителей.

В крайнем же случае — в ситуациях, когда мотивация одаренного ребенка на развитие настолько сильная, что отрицать ее не получается, — она может вызвать обратный эффект в семье и вместо признания собственной одаренности ребенок натывается на неприкрытую агрессию в свой адрес. Тут встречается неосознанная тенденция загубить одаренность ребенка с целью повторения собственного жизненного сценария. Таким вычурным образом родитель с нереализованным потенциалом неосознанно решает собственный экзистенциальный кризис: «Я не стал и прекрасно прожил, и с тобой ничего не случится».

Дабы избежать драматических сценариев развития событий в семьях одаренных детей, в настоящее время в системе образования проводится масштабная просветительская работа с родителями по вопросам и проблемам одаренности, которая явилась ответом на запрос со стороны родителей. Ведь именно на их плечи ложится первая обязанность по поощрению и обогащению одаренности.

Обогащающая роль родителей проявляется:

- в *ранней идентификации детской одаренности*: школа, как отмечает Khatena, может просто не знать о неакадемических способностях ребенка;

- здесь как нельзя актуальна помощь родителей школьным педагогам и психологам;
- в создании обогащающей информационной среды: чтение, экскурсии, просмотр развивающих фильмов и т. п.;
 - в поощрении адекватных рисков, творчества, самостоятельности и достижений;
 - в удовлетворении базовых потребностей: в любви, ласке, безопасности;
 - в формировании у детей адекватной самооценки.

Современные родители признают, что, чтобы дополнить влияние школы, они нуждаются в консультациях по вопросам психологических особенностей своих детей, методов обучения, доступных в домашних условиях, и в психологической помощи с целью полноценного принятия решения в области планирования детского образования.

Одаренному ребенку — одаренный педагог

И все же центральным звеном в развитии одаренного ребенка по-прежнему остается учитель. Его одаренность, харизма и личность являются проводником влияния в самом широком смысле. Это касается не только развития интеллекта или креативности, но и склонностей, и профессиональной ориентации, и мировоззрения в целом.

Как показали исследования, «если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов. А ученики с менее развитыми творческими способностями оказываются «в загоне», их академические результаты обычно невелики. Если же преподаватель сам находится где-то в низу шкалы «творческие способности», успехи учащихся, лишенных творческого блеска, оказываются более высокими, чем в первом случае. А ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Наставник как бы оказывает предпочтение тому психологическому типу, к которому принадлежит сам» (А.Н. Лук).

Подтверждается старый античный закон: подобное тянется к себе подобному. Одаренность — к одаренности. Посредственность притягивает к себе посредственность. Есть притяжение — можно работать. Нет — нарушается принцип детерминизма (см. п. 3.1): одаренность учителя — внутреннее условие, без которого внешние причины не найдут благодатной почвы.

Однако сама по себе одаренность учителя — условие необходимое, но не достаточное. Не всякий талант способен развить талант в другом. Даже самый одаренный педагог далеко не всегда обладает для этого достаточными качествами. Для эффективной развивающей и профориентационной работы с одаренными учитель должен обладать «созвездием» (конstellацией) личностных и профессиональных качеств, включающих различные знания и навыки; стиль управления классом и межличностные качества.

Эффективный учитель для одаренных учащихся: понимает когнитивные, социальные и эмоциональные

потребности одаренных; обладает навыками дифференциации учебных программ для одаренных; использует стратегии, поощряющие более высокий уровень мышления; побуждает учащихся быть независимыми лично и в обучении; обеспечивает лично-ориентированными возможностями обучения; выступает в качестве фасилитатора или «руководителя со стороны»; создает безопасную среду обучения; хорошо организован; обладает глубоким знанием предмета; имеет разносторонние интересы (часто литературные и культурные); имеет интеллект выше среднего; «пожизненный ученик»; обладает креативным мышлением; обладает отличными навыками общения; готов ошибаться; обладает чувством юмора; восторженный.

В глазах одаренных студентов успешным учитель выглядит в том случае, если демонстрирует: зрелость и опыт, интеллектуальное превосходство, высокую ориентацию на достижения, приверженность к интеллектуальному росту, благоприятное отношение к студентам, упорядоченный и системный подход, воображение, участие в интеллектуальных занятиях. Наиболее же важными качествами педагога, работающего с одаренными учащимися, студенты называют: творчество, понимание, терпение и честность.

Понятно, что в зависимости от группы учащихся, их возраста, способностей и склонностей, и т. п. на первый план для них будут выступать разные качества педагога. Вместе с тем, есть универсальный психологический фундамент, который, как лакмусовая бумага, служит индикатором профессиональной пригодности к работе с одаренными детьми. Таким индикатором, помимо собственного творческого потенциала, служит психологическая готовность учителя к изменениям.

Мало обладать склонностями к работе с одаренными. Педагогу-«одаренщику» необходимо постоянное движение. Дабы соответствовать повышенному уровню ожиданий от него, предъявляемых и одаренными учащимися, и их родителями, и государством, ему приходится постоянно в собственном личностном и профессиональном развитии совершенствоваться. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» недвусмысленно прописана задача совершенствования учительского корпуса. Без ее решения невозможно формирование системы выявления и поддержки одаренных детей.

Получить объективную непредвзятую оценку своим возможностям и точку опоры для развития педагогам помогают различные мероприятия, где они могут проявить свое мастерство. Для специалистов-«одаренщиков» предпочтительнее фестивальные формы мероприятий, качественным примером чего служит фестиваль педагогического творчества «Одаренному ребенку — одаренный педагог». Это мероприятие — одна из возможностей найти единомышленников, творческих педагогов, которые имеют разработанные образовательные, развивающие и профориентационные программы по работе с одаренными детьми и готовы транслировать их своим коллегам.



3.4. Препятствия развитию одаренности

Наверно, покажется парадоксальным, но первый и самый грозный враг одаренности — это сам одаренный ребенок. Разнообразные признаки одаренности могут превратиться в проблему, которая в итоге выливается в определенное поведение. Выделяются наиболее существенные поведенческие проблемы одаренных детей, связанные с чертами их одаренности:

- огромный запас фактов и знаний, отличная долговременная память — *скука и нетерпение в классе, неприязнь к школе;*
- высокие темповые характеристики мышления («быстрый мыслитель») — *разочарование в тех, кто по сравнению с ним мыслит медленно;*
- высокая проницательность — *ненависть к «зубрежке», прозвище «ботаник», раздражительность от низкого уровня школьных работ;*
- креативность — *деструктивные тенденции, нигилизм, девиантное поведение, неконформизм;*
- высокая концентрация внимания на том, чем интересуется, — *аффективные реакции на помехи процессу;*
- любопытство, множественность интересов — *берется за многое, начинает делать и не доводит дела до конца, потому что утрачивает интерес, дистанцируется от группы;*
- чувство превосходства над обычными детьми — *высокомерность, элитарность, если нет возможностей для общения с интеллектуальными сверстниками. Завышенная самооценка. Нетерпимость к другим, отношения к другим как к «глупцам». Как альтернатива (при заниженной самооценке) — снижение продуктивности ради соответствия норме, утаивание своих склонностей и способностей от окружающих;*
- яркие вербальные способности, расширенный словарный запас — *склонность к спорам ради избегания решения трудных задач, отторжение сверстниками;*
- радикальность решений и дикость мнений — *разочарование в людях оттого, что не поняли, ребенок становится «странным», «не от мира сего»;*
- настойчивость и целеустремленность — *оценка этих качеств со стороны как упрямство и отказ от сотрудничества;*
- раннее абстрактное мышление — *озабоченность экзистенциальными проблемами, вопросами смерти или смысла жизни. Собственная точка зрения на религию: от повышенной религиозности до полного атеизма;*
- глубина проникновения в проблему («глубокий мыслитель») — *ненависть к срокам и ограничениям, как следствие — либо сделает работу за всех, либо не сделает и половины намеченного;*
- толерантность к неопределенности и сложности — *трудности в принятии решений и построении карьеры.*

Но, пожалуй, ничто не препятствует росту одаренности так, как проблемы с самооценкой одаренного ребенка. Самооценка — один из мощнейших регуляторов личностного и творческого роста. Частным случаем проявления проблем с самооценкой выступает завышенная самокритика (следствие перфекционизма).

Как отмечает И. Евдачева, гипертрофированная самокритика по механизму воздействия на творческий потенциал одаренного ребенка сродни аутоагрессии: «Для нее характерны неуверенность в собственных силах, возможностях, способностях, страх неудачи, разочарования, обесценивание собственных уже завершенных продуктов творческой деятельности. Субъект оправдывает свое бездействие или уничтожение наработок тем, что они «далеки от идеала», «не выдержат критики», сравнение с предыдущими работами приводит к заключению о снижении уровня профессионализма, рефлексия формирует устойчивое мнение, что в готовом или планируемом произведении «идея беспомощна», «проблематика поверхностна». Яркий пример деструктивного влияния самокритики на творческую деятельность — судьба второго тома поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души».

К. Бэйнбридж выделила эмоциональные и социальные проблемы одаренных детей, а также способы их решения в зависимости от вида одаренности.

Вид одаренности: одаренные дети **с асинхронией развития.**

Характерные проблемы.

Одаренные дети этого типа способны интеллектуально понимать абстрактные понятия, но при этом могут быть не в состоянии справиться с этими понятиями эмоционально, что приводит к интенсивной озабоченности по поводу таких вопросов, как смерть, будущее, пол и т. п.

У таких детей физическое развитие может стать преградой достижению тех целей и выполнению тех задач, которые они предусматривают интеллектуально.

Одаренный ребенок с асинхронией развития может в одну минуту на равных участвовать в разговорах взрослых о таких проблемах, как глобальное потепление или голод в мире, и уже в следующий момент кричать и выть, потому что брат взял его любимую игрушку.

Способы решения. Поскольку асинхрония развития невозможно изменить, родители такого ребенка должны следовать нескольким простым советам.

Необходимо признать, что эмоциональное и социальное развитие одаренного ребенка не всегда совпадают с его интеллектуальным развитием. Поэтому прежде чем реагировать на эмоциональный всплеск ребенка или делать вывод, что ребенок является социально и эмоционально незрелым, следует на мгновение остановиться и напомнить себе о его хронологическом возрасте.

Необходимо осознать, что асинхронное развитие создает особые амбивалентные потребности: как и все дети, одаренные дети нуждаются в эмоциональной поддержке, но они также нуждаются в передовой интеллектуальной стимуляции. Вместе с тем, четырехлетний одаренный малыш, который может обсудить проблему черных дыр, все еще нуждается в утешительных объятиях.

Необходимо признать, что одаренные дети не получают удовлетворения своих эмоциональных, социальных и интеллектуальных потребностей в общении со сверстниками. Это означает, что они в определенной степени могут общаться с детьми своего возраста, но также они должны иметь возможность взаимодействовать с другими одаренными детьми, детьми старшего возраста и даже взрослыми, а родителям надо приложить все усилия, чтобы обеспечить эти возможности.

Вид одаренности: одаренные дети **с выдающимися вербальными и логическими способностями.**

Характерные проблемы.

Одаренные дети этого типа могут спорить, как «маленькие юристы». Родители и другие взрослые должны помнить, что, хоть и следует отдать должное логичности и убедительности детских аргументов, тем не менее, ребенок — еще ребенок и требует соответствующей дисциплины, независимо от того, насколько умным и милым его поведение может показаться.

Одаренные дети этого типа могут быть прекрасными манипуляторами и пытаться перехитрить родителей и учителей. При этом, как ни странно, эти же самые дети, которые видят, что у них получается манипулировать взрослыми, могут чувствовать себя очень неуверенно.

Сложная (софистическая) лексика и особое чувство юмора одаренных детей этого типа может приводить к тому, что их неправильно понимают, что заставляет их чувствовать себя неполноценными, «не в своей тарелке». Это одна из причин, почему одаренные дети предпочитают компании детей старшего возраста и взрослых.

Способы решения. Сталкиваясь с детскими спорами и манипуляциями, родители и другие взрослые должны позаботиться о том, чтобы вовремя пресечь. Помочь в этом могут несколько простых правил.

1. Правило ясности. Если приходится иметь дело с «маленьким адвокатом», неизбежно придется начать думать, как он. Это означает, что вы должны ожидать, что ваш ребенок найдет лазейку, если вы отклонились от правила. Например, если вы говорите ребенку, что пора ложиться спать, а позже застаете его играющим в постели, можете быть уверены, ребенок лазейку нашел. Вы же не уточнили, что он не может играть. Вы только сказали, что пора спать. Соответственно, следуя правилу ясности, ребенок должен знать заранее, что значит, когда вы говорите ему: «Пора спать».

2. Введение последствий нарушения правила. Одаренному ребенку, возможно, придется признать, что он нарушил правило, однако он может продолжать спорить по поводу последствий. Он может рассудить, что либо правило было несправедливым, либо несправедливо наказание. В этот момент крайне важно учитывать, что с одаренными детьми вопросы справедливости — не просто повод для дискуссии. Отличительная особенность одаренных детей — обостренное чувство справедливости. Вопросы справедливости в отношении со взрослыми становятся для ребенка меньшей проблемой, если последствия нарушения правил являются ясными и определенными с самого начала.

3. Избегание переговоров по поводу последствий после того, как правило нарушено. Некоторые одаренные дети могут спорить настолько виртуозно, что в итоге их родители сдаются и договариваются о новых последствиях нарушения правил. Ведение переговоров после того, как правило нарушено, почти так же плохо, как устранение последствий в целом. Вы и в самом деле можете согласиться с ребенком, но переговоры насчет последствий необходимо вести прежде, чем правила нарушены, а не после. Это означает, что если у ребенка возникли вопросы по поводу правил и их последствий или он не согласен с любым из них, он должен был обсудить их в то время, когда правила устанавливались, а не после того, как они разбиты.

4. «Ни шагу назад». Этому руководящему правилу необходимо следовать неукоснительно, иначе недолго погрязнуть в дискуссии. Родителям одаренных детей время от времени нужна помощь под давлением способностей их маленького ребенка, чтобы рассудить и представить хороший, логичный аргумент. Не всегда это получается. Как бы ни хотелось ответить на вопросы одаренных детей, зная манипулятивные склонности ребенка, не следует вовлекаться в дискуссию.

5. Усиление последствий, если ребенок продолжает спорить. Дайте ребенку шанс прекратить спор, сделав первое предупреждение. Например, можно поставить условие: если спор не прекратится, ребенок на несколько дней лишится удовлетворения значимых для него потребностей, например, просмотра мультфильмов. Если ребенок продолжает спорить, меры следует усилить — три дня без мультиков. Одаренные дети достаточно умны, чтобы осознавать, что им лучше прекратить споры.

6. Будьте последовательны и следите за реализацией последствий. Нехорошо, если последствия нарушения правил или привилегии существуют только на словах. Одаренные дети расценят это как слабость и будут использовать ваши слабости в своих целях! В своих спорах они не остановятся, потому что знают: ваши угрозы пустые.

7. Последствия должны быть разумными и привлекательными в исполнении.



Вид одаренности: одаренные дети **с перфекционизмом и эмоциональной чувствительностью**.

Характерные проблемы.

Перфекционизм очень часто провоцирует страх неудачи, который парализует активность одаренного ребенка; ребенок не только не делает, но отказывается даже попробовать, будь то занятия в творческой студии, участие в конкурсах или домашнее задание.

Наблюдательность, воображение и способность видеть дальше очевидного может привести к появлению у одаренного ребенка застенчивости, особенно в новых ситуациях, где он старается быть незамеченным, чтобы проанализировать все последствия.

Одаренный ребенок может потребовать детальной информации, прежде чем ответить на вопросы или предложить помощь, что провоцирует появление у него социальной застенчивости.

Интенсивная чувствительность может послужить причиной появления у одаренного ребенка критиканства и даже гнева, а их детские обиды так просто не прощаются.

Чувствительность и хорошо развитое чувство добра и зла может привести одаренного ребенка к озабоченности по поводу войны, голодающих детей, загрязнения окружающей среды, насилия и других несправедливостей. Если они «загрузились» этими вопросами, одаренные дети могут стать интровертированными, отчужденными и даже страдать от «экзистенциальной депрессии».

Способы решения. Несколько советов родителям, как помочь эмоционально чувствительным детям справиться с сильными эмоциями.

1. Понять, что стоит за чувствительностью. Есть распространенное мнение, что чувствительные дети просто мелодраматичны и поднимают шум по пустякам. И хотя некоторые из них имеют склонность к драматизации, это не умаляет интенсивности их эмоций. Эти дети обладают так называемой эмоциональной сверхчувствительностью (*overexcitability*), то есть они на самом деле испытывают эмоции сильнее, чем другие.

2. Помогите ребенку создать шкалу эмоциональных ответов. Иногда кажется, что эмоционально чувствительные дети на каждый негативный опыт реагируют так, будто произошел конец света. Они не могут помочь себе, потому что слишком сильно переживают, но в их силах научиться использовать эти переживания в качестве полезной перспективы, которая поможет им справиться с их сильными чувствами.

Как создать эмоциональную шкалу ответов.

1) Возьмите лист бумаги и напишите цифры от 1 до 10 в виде вертикального списка.

2) Спросите ребенка, как он думает: что самое страшное может произойти. Здесь следует быть осторожными, так как первый полученный ответ может быть относительно небольшой потерей типа любимой

игрушки. Более правильный ответ был бы «сгорит дом» или что-то в этом роде. Записать ответ следует внизу рядом с номером десять.

3) Теперь спросите ребенка, как он считает: что было бы самым незначительным, что может случиться. С этим, как правило, легче. В числе ответов может оказаться, например: «ложиться спать на полчаса раньше, чем обычно». Какое бы событие ребенок ни назвал, оно должно быть отрицательным. Иногда дети выбирают что-нибудь нейтральное, то есть то, что их на самом деле не волнует. Запишите названное отрицательное событие рядом с номером один.

4) Найдите событие, чтобы записать его на месте рядом с пятым номером. Когда первый и десятый номера заполнены, гораздо легче придумать ответ для номера пять. Помогите своему ребенку придумать то, что будет и не самым плохим, и не самым незначимым, а именно посередине между этими крайностями.

5) Заполните остальные номера в списке. Этот процесс может занять определенное время. Вы и ваш ребенок должны видеть прогрессивные переходы от незначительного к худшему, что может случиться.

Держите шкалу эмоциональных ответов под рукой, чтобы по мере необходимости к ней можно было обратиться. Вы даже можете договориться с ребенком, чтобы он сделал постер со шкалой и прикрепил его над кроватью. Всякий раз, когда одаренный ребенок будет очень расстроен, вы можете попросить его оценить свои переживания по шкале. Конечно, дети могут думать, будто каждое их переживание по значимости достойно десятого места, однако задача взрослого постараться заставить ребенка оценить переживание адекватно, тогда окажется, что всё не так плачевно. Постепенно, научившись с помощью шкалы соизмерять свои переживания, они смогут лучше управлять своими эмоциональными реакциями на различные события в их жизни.

4. Признавайте чувства вашего ребенка. Помните, что чувства вашего ребенка достаточно сильные, и эти чувства ему неподвластны, он не способен их в должной мере контролировать. Избегайте говорить что-то вроде: «Ты просто слишком чувствителен» или «Хватит. Не реагируй». Мало того, что такие комментарии не помогают, они только заставляют ребенка чувствовать себя еще хуже и даже приводят к тому, что ребенку кажется, что с ним что-то случилось. Особенно тяжело приходится в этом смысле высокочувствительным мальчикам, поскольку их чувства и переживания не соответствуют нормам общества.

Если неадекватная самооценка и личностные особенности одаренного ребенка подрывают качество его творческой активности как бы изнутри, то не менее разрушительным действием обладает и сама деятельность, а точнее — те громадные задачи, которые ставятся перед одаренным ребенком и которые в итоге приводят к истощению его творческого потенциала.

Кризис истощения потенциала

В психологии прочно закрепилось понятие синдрома «эмоционального выгорания». Он проявляется в недовольстве собой, сопряженном с чувством вины, и тревожными состояниями; пессимистическая настроенность и депрессия часто проявляются вовне в виде агрессивных тенденций типа гнева и раздражительности по отношению к людям и себе. Применение этого термина к одаренным детям не вполне корректно. Говоря о них, правильнее было бы употреблять понятие «астения переутомления».

«Астения переутомления» — крайне распространенное явление в среде одаренных детей и талантливых взрослых. От одаренных многого ждут и многое требуют. Одаренный ребенок всем должен: он должен быть лучшим учеником в классе; он — победитель на конкурсах; за честь учебного учреждения кто постоит, если не он... и родителей он не имеет морального права огорчать. А.П. Суходимцева отмечает: «Такие методы развития детской одаренности, как олимпиады, фестивали, турниры, нацеливают внимание педагога на выстраивание своей работы с одаренным ребенком, ориентируясь на определенный результат: победа любой ценой. <...> Подавляющее большинство педагогов свидетельствуют о большой загруженности и усталости одаренных детей, участвующих в конкурсных мероприятиях. Кроме того, ожидание высоких результатов от одаренного ребенка со стороны родителей ставит его в ситуацию необходимости всеми средствами оправдать эти ожидания и поддержать свою репутацию не только в школе, но и в семье. Следствием этого являются проблемы одаренных детей в поведении, общении, обучении».

Эти следствия крайне разнообразны. Самое безобидное из них — угнетение мотивации достижения. Появляется апатия, ребенок ничего больше не хочет. Куда опаснее следствия другого рода. Из-за них одаренных детей необходимо причислять к группе риска. Это могут быть и различные аддитивные формы поведения (употребление алкоголя и наркотических средств), и экстремальное поведение, и экзистенциальные кризисы и т. д.

Кризис утраты вдохновения — это одна из форм проявления экзистенциального кризиса одаренного человека. Другой его формой, тесно связанной с первой, может служить «синдром *Мартина Идена*». Очень часто случается так, что по достижении какой-нибудь крупной цели у талантливого человека развивается экзистенциальный вакуум — полная утрата смысла жизни, которая, как правило, идет рука об руку с чувством превосходства и катастрофическим разочарованием в людях (ибо логика такая: никто не может быть достоин меня), а в конечном итоге, и саморазрушительное поведение.

Психологический феномен «звездной болезни»

К числу крайне опасных психологических кризисов, избежать которых, к сожалению, удастся далеко не каждому одаренному ребенку, относится кризис,

получивший в быту очень точное название — «звездная болезнь». Иногда его еще называют: «бред величия», «бацилла тщеславия», «болезнь достижения», «головокружение от успехов»...

По определению, «звездная болезнь» — это психологическая деформация личности, которая является следствием достижений, сопровождается абберацией сознания, проявляется в социальной дезадаптации и ведет к профессиональной непригодности в силу стагнации, фрустрации и деградации потенциала.

Две прямые закономерности отражают связь «звездочки» с достижениями. 1) То, насколько легко / тяжело человеку дались достижения, определяет степень вероятности появления «звездной болезни». Яркий пример этой зависимости — образ старухи из мудрой сказки А.С. Пушкина о рыбаке и золотой рыбке. 2) Вероятность появления «звездочки» также зависит от разницы (степени отклонения / расхождения) между новым образом жизни, сложившимся вследствие достижений, и старым, или — что то же — от размера (объема) комфортной зоны. Недаром бытует русская народная пословица «Из грязи в князи». В практике часто приходится сталкиваться с третьей очевидной закономерностью, что не существует прямой зависимости между силой «звездочки» и достижением. Уровень достижения сам по себе может быть абсолютно ничтожным: победа в матче, первая публикация, удачно сыгранная первая роль и т. п. Реакция же несоизмерима.

К себе отношение отныне сверхзначимое. В «звездном» самосознании зарождаются наряду с нарциссизмом чувства величия, высокомерия и стойкого превосходства над другими. Категоричность в адрес *других* по содержанию предкажуема: человек — по контрасту с собой — умаляет их личность, значимость и достоинства. Другие рассматриваются как неровня, если не соответствует статус, и потребительски: можно использовать их (и как) или нет. Кантовскому категорическому императиву — относиться к другому не только как к средству, но всегда и как к цели — здесь не место. Ракурс восприятия людей один: готовы ли они удовлетворять потребности и непомерно разросшееся тщеславие... Заболевший «звездочкой» стал заложником того самого чувства, подмеченного А. Маслоу, чувства, что он, заболевший, центр вселенной, а все остальные — его слуги, в обязанности коих вчиняется поклонение и его восхваление.

В отношении к целям наиболее полно раскрывается отношение к *действительности* в целом. Для изломанного сознания задачи и цели больше не представляют трудности. Шапкозакидательское настроение внушает, что с ними можно разделаться «в два счета». Человек, таким образом, не способен ясно, адекватно соотнести, с одной стороны, свои возможности, с другой — уровень трудности поставленных задач. Отсюда берет свое начало еще одно феноменологическое новообразование — *катастрофический рост уровня притязаний*.



Какни печально, «звездная болезнь» неизбежно приводит к *стагнации творческого потенциала, его фрустрации и деградации*, результатом чего является дисгармоничная профессионально-творческая деятельность вплоть до профессиональной непригодности.

Надо признать, что до сих пор не разработано стройной системы профилактики и преодоления «звездной болезни». Тем не менее, можно рекомендовать несколько действенных практических приемов-примеров.

Трехкратный чемпион по футболу в Европе Й. Круифф боролся с проявлением звездной болезни по-своему: все свои медали, кубки и призы прятал в темную, маленькую комнатку, в которую старался заглядывать как можно реже.

Не хуже придумали актеры и супруги Тим Роббинс и Сюзен Сэрэндон. Их «Оскар» и «Пальмовая ветвь» ненужным хламом хранятся в ванной.

Конькобежец Кеес Феркерк, всегда боявшийся праздничной реакции после удачного первого дня соревнований, для борьбы с ней придумал такое практическое средство: сразу после программы первого дня он в медленном темпе делал по 20 кругов, во-первых, успокаивая себя, а во-вторых, ожидая ухода со стадиона своих болельщиков и избегая таким образом их поздравлений.

«В мире бокса, — говорит Рой Джонс-младший, абсолютный чемпион мира в полутяжелом весе среди боксеров-профессионалов, — большинство парней думают, что нет никого лучше их, причем не только на ринге. Но мне не нужна горделивость в жизни, мне вполне достаточно гордости в боксе». И чтобы не быть заносчивым, Рой нашел себе противоядие — помимо бокса он играет еще и в баскетбол, где его успехи скромнее, но это-то и «заземляет».

Старый проверенный способ — за удачи разумно ругать. Если завтра боксеру заслуженного тренера СССР по боксу Николая Николаевича Ли предстоял новый бой, он начинал его критиковать еще на ринге, после того как ему поднимут руку в знак победы.

С. Образцов вспоминал по этому поводу: «Однажды Ксения Ивановна Котлубай (наставница Образцова) присутствовала на концерте, в котором я выступал. После концерта она почти ничего не сказала мне о самом выступлении, но неожиданно спросила, зачем я, выходя на поклоны, выправляю манжеты из рукавов. Голос у Ксении Ивановны был сухой, глаза потемнели, и мне стало стыдно. Тут я уже мог определить причину стыда. Ксения Ивановна была права. Манжеты мне нисколько не мешали, и выправлял я их, чтобы казаться естественным. Я кокетничал естественностью. «Смотрите, какой я простой и милый человек! Как я мягко улыбаюсь, как просто и скромно веду себя, выходя на аплодисменты! Видите, даже поправляю манжеты!..»

Еще один способ, распространенный в спорте, бизнесе и творческом развитии, — компенсация. Из-

вестный магнат и предприниматель Джон Максвелл писал: «Либо человек сначала платит, а потом делает ход, либо сначала делает ход, а платит после». Специалисты по психологии карьеры считают, что в наставника, обеспечивающего творческое развитие, надо вкладывать не менее 30% дохода от профессиональной деятельности. А если наставник участвует в разработке того или иного коммерческого проекта, то не менее 50%. Никто не будет работать бесконечно без компенсации за свой труд.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одаренность подобна шаровой молнии.

Обе они феноменальны. Обе яркие и обжигающие. Обе по существу динамичны: способны исчезнуть столь же внезапно, как появились, а в худшем случае, если вовремя не предпринять меры, — погубить того, кто с ними имел дело.

Теорий их происхождения много, и всё же обе они загадка, которая требует деликатного и бережного отношения.

Лучший метод познания одаренности — путь творческого развития. Он не самый простой. Его форсировано не осилишь. Но к нему — рано или поздно — приходит любой, для кого одаренность и творчество не бездушный объект исследования, а образ жизни.

Ибо в движении творческих способностей, извилистом и беспокойном, оголяются все противоречия, так или иначе связанные с творчеством. В конечном итоге, они, словно запахи на деревенской дороге, переплетаются и сводятся воедино в психологию творческой личности, где их уже сложно аналитически взять и отделить друг от друга, зато итог их развития и взаимодействия — талант, который «на вес золота».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. — М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 544 с.
2. Белянкин Е.О. Как стать талантливым. — М.: Панорама, 1999. — 496 с.
3. Бине А. Измерение умственных способностей. — СПб: Союз, 1999. — 432 с.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
5. Вайсбах К., Дакс У. Эмоциональный интеллект. — М.: Лик Пресс, 1998. — 160 с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
7. Дацык А.А. Исследование тенденций креативной экономики в России и за рубежом.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб: Питер, 2000. — 368 с.



9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
10. Комаров Р.В. Готовность к самораскрытию как психологическое условие развития креативности учащихся в системе дополнительного образования: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
11. Комаров Р.В. Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий // Системная психология и социология. — 2014. — №3 (11). — С. 62–70.
12. Комаров Р.В. Роль системы дополнительного образования в развитии одаренности учащихся // Системная психология и социология. — 2013. — №8 (II). — С. 79–88.
13. Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие (статья первая) // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — №5. — С. 57–68.
14. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. — М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.
15. Маркелов К.В. Карьера журналиста: к вершинам профессии. Психологические особенности развития профессиональной мотивации и творческих способностей журналиста. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. — 137 с.
16. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб: Питер, 2003. — 352 с.
17. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 720 с.
18. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье. — М.: Редакция журнала «Искусство в школе», 1995. — 144 с.
19. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, МПСИ, 1998. — 200 с.
20. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. — М.: Просвещение, 1986. — 160 с.
21. Одаренные дети / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Служко. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.
22. Одаренные дети: теория и практика. Материалы российской конференции (Москва, 28–30 марта 2001 г.) / Общ. ред. В.И. Панова. — М.: ПИ РАО, МГППИ, 2001. — 240 с.
23. Основные современные концепции творчества и одаренности. — М.: Молодая гвардия, 1997. — 416 с.
24. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. — СПб: Питер, 2003. — 204 с.
25. Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — 532 с.
26. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: ИЦ «Академия», 1996. — 416 с.
27. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 80 с.
28. Работа с одаренными детьми в образовательных учреждениях Москвы / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. — М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2002. — 120 с.
29. Работа с одаренными учащимися: опыт сотрудничества Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ и окружного сетевого сообщества педагогов САО «Виртуальная мастерская». — МО: Онтон-принт, 2011. — 274 с.
30. Рабочая концепция одаренности. — М., 2003. — 90 с.
31. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2000. — С. 200–210.
32. Рыжов Б.Н. Системная психология (методология и методы психологического исследования). — М.: Изд-во МГПУ, 1999. — С. 72.
33. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2000. — С. 262–273.
34. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. — СПб: Дидактика Плюс, 2002.
35. Уитмор Дж. Coaching — новый стиль менеджмента и управления персоналом: Практическое пособие. — М.: Финансы и статистика, 2001. — 160 с.
36. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. — М.: Классика-XXI, 2007. — 432 с.
37. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — СПб: Питер, 2001. — 384 с.
38. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 148–184.
39. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. — Мн.: Попурри, 1998. — 480 с.
40. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб: Питер, 2002. — 272 с.
41. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996.
42. Щербанова Е.И., Аверина И.С. Краткий тест творческого мышления (фигурная форма). Пособие для школьных психологов. — М.: ИНТОР, 1995. — 48 с.
43. Штерн В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. — СПб: Союз, 1997. — 128 с.
44. Barron F. Creative person and creative process. — N.Y.: Holt, Rinehart&Winston, 1969.
45. Gough H. G. A creative personality scale for the Adjective Check List // J. Pers. Soc. Psychol. — 1979. — V. 37. — №8. — P. 1398–1405.
46. Guilford J. P. The nature of human intelligence. — N.Y.: McGraw-Hill, 1967.
47. Kabanoff B., Rossiter J. R. Recent developments in applied creativity // International Review of Industrial and Organizational Psychology. — 1994. — V. 9. — P. 283–324.
48. Silverman L. K. Career Counseling for the Gifted // Patterns of influence on Gifted Learners: the Home, the Self, the School. — USA, 1989.
49. Torrance E. P. Education and the creative potential. — Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1967.



О.Н. Михиенко

О возможностях применения технологий НЛП в образовательном процессе

Михиенко Ольга Николаевна — педагог-психолог МБОУ «Школа №10 г. Прокопьевск».

В своей статье автор рассказывает о возможностях использования НЛП в работе школьного психолога и приводит практические примеры.

Ключевые слова: НЛП, раппорт, эриксоновский гипноз, метафора, театрализация.

Современное образование постоянно нуждается в инновациях, и многие учителя уже задумались над таким вопросом, как усовершенствование методик обучения, используемых в общеобразовательных школах. На сегодняшний день уже существуют техники и модели проведения уроков, которые способны наиболее эффективно влиять на качество усвоения учениками новой информации. И все они, так или иначе, связаны с нейролингвистическим программированием.

НЛП является одним из средств, совмещающих работу психолога и педагога и помогающих корректировать трудности в обучении у детей разных возрастных групп. Путем всевозможных исследований было выявлено, что возросшее количество так называемых «трудных детей» связано с обильным влиянием телевидения, компьютерных игр, видеофильмов и почти полным отсутствием чтения родителями книг и сказок. Это приводит к тому, что у детей более развитым становится зрительный канал восприятия, а слуховой остается на низком уровне развития. И поскольку в школах основным пока еще остается метод слуховой подачи материала, то одним из лучших, на наш взгляд, способов донести новую информацию до сознания большинства детей являются техники НЛП.

Технологии НЛП в образовательном процессе

Существует несколько методик НЛП, пригодных для использования в процессе обучения. Рассмотрим наиболее эффективные из них.

Визуализация

Существует большое различие между тем, что ученики слышат, и информацией, которую они способны законспектировать. Отсюда и возникают многие проблемы, когда мозг «не видит» информацию, которая доносится посредством речи. Существует несколько способов врожденной визуализации информации:

- аудиальный переход к внутреннему визуальному с помощью записи. То есть на лекции ученики записывают то, что слышат;

- внешний визуальный переход через запись к внутреннему визуальному. Этот стиль используется во время конспектирования информации из книги;
- те ученики, которые могут составить визуальную картину услышанного без записи, составляют группу наиболее успешных в обучении и демонстрируют наличие еще двух способов визуализации: внешний визуальный без записи к внутреннему визуальному и внешний аудиальный без записи к внутреннему визуальному

Ученики, которые сразу могут визуализировать услышанную информацию, относятся к числу талантливых и одаренных. Но что сделать с теми, кто такими навыками не обладает? Для начала нужно провести тест, выявляющий ведущий тип восприятия у каждого учащегося. Выявив тех, у кого имеются проблемы в умении «видеть» услышанное, нужно провести следующее упражнение на визуализацию.

1. Цвет. Ученики должны научиться заполнять свое сознание одним определенным цветом. Это получится не сразу. Но со временем каждый цвет будет иметь яркий и насыщенный образ.

2. Геометрические фигуры. В голове нужно представить образ любой геометрической фигуры и попробовать изменить его цвет, форму и размер. Позже можно попробовать мысленно вращать этот предмет.

3. Трехмерные объекты. Нужно визуализировать мяч, стул, чашку и попробовать «разглядеть» это предмет со всех сторон.

Далее можно перейти к визуализации образа знакомого человека, здания, комнаты и конкретного места. Такое упражнение нужно проводить в течение недели. Результаты будут поразительными.

Якорение

Одна из задач НЛП в образовании — научить преподавателя создавать в сознании учеников определенное состояние и восстанавливать его каждый раз, когда это потребует. С такой установкой связи между невербальными сигналами и содержанием (жесты, поза, определенное место в классе) и связано понятие «якорь». Иными словами, любое поведение учителя, которое находит отклик у класса, является якорением. Вот некоторые примеры быстрого использования этой техники.

1. Поднимите руки. Это один из ярких примеров того, как наладить обратную связь с классом. Если вы хотите привлечь внимание учеников, то в продолжение своей речи скажите эту фразу и попросите поднять руки тех, кто знает ответ на ваш вопрос. Внимание аудитории вам обеспечено. И так будет каждый раз.

2. Неподвижное тело. Если вы сидите за столом, а вам нужно привлечь на себя внимание, то фраза «Об-

ратите внимание» подействует лишь на 8% учеников. Но если вы эту же фразу скажете, двигаясь по классу, то ваши невербальные сигналы заметят все.

Речевые стратегии

В образовательном процессе важно, как и что говорит учитель. С помощью несложных приемов НЛП можно легко привлечь на себя внимание класса.

1. Неполные предложения. Если вам заведомо важно, чтобы за вашей речью внимательно следили, попробуйте использовать эту технику и внезапно разорвать фразу, которую говорили. Ученики, не следящие за ходом урока, заметят это и обратят внимание. Примером разрыва могут быть фразы: «Как вы видите...», «Посмотрите на...», «Мы видим, как...».

2. Позитивные комментарии. Особенно хорошо этот прием действует в младших классах. Однако если применить некоторые модификации, то и в старшем звене этот прием будет работать. Используется он во время перехода к другому действию. Например: «Уберите свои тетради, положите перед собой листочек и карандаш. Мне нравится, как быстро справился Андрей. Так, вижу, что все готовы». В старших классах эта же фраза будет звучать иначе: «Я ценю, как вы быстро и аккуратно наводите порядок на партах». Этот прием служит прекрасной мотивацией учеников.

Это лишь некоторые из многочисленных примеров использования техник НЛП в образовательном процессе. Большинство учителей, сами того не осознавая, давно используют их в своей практике. Однако если серьезно отнестись к вопросу внедрения НЛП в образование, это станет одной из лучших и эффективных инноваций, созданных за последние десятилетия. Ведь применение подобных техник не только повысит уровень знаний учащихся, но и в целом повысит интеллектуальный уровень государства и нации.

Визуалы, аудиалы и кинестетики

На данный момент времени уже созданы тысячи психологических теорий, повествующих о типах личности и дающих рекомендации, как общаться с теми или иными представителями, выделенными той или иной теорией. В разных теориях разное количество типов личности, например, одна из самых древних делит людей на четыре вида: холериков, сангвиников, меланхоликов и флегматиков, — и связывает это с количеством определенного вида жидкости.

Системно-векторная психология делит людей уже на 8 типов и предлагает деление по количеству отверстий на теле на анальников, уретральников, кожных, оральных, зрительников, аудиалов, обонятельников и мышечников. Или, чтобы не пугать народ страшными названиями, этим векторам дали определенные цвета. Каждый из этих векторов имеет определенное описание характера человека, того, что от него ждать можно, а чего и вовсе не следует.



Набирающая популярность соционика делит людей уже на 16 типов, определенным, отличным от остальных образом их описывает и очень неожиданно называет выявленные психотипы. И эта теория удивительным образом работает и находит подтверждение при наблюдении на практике.

У Карла Юнга психотипов также 16, в психологическом таро тоже 16 фигурных карт, за которыми закреплены определенные психотипы. Но это достаточно сложные теории, требующие отдельного изучения, специального погружения в информацию, и использование их на практике также требует усилий.

Теория, на которую опирается НЛП, — несколько проще и понятнее, на мой взгляд. В ней всего лишь четыре типа. А именно: аудиалы, визуалы, кинестетики и аудиало-дигиталы. Визуалы и аудиалы очень похожи на зрителей и аудиалов, которых описывает системно-векторная психология, а вот кинестетики — это что-то вроде собирательного образа из всех остальных, то есть те, для которых чувства и внутренние ощущения имеют первоочередную важность. И впервые выделен психотип, который не встречается в уже описанных выше теориях, но который слишком часто, чтобы его игнорировать, встречается в жизни, — это аудиально-дигитальный.

Визуалы

Часто это люди с большими глазами, в очках или еще каким-нибудь образом привлекающие внимание к своим глазам. Для них важна визуальная информация. На экскурсиях в незнакомом месте они скорее отойдут подальше и, не слушая экскурсовода, будут впитывать в себя новые образы и, конечно, фотографироваться. Они спокойно относятся к музыке и так популярным сегодня аудиокнигам, они выбирают себе книги красивые и с картинками, с красивым шрифтом, сайты читают красочные, одежду предпочитают нарядную. В речи их встречаются выражения, изобилующие визуальными предикатами. Глаза их устремлены вверх, они говорят довольно быстро, так как представляют действительность образами и стремятся передать как можно быстрее большее число подробностей, пока образ, который они описывают, не распался и не потерял актуальность. Между тем, в их речи часто абзацы выпадают, и они не замечают нестройности своей речи — чего уже болтать зазря, все же и так очевидно! У них картинка перед глазами, им и невдомек, что у другого человека совсем другие образы. Плечи у них часто подняты, лицо бывает бледным, дыхание частым и прерывистым — они торопятся говорить. Часто помогают себе руками, активно жестикулируя.

Как общаться. Визуалы — довольно эмоциональны, и, подстраиваясь к ним, можно заметить, как у вас участится сердцебиение, жестикуляция станет активнее сама по себе, если вы в раппорте с человеком. Чтобы быть понятным визуалу, необходимо в речи использовать такие слова, как «осветить» вместо более понятного кинестетикам «выхватить», «ухватить»,

или «нащупать». «Это выглядит как...» вместо «это звучно с...» или «это так же трогательно, как...» будет понятнее визуалу.

Аудиалы

Этих людей легко отличить от других. У них в ушах наушники, они слушают музыку и аудиокниги. На экскурсиях будут внимать экскурсоводу, учатся, как правило, очно на дневном, — информация из книг доходит до них сложнее. Речь их, как правило, во всех диапазонах очень мелодичная, со множеством оттенков и полутонов. Они прекрасные лекторы, очень внятно говорят и слушают сами себя. Прекрасные музыканты. Им легко даются иностранные языки. Жесты их, как правило, довольно плавные, в среднем диапазоне. Машину себе выбирают — чтобы приятно мотор звучал. При выборе жилья основное — это отсутствие шума.

Как общаться. Аудиалы говорят довольно красиво и витиевато, подстраиваясь под них, сами удивитесь, как ваша речь станет более музыкальной и наполненной полутонами. В речи лучше употреблять слова типа «выбрать верный тон» вместо «нащупать нить» или «осветить»; «звучит как...» — вместо «выглядит как...».

Кинестетики

Таких людей, в соответствии с этой теорией, несколько больше остальных, и они включают в себя те психотипы, которые другими теориями выделены в отдельные. Это люди, для которых важны чувства. Одежду они предпочитают удобную. Кинестетическая девушка точно не выберет обувь на высоких каблуках — это неудобно, и в узких джинсах, впивающихся в живот, когда садишься, ее не увидишь — неудобно. Люди, предпочитающие удобную спортивную одежду из флиса или трикотажа, — скорее кинестетики. Спортом они тоже занимаются с удовольствием, особенно фитнесом, бодибилдингом, танцами, — не силовым и не ударным, просто почувствовать свое тело и мышечную радость, это для них комфортно, а вот драться — это не для них — больно. Кинестетики вообще чувствительны к боли, натертая мозоль для них это трагедия, между тем как визуал может купить себе ботинки на два размера меньше, потому что красивые, и мучиться кровавыми мозолями. И надевать их снова, как только нога чуть заживет. Кинестетики очень чувствительны и прислушиваются к малейшим сбоям в собственном теле. Часто ходят в поликлинику к врачам на обследование. Между тем как визуал придет лечить запущенные стадии болезни, когда это связано уже с реальным риском для жизни. Чувства для кинестетиков первостепенны. Информацию они словно ловят и впитывают телом из воздуха.

Аудиально-дигитальные люди склонны к размышлизмам и умствованиям. Они мало говорят просто так, речь их обдумана и взвешена. Учиться предпочитают заочно — меньше времени тратят на болтовню, ненужное общение. Жестикуляция у них слабо выражена, жесты — это выражение эмоций, а что зазря, «понапрасну слюной брызгать и руками

махать»? Они неэмоциональны, но и неторопливы. Размеренностью напоминают аудиалов, внешне можно спутать. Для них важно — истинно это или ложно. Говорят они — словно факты излагают, по-деловому, без лишних эмоций. Визуалам кажутся замороженными и неэмоциональными.

Как общаться. Аудиально-дигитальные, склонные к задумчивости люди часто привыкли к тому, что они немного белые вороны по сравнению с остальными, и терпимо относятся ко всем, кроме разве слишком эмоциональных визуалов. Речь их бедновата предикатами, но зато изобилует научными терминами и теориями. Поддержите с ними разговор в том же духе, совсем не обязательно много говорить, достаточно в состройке слушать, вставляя «угу, ага, так-так, что дальше?». И будете самым лучшим собеседником. Но сначала необходимо установить хороший раппорт, чтобы удостоиться такой чести, проявить свои навыки активного слушания.

Представляя свои услуги, необходимо учесть предпочтения всех этих таких разных людей, чтобы для визуалов — было красиво, для аудиалов — со звуком, для кинестетиков — сенсорно-очевидно, для аудиально-дигитальных людей — были факты, научные доказательства, была возможность подумать и прийти к выводу.

Опыт применения технологий НЛП в консультировании детей

Для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста была создана на основе технологий НЛП и применялась как метод (инструмент) игровая театрализованная метафора.

В практической детской психологии нового поколения все шире применяется метод сказкотерапии. Терапевты составляют сказки относительно типичных осложнений у детей.

В технологиях нейролингвистического программирования и недирижабельного (эриксоновского) гипноза сказки-метафоры не являются унифицированными. Они оказываются уникальными потому, что создаются для отдельного клиента и по его особой жизненной ситуации.

Метафорами в НЛП являются история, сказка, пример, которые отображают в образной форме события и ситуации, важные для человека. Для ребенка полезна такая форма метафоры, в которой задействовано большинство сенсорных систем.

Описываемое игровое театрализованное представление метафоры в консультационной сессии для ребенка осуществлялось с помощью игрушек, «кукольного театра». Маленький клиент был не столько зрителем, сколько участником и творцом процесса. Он, как правило, создавал и маркировал игровое пространство, подбирал героев на семейные и другие роли, обустраивал места действия, развивал сюжет. Спектакль охватывал все временные периоды жизни

«героя» (игрушки): теперешнюю проблему, историю проблемы, желаемое положительное будущее.

Пример консультирования.

Первоклассник Слава был хорошо подготовлен к школе. Его родители имели педагогическое образование. Они использовали разные системы развития ребенка и понимали, что их сын является ярким гипертимом. Они учитывали его особенность, изменяли виды деятельности, старались развивать у подвижного ребенка внимание и практические двигательные навыки с помощью разнообразных конструкторов и т. п.

Тем не менее, в школе ученик проявил признаки дезадаптации. Если Слава не был увлечен делом, он громко переспрашивал, ходил по классу, отвлекал учеников и искал, чем заняться.

Учитель не сумел включить ребенка в учебный процесс. Нестандартный ребенок требовал дополнительного педагогического внимания.

Психическое состояние ученика становилось неблагоприятным: тревожность, возбуждение, аффективные реакции, нежелание идти в школу.

В процессе консультирования Слава также проявил повышенную эмоциональную, речевую и двигательную активность. Он постоянно комментировал свои впечатления и действия. Консультант учитывал состояние ребенка. Театрализация метафоры проходила в быстром темпе. Паузы на отдых заполнялись подвижными играми.

Центральным моментом сюжета метафоры была школьная тематика. Гипертимный ученик сам развивал сюжет, демонстрируя проактивность (инициативность). Он быстро находил ответы на вопросы театрализованной игры:

- что дальше сделал герой (слоник)?
- что ощутил герой?
- почему он так поступил?
- что сделал в ответ другой герой (игрушка — «взрослый»)?
- что произошло до этого?
- что произойдет потом?

Маленький клиент спроектировал на героя собственные черты и сложности. Он также моментально изобрел для своего идентифицированного героя (это был слоник) способ, при помощи которого ребенок взаимодействовал с «трудными» для него взрослыми. Слоник обливал «взрослых» героев водой (безопасный и, тем не менее, точный способ).

Слава нашел в театрализованной форме внутренний способ выхода агрессии. Это значительно улучшило психоэмоциональное состояние мальчика. После этой кратковременной диагностической сессии наступил второй этап консультирования.

На второй сессии маленький клиент должен был научиться разным стратегиям реагирования в проблемных отношениях со взрослыми.



Заметим, что вторую сессию-игру гипертимный мальчик сразу начал с проблемной «семейной ситуации» в жизни слоника. Как оказалось, Слава накопил достаточное количество «проказ» героя.

Вступление в игру как проживание героем ресурсного состояния не потребовалось вообще. Видимо, возможность действовать была для подвижного ребёнка ресурсом.

Продолжение истории о ловком слонике привело Славу к значительному расширению игровых коммуникативных возможностей. Если собственные учебные действия идентифицированного героя пока что не являются совершенными (например, каллиграфическое письмо, следование инструкциям и т. п.), то возможны следующие стратегии:

- посмотреть, как делают другие герои;
- попросить взрослого героя показать еще раз;
- попросить взрослого героя сделать вместе;
- показать взрослому герою что-то другое, что слоник умеет делать быстро, красиво, громко, тихо, чудесно и пр.

Результатом консультирования стало, по сообщениям от родителей, быстрое угасание явлений дезадаптации ребенка к школьному обучению и просьбы Славы продолжить **такую** игру.

В отличие от этого первоклассника, Вадик отличался противоположными чертами. Мальчик был малоподвижным по типу своего темперамента, мнительным, впечатлительным и реактивным. Знание о реактивности клиента наложило свой отпечаток на работу консультанта в сессии.

Составленная метафора также отображала историю клиента и проблему здоровья в его близком окружении.

Вадик молча наблюдал за событиями, которые происходили в «кукольном театре». Его эмоции проявлялись в маловыразительной мимике, а его реактивность определяла способ, которым он продвигался в работе. Ведь теперь самому консультанту приходилось предлагать и вопросы, и ответы на них (варианты поведения «героя» в театрализованном действии). Эти варианты Вадик или одобрял, или отвергал невербально.

Зато Вадик с энтузиазмом подключался к действию по маркированию игровой территории и передвижению фигурок героев.

Постепенно ребенок начал увеличивать количество собственных предложений по развитию сюжетных линий. После ряда достижений идентифицированной им игрушки Вадик сам изобрел дополнительного сказочного героя, которого отождествил с симптомом кашля. По его версии, «симптом-букашка» жил отдельно и был затребован не только главным, а и другими сказочными героями, которые могли вдруг... простудиться...

Итак, театрализованная метафора помогла клиенту диссоциироваться от симптома, управлять им, что и было задачей консультирования.

По информации от родителей, симптом постепенно ослаб, хотя и проявлялся иногда (в особенно напряженных семейных ситуациях). Отголосок симптома стал своего рода триггером в семейных отношениях. Услышав покашливание сына, родители, по их словам, начинали лучше контролировать семейную ситуацию.

Выводы

В целом этот метод консультирования, как правило, задействует все ведущие сенсорные системы клиента. Для ребенка важно не только видеть действующих лиц и слушать их диалоги, а еще и передвигать фигурки, строить в игровом пространстве предметные ситуации, рисовать ландшафт, писать названия мест и т. п.

Если психолог учтет такую метапрограмму ребенка, как проактивность — реактивность, то процесс консультирования пройдет эффективнее. Психолог сможет использовать достаточно гибкий стиль общения с маленьким клиентом.

Театрализованная метафора как инструмент на основе разработок НЛП является доступным для практического психолога в школе краткосрочным способом консультирования, учитывает возрастные особенности детей, вызывает их заинтересованность в процессе. При условии соблюдения технологии метод может дать устойчивый результат.

Интернет-посты¹ для педагога-психолога. Выпуск 3

От редакции: уважаемые коллеги! Мы продолжаем публиковать нестандартные материалы, найденные в Интернете и представляющие интерес для педагога-психолога — как в практическом плане, так и для расширения профессионального кругозора. Полную версию текстов (а большинство из них дается здесь в сокращенном варианте) с действующими интернет-ссылками вы найдете в электронном приложении (см. CD-диск).

Свои отзывы, комментарии, вопросы, а также информацию для возможных последующих выпусков вы можете присылать на электронный адрес художественного редактора журнала Евгения Пятакова (eop1976@gmail.com).

С уважением,
редакция журнала «Вестник практической психологии образования»

Пост 1. Влияние профессии на личность

Источник: <http://edunews.ru/professii/statyi/vliyaniye-na-lichnost.html>

Влияние профессии на личность человека сложно переоценить. То, чем мы занимаемся на протяжении длительного времени, безусловно, влияет на наши психологические особенности. Прочитайте о том, какие профессиональные особенности характера вырабатываются у людей различных профессий.

В одном из своих произведений американский писатель Марк Твен написал о человеке, который умел рассмешить всех своих знакомых. И с каждым днем это получалось у весельчака всё лучше и лучше — до тех пор, пока его не начали избегать родные и знакомые, потому что в поисках новых шуток мужчина стал буквально невыносим для окружающих. И тогда этот человек переквалифицировался во владельца... похоронного бюро, где ему вновь стало хорошо и спокойно.

Юрист

Одна из самых популярных профессий на сегодняшний день — это юрист. Помимо внешнего блеска, остроумия, логического мышления и высоких заработков, у профессии есть и другая сторона — необходимость годами выискивать ошибки, тонкие места, двусмысленности и т. д. С годами развитие этой привычки, если она перейдет в автоматическое поведение,

может привести к тому, что даже на дружеской вечеринке на любую шутку у юриста тут же найдется пара случаев из практики, статей из Уголовного кодекса и срок, который за всё это полагается. Подписывая любую бумагу, юрист будет тщательно и досконально изучать текст в поисках возможных негативных последствий и путей их устранения.

Врач

Тоже весьма уважаемая и полезная профессия. Однако ее представители часто вынуждены по своему желанию и даже без него оказывать помощь всем знакомым и незнакомым и выслушивать длинные жалобы на недуги окружающих. Кроме того, врачи часто так привыкают к своей роли, что стремятся вылечить всех, даже тех, кто в этом не нуждается: например, дети врачей часто с детства «любят скушать таблеточку». Еще одна профессиональная опасность, поджидающая врача, — это развитие цинизма как способа справиться с эмоциональными перегрузками. Если врач ежедневно сталкивается с вопросами жизни и смерти, то со временем его способность спокойно, к месту и не к месту, обсуждать леденящие душу подробности может сильно шокировать. Врачи часто любят «радовать» окружающих примерами из своей обширной практики.

Бухгалтер и экономист

Постоянная работа с цифрами, безусловно, формирует ряд полезных в жизни навыков. Из негативных

¹ ... (англ. post) — отдельное сообщение на веб-форуме... (англ. subject) (Википедия)



последствий выбора данной профессии можно назвать неумное стремление по несколько раз проверять любые цифры, внимательность к деталям (иногда чрезмерную), желание контролировать любые расходы — начиная от денег на мороженое и заканчивая всеобъемлющим контролем за личными финансами.

Учитель

Большинство настоящих преподавателей обожают свою работу. До такой степени, что иногда не могут остановиться, даже когда они не на работе. Стремление учителя поучать может отравлять жизнь и ему, и окружающим, если пустить ситуацию на самотек. Всем придется терпеть поучающие интонации, проскальзывающие в его голосе, его уверенность в абсолютной правоте и отношении к собеседникам, как к маленьким детям. В то же время, если учитель или преподаватель контролируют свое неумное желание научить всех всему, то с ними очень легко, интересно и приятно общаться, ведь они делают это по-настоящему профессионально.

Менеджер по продажам

Говорят, что настоящий продавец — тот тот, кто даже эскимосам может продать снег зимой. Когда продавец умеет обузывать свое профессиональное рвение — это замечательно. Иначе он может, например, продавать к месту и не к месту товары своей компании (хорошо, если они нужны окружающим), свои идеи по разным поводам — в общем, если есть клиент, то настоящий продавец не позволит ему уйти просто так, не «купив» хотя бы чего-нибудь или, в крайнем случае, не дав несколько телефонов своих друзей и знакомых, которые могли бы продать этому клиенту что-то другое. С одной стороны, продавец сильно устает от бесконечных контактов с разными людьми, которые не всегда испытывают позитивные эмоции, с другой стороны — он сам к этим контактам стремится. Выходом для представителей этой профессии может стать развитие навыка «переключаться» из состояния продавца в другие, более спокойные эмоциональные состояния, в которых можно отдохнуть.

Пиарщик

Очень современная профессия, предполагающая управление слухами. Это человек, который знает всё обо всех и умеет при необходимости применить. Любая информация становится в руках пиарщика оружием. В зависимости от отношения к человеку, фирме или событию любой факт, даже самый безобидный, представители этой профессии могут подать либо как вопиющий, либо как огромное достижение, которое служит делу мира и прогресса в глобальном масштабе. Как им верить?

Программист

Умеет почти всё, что связано с компьютером. Сердится на окружающих, если они задают те вопросы, на которые могли бы, по мнению компьютерщика, ответить самостоятельно. Решает сложнейшие задачи,

связанные с программированием. Иногда не способен решить простейшие задачи, связанные с бытовыми проблемами. В разговоре переходит на свой язык, часто непонятный для окружающих. Может довести окружающих до белого каления безупречной логикой и умением в любой ситуации думать алгоритмически. Все, что кажется программисту нелогичным, может вызывать у него «зависания».

Профессиональный управленец

Привычка руководить людьми может проявляться как дома, так и на отдыхе. Незаменим при общении с представителями сферы обслуживания — мгновенно способен навести порядок где угодно, поставить всех на место и заставить работать быстро и качественно. Иногда директору бывает сложно вспомнить об обычных человеческих чувствах и выразить эмоции без предварительного анализа всех возможных системных последствий. Привычка руководить может распространяться на друзей, родственников и близких.

Специалист по персоналу (HR)

Эти люди способны мгновенно оценить любого и мысленно вынести вердикт — годен или не годен. Профессиональный рекрутер с радостью расскажет вам о перспективах на рынке труда и при возможности порекомендует вакансию. Если персонал, которым занимается HR, найти сложно — тогда в ход могут пускаться самые изощренные методы поиска подходящих людей — среди знакомых и незнакомых, в подходящих ситуациях и не очень...

Психолог

В зависимости от полученного образования способен часами задавать вам различные непонятные вопросы. Хуже, если это сопровождается диагнозами наподобие «Вы экстраверт!». В отдельных случаях психологи начинают везде искать патологию (в этом они чем-то схожи с врачами) и пытаются ее «исправить», выдав пару советов. Многие психологи сами страдают манией величия, что может выражаться в желании дать советы буквально всем и по любому поводу (в этом они схожи с учителями).

Человек, чья специальность связана с автомобилями

Не представляет себе жизни без автомобиля. Средство передвижения стало для него не только домом, но и смыслом жизни. В случае возникновения каких-либо поломок относится к этому почти как к болезни кого-либо из близких. Наизусть помнит карту города, способен придумать себе занятие в пробках. Замечает любые мелкие детали, относящиеся к дорожному движению. В компании может часами рассказывать о разнообразных запчастях, об особенностях автосервиса, о марках и моделях машин. Обладает чувством юмора, правда, зачастую — довольно специфическим.

Работник сферы искусства

Это человек, способный произвести впечатление где угодно и на кого угодно. Часто актеры, теле- и ра-

диоведущие, журналисты и другие светские люди знают массу занимательных историй, которые готовы часами рассказывать. Общаться с ними обычно приятно и весело. Из автоматических привычек — выходить на поклон (если это актер театра), говорить хорошо поставленным голосом и часами цитировать различные произведения. Иногда работники сферы искусства любят совершать нестандартные поступки — одеваться абсолютно немислимым образом и вести себя вызывающе независимо от того, в какой компании оказались.

Все приведенные выше бытовые портреты профессионалов, безусловно, карикатурны. Однако, выбирая профессию, всё-таки посмотрите на тех, кто в ней уже много лет. Задайте себе вопрос, чем характерные представители этой профессии отличаются от других людей. Если вы заметили какие-либо «странности» — необязательно отказываться от выбранной профессии. Повлияют на человека внешние обстоятельства или не смогут повлиять, он во многом определяет сам. Знание типичных профессиональных деформаций позволит вам избежать их возникновения, стать Профессионалом с большой буквы.

Автор: Инна Иголкина.

Пост 2. Стратегии успеха (12 стратегий карьерного роста)

Источник: <http://www.bsu.ru/university/employment/graduates/articles/>

Распознать, какие стратегии роста выбрали Ваши начальники, подчиненные, — значит понять, как и чего они будут добиваться. Как во время военных действий заглянуть в штабные карты противника?

Крейсерская стратегия предполагает мощный, поступательный, постоянный рост. Камни в фундамент будущего успеха закладываются родителями, родственниками, знакомыми. Взрослые разрабатывают таланты ребенка, поддерживая его внутренние устремления, планируя и дисциплинируя его с раннего детства. И через 16–18 лет могут заслуженно гордиться олимпийскими чемпионами или лауреатами международных музыкальных конкурсов. Впопыхах такая карьера не может выстроиться. Тщательно лелеемый цветок распускается и начинает зарабатывать до 10 миллионов долларов в год.

Стратегия вживания также предполагает наличие успешных родителей. Причем настолько увлеченных своим делом, что им некогда заниматься ребенком. Они таскают его с собой на работу, обсуждают дома рабочие вопросы. И дитя волей-неволей вживается в профессиональную среду родителей. Так рождаются династии. На виду множество актерских семей, в которых отпрысков с ясельного возраста выводят на сцену, возят на съемки, репетиции. В результате дети обладают конкурентным преимуществом: солидными знакомствами и знанием подноготной актерской профессии. Они идут в театральные

институт, просто не имея никаких мыслей об иных возможностях.

Паровозиком взбираются на вершины в основном в иностранных компаниях. Работник приходит на маленькую должность, постоянно учится, в том числе и за счет фирмы, и последовательно получает все более высокие статус и зарплату. В такой компании человек может подняться до замдиректора, управляющего. Сам же работник не ищет применения своим знаниям на стороне — он нацелен на долговременную плодотворную работу и уверен, что час его настанет.

Стратегию ромашки используют, когда стоит крупная цель. Например, стать министром сельского хозяйства. Чтобы стать министром — захватить «желтенькую сердцевину» — необходимо подтянуть очень много ресурсов — «лепестков» — и не расплыться. Для начала вы получаете сельскохозяйственное или экономическое образование. Если вуз непрофильный, то защищаете диссертацию по сельскохозяйственной теме. Посещаете выставки, слеты и прочие профессиональные встречи, обзаводитесь знакомствами. Начинаете публично выступать по проблемам земледелия и животноводства. Лоббируете интересы селян во властных структурах, участвуете в комиссиях и рабочих группах, например, по продаже земли. Пишете статьи на эту тему, выступаете экспертом по телевидению. Когда «лепестки» все сложатся кружком — вы окажетесь в самой «сердцевине». Цель будет достигнута.

Осада — самая распространенная стратегия, способ роста миллионов. Ее приверженцы попросту подсиживают начальника. Так действуют большинство чиновников, менеджеров среднего звена в компаниях, где видна четкая перспектива роста. Осаждающие замечают все недостатки начальства, используют это, ведут подкованную игру. Выставляют себя в лучшем свете перед начальством через голову. А оказавшись в желанном кресле, пытаются подсадить вышестоящего.

Рывок под силу немногим. К тому же не всякое время подходит для такого образа действий. Бывают ситуации, когда уходит старая команда и приходит новая. Кадровый ресурс пришедших невелик. Они готовы брать, брать и брать в свою команду. Надо просто оказаться в орбите кого-нибудь из уже состоявшихся её членов. Для выхода на орбиту и нужен рывок. Идите в те же клубы, где отдыхают члены команды, отправляйте детей в те же школы. При этом надо понимать, каких именно кадров не хватает команде, какие действия она может заметить и оценить. Окажетесь полезны и на виду. Главное правило: после попадания в обойму будьте преданным.

Стратегия большого события дает быструю отдачу. Славу, внимание обществу при необходимых способностях легко конвертировать в деньги и должности. Например, вы выходите замуж за известного человека — о вас начинают говорить. Ваша привлекательность для работодателя растет, ведь заполучив вас, он не только получит бесплатный пиар,



связи, но и повысит доверие масс к своему предприятию. Если, конечно, у вас не слава Сергея Мавроди. Большим событием может стать все, что угодно. Например, громкая и тщательно подготовленная свадьба. Две свадьбы Аристотеля Онасиса умножили его капитал, а одна удачная свадьба Филиппа Киркорова вдвое повысила расценки на его концерты.

Нестандартный подход, нарушение традиций позволяют обществу прирастать глобальными открытиями, технологическими прорывами. Генри Форд, Ломоносов повели себя не по правилам. Вы только представьте себе 20-летнего Михайло, который пошел учиться, в то время как его ровесники уже были женаты, нянчили первенцев и заботились только о том, как прокормить растущую семью. Бросить все и отправиться за знаниями — поступок для той среды из ряда вон выходящий. В последние десять лет в России почти каждый десятый вынужден был отказаться от традиций и заведенного уклада. вспомните учителей, врачей, сотрудников НИИ, которые, заняв денег, рванули в Турцию за шмотками. Не имея никакого представления ни о Турции, ни об этом бизнесе, ни о бизнесе вообще. Нестандартное поведение помогло этим людям стать первыми постсоветскими предпринимателями, а впоследствии — владельцами собственного дела.

Военная косточка. Карьеры военных чиновников выстроены по определенному шаблону. Младшие по должности берут пример со старших товарищей и строят жизнь как они. Здесь важно умение не высовываться, быть, как все. При кажущейся легкости такой стратегии — она требует минимума инициативы — карьера эта на самом деле самая сложная. Здесь важно умение писать письма, канцелярски грамотно подходить к решению вопроса. Подчиняться и добиваться абсолютного подчинения от других.

По принципу от противного тоже, оказывается, можно выстроить завидную карьеру. Не важно, против чего восставать — против нового руководства, запрета работать после шести вечера, курить на рабочем месте. Можно требовать больше свободы. Начальникам через голову зачастую это нравится. Для роста от противного нужен определенный склад характера — природная конфликтность, видение мира разделенным на «я» и «они», способность находить плохое и громко кричать о недостатках. Причем кричать умно и убедительно.

Кулак или палка для иного — лучший стимул к профессиональному росту. Многих чувство страха заставляет работать тщательнее, воровать меньше и больше учиться. В свое время люди боялись коммунистической партии, чувствовали, что их постоянно контролируют, — и карьеры строились планомерные и выстраданные.

Случаются **фантастические, непредсказуемые и алогичные взлеты**. Бывают такие прекрасные моменты, когда начинается, что называется, пруха. Вы оказываетесь в нужный момент в нужном месте. Ни-

кого под рукой не находится, и вас назначают на распределение денег или доверяют другой важный участок. И все как бы понимают, что, в общем-то, непонятно, кто вы, откуда взялись. И все шепчутся, что вы не особо отвечаете профессиональным требованиям. Но вас уже назначили. Теперь надо себя проявлять — пользоваться ситуацией и не расслабляться.

По материалам журнала «Карьера», №4, 2002.

Пост 3. 10 историй о современном рабстве

Источник: <http://www.adme.ru/articles/pochemu-nam-vsegda-ne-hvataet-deneg-485005/>

На самом деле рабство никто не отменял, его просто видоизменили, и теперь оно выглядит так.

Кредитные карты

Петя Ключкин получает 30 тысяч рублей в месяц. Также у него есть несколько кредитных карточек с общим долгом в 100 тысяч рублей. За обслуживание этого кредита Петя ежемесячно платит банкам 10 процентов от своей зарплаты: 3 тысячи.

При этом потихоньку выплатить кредит и перестать выплачивать дань ростовщикам Петя не может. Впервые, его плотно держит на крючке такой прием, как «минимальный платеж»: если Петя перестанет тратить деньги с кредиток, ему придется в течение нескольких месяцев жить на половину зарплаты, чего он себе позволить не может.

А во-вторых, вокруг столько соблазнов, столько вещей-которые-можно-купить-за-деньги... что Петя не видит иного выхода, кроме как продолжать год за годом кормить жирующие на его беде банки.

Забавный факт: Петя давно уже мечтает о собственном бизнесе, при этом рентабельность в 30 процентов годовых его более чем устроила бы. Однако организовать абсолютно железный гешефт — выплатить банкам долг и начать класть проценты по кредиту себе в карман — Петя не может. Матрица не разрешает.

Автомобили

Коля Пятчиков любит автомобили. Раньше он ездил на метро, потом скопил денег на «жигули». Сейчас перемещается на взятом в кредит «лансере». Денег у него в обрез, часто приходится экономить на самом важном, типа отпуска или врачей. Но жизни без своего автомобиля Коля уже не представляет.

Ему надо отдавать кредит за машину, расплачиваться за втюханное дилером дополнительное оборудование и несуразно дорогую страховку. Ему надо решать кучу мелких проблем с парковкой, с царапинами, с заменой расходников и с гарантийным ремонтом. Ему надо раз в сезон менять резину и 3 раза в неделю заливать себе полный бак.

Коля, в принципе, не жалуется. Каждый отдельный денежный «впрыск» в машину вполне посилен. Вот только если бы Коля тщательно подсчитал стоимость владения своим сокровищем, он бы выяснил, что узкоглазый четвероколенный «друг» ежемесячно пожи-

рает треть его зарплаты и половину его свободного времени.

Мог бы Коля купить себе вместо «лансера» старую добрую «ладу-зубило», чтобы не заморачиваться вообще ни КАСКО, ни ржавчиной / царапинами, ни дорогими запчастями? Чтобы бросать машину где угодно и чтобы чиниться за мелкий прайс в хорошем сервисе рядом с домом, без бумажной возни и без очередей?

Наверное, мог бы. Но, если вы скажете Коле, что он выбрал себе машину не по уровню, Коля даже не будет далеко посылать вас с вашими советами. Коля просто сделает удивленные глаза и покрутит пальцем у виска.

Мелкие расходы

Вася Жимобрюхов работает сантехником по вызову. Там тысяча, там две, здесь пятьсот рублей... в целом должен был бы получаться неплохой заработок. Однако в кошельке у Васи крайне редко скапливаются заметные суммы, он почти всегда на мели.

Почему?

Потому что Вася как зарабатывает деньги, так их и тратит: не считая. 500 рублей на такси до дома. 1000 рублей на обед в ресторане. Вроде как работаешь и работаешь... а денег нет как нет.

Если бы Вася завел себе блокнот и начал туда записывать все доходы и расходы, у него бы от ужаса зашевелились волосы на заднице. Вася бы увидел, что поест в ресторане — это не жалкая 1 тысяча за раз, как он думал, а 50 тысяч в месяц, 600 тысяч в год. Вася бы увидел, что такси — это удобно и комфортно, но два месяца перемещений на маршрутках позволяют ему купить новый компьютер, о котором он мечтает уже 3 года.

Однако, как и положено нормальному рабу Матрицы, считать деньги Вася не считает нужным.

Свадьбы и дни рождения

Алиса Скотиненок выходит замуж. Алиса работает помощником менеджера, ее избранник — младшим инженером технической поддержки. Бюджет свежесозданной семьи — 40 тысяч рублей в месяц.

Бюджет свадьбы — 500 тысяч.

Почему бы Алисе не расписаться тихо в ЗАГСе и не поехать отмечать обмен кольцами вдвоем с супругом в какой-нибудь тихий ресторанчик? Зачем ей этот петросьянистый тамада, зачем ей эти позорные конкурсы, зачем ей эта толпа пьяного быдла, неуклюже топающего ногами под Верку Сердючку?

Зачем надо залезать в долги, разорять родителей, кормить и поить людей, которые, будем откровенны, вполне в состоянии поест и выпить за свой счет? Алиса ведь не дура и понимает, что, если она не будет устраивать свадьбу, никто на это и внимания не обратит: пожмут плечами и забудут на следующий день.

Причин спускать в никуда годовой доход семьи у Алисы две. Во-первых, так ей приказывает Матрица

в лице наших обычаев и традиций. Во-вторых, Алисе хочется покрасоваться в белом платье, и Алиса считает, что год работы двух человек — вполне нормальная цена за несколько свадебных фотографий.

Конечно, защитники наивной девушки могли бы сказать сейчас, что свадьба бывает раз в жизни... Но ведь есть еще дни рождения, похороны, отмечаемые Нового года. Сколько денег Алиса будет спускать ежегодно на эти бесплодные посиделки?

Алкогольная петля

Юра Скоблеплюхин периодически смотрит в зеркало и думает, что надо бы наконец записаться в тренажерный зал: убрать пивной животик и взбодрить мышцы гирями-гантелями. Однако Юра работает 5 дней в неделю, а после работы выпивает кружку-другую разбавленного этанола.

Он вовсе не алкоголик: Юра верит, что спирт в малых дозах если не полезен, то хотя бы не особо вреден.

Однако работа и алкоголь так хорошо структурируют его время, что записаться в тренажерный зал ему решительно некогда, да и сил после подвигов трудовых на подвиги спортивные уже не остается.

Острых причин менять ритм своей жизни у Юры нет. Просто Юра выглядит на 15 лет старше своего возраста и все время чувствует себя слегка паршиво... но в целом все окей. Матрица держит Юру стальной хваткой. Шансов сорвать со своего горла ее пальцы у Юры, прямо скажем, немного.

Реклама

Лена Вурдалакина пьет колу, курит мальборо, жует стиморол и жрет в три горла гамбургеры в Макдоналдсе. От нее всегда пахнет Dolce & Gabbana, а свой айфон Лена носит в сумке от Louis Vuitton.

При этом Лена уверена, будто реклама на нее никак не действует, а большой желудок и пустой кошелек — это ее собственный выбор. Хищные рыла с телеэкранов хором поддерживают Лену в ее наивном заблуждении: «Ты свободный человек, Леночка, ты умная и красивая женщина, ты всегда абсолютно добровольно и независимо выбираешь, кому из нас ты покорно отнесешь очередную свою зарплату».

Дорогие вещи

Глеб Щерблюнич не настолько богат, чтобы покупать дешевые вещи. Точнее, он вообще не богат. Глеб — нищоброд, и денег у него часто не хватает даже на чашку дымящегося кофе в автомате этажом ниже его офиса.

Однако говорить «нет, это для меня слишком дорого» Глеб не умеет. Из-за этого он постоянно покупает себе вещи, при виде которых даже у гораздо более обеспеченного человека на горле немедленно смыкаются холодные зеленые лапки.

Кожаная куртка ценой в две зарплаты? Я не настолько богат, чтобы покупать дешевые вещи. И плевать, что в размерах и фасонах Глеб не разбирается,



из-за чего выглядит в этой куртке, как брат скупщика краденого.

Ноутбук последней модели за 80 тысяч рублей? Я не настолько богат, чтобы покупать дешевые вещи. Возьму кредит под безумные проценты, буду 2 года питаться овсяной кашей с солью и ездить зайцем на метро, но зато у меня на полке будет пылиться красивый серебристый ноутбук.

Спрашивается, и чего бы Глебу не быть поскромнее и не покупать себе вещи чуть похуже, но в 10 раз дешевле?

Да все просто. Глеб ленится потратить три часа времени, чтобы посравнить цены и характеристики, чтобы просчитать плюсы и минусы покупки. Ему проще кавалерийски рубануть рукой и сказать «я решил, покупаю». Кроме того, несмотря на дырявые ботинки и заклеенные изолентой очки, Глеб почему-то стесняется сообщать продавцам, что он нищеврод.

Ремонт

Клава Загребрюк считает, что квартиры в России слишком дорогие. Один бог знает, каких усилий ей и ее семье стоила эта новая двухкомнатная квартира. Теперь Клава делает в квартире ремонт.

Возьмем, например, кухню.

Можно пойти в строительный магазин и купить там самую дешевую кухню, тысяч так за 8 рублей. За эти деньги Клава получит несколько убогих шкафчиков из ЛДСП, пусть безо всяких претензий на дизайн, но все же умеющих хранить внутри себя тарелки и кастрюли.

Можно пойти к шведам в ИКЕА и выбрать себе уже что-нибудь попроще, тысяч так за 50. Качество, конечно, будет не фонтан, но, если найти хорошего сборщика, который потратит несколько дней на доводку изделий прижимистых шведов до ума, получится вполне себе даже симпатично.

Можно навестить какую-нибудь нашу мебельную фабрику и выбрать из каталога кухню под заказ. Это будет уже тысяч 200, но зато подружки Клавы будут одобрительно цокать языками при виде подсветки внутри шкафчиков и синусоидного карниза над пылесборными декоративными полочками.

Можно зайти в салон итальянской мебели и поддаться скромному обаянию буржуазии. Там цены на кухни начинаются где-то от 1 миллиона, но, если немного повезет, можно будет отхватить что-нибудь из старой коллекции с огромной скидкой...

Спрашивается, какого хлора Клава при всем богатстве выбора купила кухню за 600 тысяч рублей? Это же годовая (!) ее с мужем зарплата. При этом никаких накоплений в семье не намечается, им и так пришлось заниматься, чтобы завершить ремонт к зиме.

Нет, я понимаю, кухня — это важно, кухня — это надолго, Италия — это качество... Но если Клава не могла никак повлиять на цену квартиры, то вот хотя бы цена ремонта была в ее власти? Вот серьезно, если бы Клава потратила на ремонт не 2 миллиона, а 200

тысяч рублей — что, сэкономленные три года работы не окупили бы ей моральных страданий от вида дешевой плитки и тонкого ламината?

Нитье

Егор Оскопчик постоянно рассказывает знакомым истории, одну просто удивительнее другой. Про кризис. Про какую-то политоту, митинги. Егор вечно на взводе, у него постоянно кто-то неправ: то начальник, то гаишник, то всенародно избранный президент Российской Федерации.

Конечно, мы живем в свободной стране, и Егор имеет право в кругу друзей обладывать гениталиями кого угодно... но ведь Егор постоянно страдает из-за чужих проблем. Привычка лезть в чужие проблемы регулярно заставляет его чувствовать гнетущее бессилие, осознавать, что где-то что-то плохо, а он не может ничего изменить.

Если бы Егору кто-нибудь объяснил, что наш мир устроен несправедливо и что единственный способ сделать его лучше — начать с самого себя, Егор, наверное, давно бы уже был на какой-нибудь руководящей должности. Мозги и руки у Егора на месте, энергия из него так и прет.

Вот только Егор, к сожалению, предпочитает тратить свою неистощимую энергию не на созидательную деятельность, а на обличение и наказание людей, которые, по мнению Егора, ведут себя неправильно.

Сам себя Егор считает хорошо приспособленным к жизни человеком: он умеет скандалить и стоять на своем, может при случае даже в морду дать. Друзья же смотрят на Егора с плохо скрываемой жалостью. Так как Егор постоянно вляпывается на ровном месте то в скандалы, то в драки, то даже в какие-то нелепые суды.

Недосып

Оля Головоластная спит по 6 часов в день. Иногда — по 5 часов. Проснулась, хлопнула кофе и давай сутеться до самой ночи.

Другая девушка на ее месте давно бы уже задумалась о том, что как-то неправильно живет. Но Оля вот уже много лет не высыпается, и думать она уже давно отучилась. Когда у Оли выпадают свободные полчаса, она наливает себе очередную чашку какой-нибудь бодрящей бурды и... садится тупить. Смотрит телевизор, втыкает в интернет, просто глядит осоловевшими глазами в стену и гоняет по кругу пустые мысли.

Со стороны кажется, будто выйти из этого порочного круга очень просто. Надо просто взять себе за правило нырять под одеяло ровно в 12 ночи. Пара недель восьмичасового сна, и Олю будет не узнать. Она станет спокойной и доброй, перестанет гавкать на людей и начнет все успевать.

Но... чтобы в ритме вальса переделать все дела к 11 вечера, надо совершить над собой некое волевое усилие. А на такое усилие сонная Оля, увы, не способна.

Невыспавшаяся Оля будет ежедневно тратить несколько часов на разного рода бессмысленную ерунду. Из-за этих потерянных часов Оля будет ежедневно ложиться не в 12, а в 2. А в 8 утра — хочешь или не хочешь — ей придется, невыспавшейся, вставать и копытить на работу. Где уж тут задумываться о какой-то там смене деятельности и больших деньгах. Это так, мечты.

Пост 4. Роковая ошибка родителей, которую ни в коем случае нельзя совершать

Источник: <http://www.factroom.ru/life/parents-fatal-mistake>

Фактрум предлагает вашему вниманию полезный и важный текст, посвященный безопасности детей. В нём рассматривается одна ошибка, которая может стать роковой, если вовремя не обратить на неё внимание.

Мама и папа, у меня к вам разговор на три минуты, и это очень-очень важно. За 2014–2015 годы я провела не меньше сотни тренингов по безопасности, возможно, и гораздо больше, поэтому минимум 2000–3000 детей рассказали мне о том, как они представляют себе преступника, кому они помогут на улице, с кем пойдут, не сомневаясь, и что будут делать в случае опасности.

Поделюсь выводами, основанными на точной статистике.

9 из 10 детей 7–9 лет не знают наизусть номера телефонов родителей. Подумайте, что может произойти, если ваш ребенок останется на улице без своего мобильного телефона, как он с вами свяжется?

19 из 20 детей всех возрастов проводят вежливую тётю до ближайшего магазина, школы, остановки автобуса. В некоторых классах руки поднимают все без исключения.

19 из 20 детей всех возрастов помогут пожилому дяденьке донести до машины пакет, щенка, котенка, портфель, сумку.

При этом **10 из 10 учеников начальной школы** считают пожилым человека лет пятидесяти. Первоклашки готовы записать в «пожилые» и сорокалетних. А пожилым «надо помогать».

19 из 20 первоклашек-второклашек и примерно половина детей 10–14-летнего возраста уверены, что без труда узнают на улице преступника (в черной одежде, жутковатый, прячется, «странно смотрит», идёт с большой сумкой, ведет себя необычно, хитро неестественно улыбается, заманивает конфетой, неопрятный мужчина лет 30–35, похожий на бомжа или на уголовника).

Минимум половина детей побежит в случае опасности в подъезд, во двор, куда-то, «где можно спрятаться».

Все дети считают, что они могут доверять «знакомым взрослым», в том числе соседям, родителям дру-

зей, продавцам из соседнего магазина, — всем людям, кого они уже когда-то видели.

19 из 20 детей стопроцентно пойдут куда-то с любым человеком, который назовет их по имени.

19 из 20 детей всех возрастов постесняются громко закричать «Помогите! Я не знаю этого человека!», если кто-то возьмет их за руку и куда-то поведет.

И это только часть очень невеселой статистики. А самый главный момент вот какой: давайте исключим из разговоров с нашими детьми о возможной опасности слово «подозрительный».

Настоящий преступник, который может увести вашего ребенка, — не подозрителен. Он — самый не подозрительный из прохожих, чаще всего. Это вежливый, улыбающийся, прилично одетый человек, это миловидная женщина или аккуратный старичок.

Расскажите вашим детям, что «подозрительные» преступники существуют только в кино и криминальных новостях по телевизору. Ребенок должен доверять только членам семьи и учителям, возможно, няне и водителю, крестной и близкому другу семьи. И больше никому.

Все остальные — посторонние люди, которые не должны подходить к вашему ребенку ни с угрозением, ни за помощью, ни просто поболтать. И пока вы не расскажете об этом своим детям сто раз, пока вы не научите их автоматически отвечать **любому** человеку «Я вас не знаю, я не буду с вами разговаривать», вы не можете быть уверены абсолютно ни в чем. Они так и будут считать, что преступник ходит в маске и с пистолетом.

Автор: Лия Шарова, руководитель центра «Стоп-Угроза».

Пост 5. Школьные банды

Источник: <https://www.proza.ru/2012/12/15/868>

Урбанизм породил контркультуру. Создав контркультуру, урбанизм в корчах и муках выродил подростковые банды. Хотел бы заметить, здесь (как и везде) видна параллельность процессов в соцстранах и капиталистическом мире. Проблема оказалась столь серьезной, что уже в конце 70-х годов, например, американское правительство начало готовить национальные программы борьбы с юношеским бандитизмом...

Автор: Иван Шизофреник.

Пост 6. Фотоистория о страшном эксперименте над бедными людьми в США

Источник: http://www.maximonline.ru/longreads/photogallery/_article/tak-zhit-nelzya/

Америка могла быть совсем другой, если бы успешно закончился жуткий эксперимент по застройке спальных районов в стиле советского многоэтажья.



Вот почему в США так и нет своего Бирюлева, Митина или Шувалово-Озерков.

Мысль о том, что любой человек должен где-то жить, трудно назвать новой. Еще древние афиняне мучительно решали проблемы с жильем для неимущих, и, надо признать, с тех пор человечество не так уж сильно продвинулось в данном вопросе. Только в XX веке, на фоне стремительного роста населения, право каждого на крышу над головой было зафиксировано в большинстве Конституций. И, как водится, не обошлось без множества приключений.

Одним из мировых пионеров в области массового строительства государственного жилья для бедных стали США. Там уже в XIX веке начали создаваться программы жилищной помощи, но серьезно за дело взялись лишь после Великой депрессии. Президент Рузвельт в своем «Новом курсе» уделил особое внимание строительству социального жилья, и уже в первой половине 30-х годов сотни тысяч квадратных метров были предоставлены беднякам — за чисто номинальную арендную плату.

Надо сказать, что домики у Рузвельта получились весьма славные. Это были одноквартирные коттеджики на три-четыре комнаты, с палисадничком и задним двором, с горячей водой и ванной. Стоили они сущие копейки. Для получения права на аренду социального жилья семейству нужно представить доказательство своей полной нищеты. Мелкие клерки и хорошо оплачиваемые рабочие рыдали кровавыми слезами: они были слишком богаты, чтобы там жить! И в результате служащий или шахтер платили в два раза больше за раздолбанную квартиру с одной раковиной на этаже, а безработный в это время нежил в горячей ванне.

Еще очень долго социальное жилье в США в среднем было гораздо лучше и качественнее жилья коммерческого. Но, конечно, на всех бедняков коттеджиков все равно не хватало. Поэтому в конце 40-х — начале 50-х годов от коттеджей и таунхаусов отказались. Государство стало строить огромные комплексы социального жилья — целые районы со своей инфраструктурой: дорогами, больницами, школами, магазинами и, разумеется, высотными домами с удобными и дешевыми квартирами, куда и стали переселять бедняк из трущоб.

Одним из таких комплексов стал грандиозный проект «Прюит-Игоу», созданный в Сент-Луисе, штат Миссури. В 1954 году он торжественно распахнул свои многочисленные двери перед новыми жильцами. Тридцать три одиннадцатизэтажных дома, объединенных в одну зону, с рекреационными зелеными территориями вокруг, с небольшими, но уютными и хорошо оборудованными квартирами, с просторными площадями общего пользования.

Архитектором проекта стал молодой, подающий надежды американец японского происхождения Ямасаки Минору. Он взял на вооружение принципы Ле Корбюзье: современность, функциональность, ком-

форт. Первые этажи всех башен были отведены под совместные нужды жильцов; там были подвалы, хранилища велосипедов, прачечные и прочие службы. На каждом этаже имелась длинная и широкая галерея, которая, по мысли автора, должна была стать зоной для общения жильцов. Тут планировалось проводить вечеринки, тут должны были играть дети в дождливую погоду, тут можно было просто прогуляться, если тебе надоело сидеть в четырех стенах. Незадолго до того в Миссури отменили принципы сегрегации (охраняемое законом раздельное проживание белого и черного населения), и комплекс должен был стать не только символом социального благодеяния, но и форпостом интернационализма, терпимости и братства. Ему дали название «Прюит-Игоу» — в честь героя Второй мировой войны, чернокожего пилота Оливера Прюита и белого члена конгресса от штата Миссури Уильяма Игоу.

Обошлась вся эта затея Сент-Луису в 36 миллионов долларов — гигантские средства по тем временам (смело можно умножить на двадцать, чтобы понять порядок затрат).

И в 1954 году тысячи бедных семей из разных трущоб Сент-Луиса въехали в новые прекрасные квартиры. Квартплата была смехотворной. Никакой прибыли, естественно, от проекта не ждали, поэтому жильцы платили только за коммунальные услуги, да и то с серьезной скидкой.

«Бедность заразна», — писал еще Бальзак, но авторы благородного социального проекта, похоже, никогда не задумывались над смыслом этого предостережения. Левые идеи уже тогда господствовали в образованном обществе, и то, что бедный человек непременно является жертвой жестокого капиталистического мира, считалось аксиомой.

Накорми голодного, одень раздетого, дай крышу над головой бездомному — разве эти правила не должны быть обязательными для каждого порядочного человека? История второй половины XX века, века великих социальных преобразований, показала, что эти замечательные правила нужно применять, только предварительно как следует подумав.

После того как комплекс «Прюит-Игоу» открыл свои двери малоимущим — одиноким матерям, пожилым леди в стесненных обстоятельствах, студентам из бедных семей, — тут же выяснилось много интересных вещей:

- оказывается, пьющие безработные и одинокие матери иногда выращивают сыновей, которые не могут служить украшением общества;
- пожилые леди, оказавшиеся в стесненных обстоятельствах, предпочтут жить хоть на хлебах у внучатых племянников, хоть в богадельне, но только не там, где маленький сыночек одинокой матери запуливает им в лицо их же собственной задушенной кошкой;
- студенткам из бедных семей не нравится, когда их насилюют в лифте, а студенты предпочитают учить-

ся, а не терять зубы, выясняя, кто самый крутой на лестничной клетке.

Вскоре все белое население покинуло «Прюит-Игоу», и теперь на 99,8% комплекс населяли чернокожие жильцы.

Образованные и хоть что-то зарабатывающие чернокожие, впрочем, тоже предпочли там не задерживаться — их расовой солидарности хватало до первых двух мордобоев в подъезде.

Из двух районных школ, к территории которых относился комплекс, вскоре уволились почти все толковые учителя. Тяжело рассуждать про Гамлета и квадратные корни, когда твои ученики в эстетических целях открыто мастурбируют на передней парте.

Выяснилось, что в современном мире многие бедные вовсе не жертвы обстоятельств, а люди, которые не хотят работать, равно как и соблюдать нормы права и приличия. Живя среди более успешных людей, они вольно или невольно подстраиваются под ход жизни вокруг, вяло, но включаются в какую-то полезную деятельность и худо-бедно, но оглядываются на закон. И самым idiotским решением было отправить таких людей жить в окружении им подобных. Почти моментально комплекс превратился в фактически самостоятельное маргинальное государство, где понятия о праве собственности были хуже, чем у бушменов, где к человеку, который пытается зарабатывать на жизнь честно, относятся как к лоху, и где насилие является доблестью.

Уже на пятый год существования комплекса лишь 15% жильцов вносили ту минимальную арендную плату, которая была необходима для проведения ремонта, вывоза мусора, поставок электричества и воды. Еще через пять лет количество платящих сократилось до 2%.

Уголок социального рая превратился в страшнейшее гетто США. 57-летняя Люси Стоунхолдер, росшая в «Прюит-Игоу», рассказывает: «Галереи были местом побоищ, там всегда околачивались подростковые банды. Света не было нигде: лампочки разбивались через несколько минут после вкручивания, так как в темноте бандам было проще заниматься своими делами. В лифтах, пока они еще ездили, совершали групповые изнасилования. В грузовой лифт заталкивали неосторожную девушку или женщину, туда набивались подонки, лифт останавливали между этажами, и иногда вопли насилюемой раздавались по зданию буквально часами. Полицейские приезжали только в светлое время суток, от ночных вызовов они официально отказывались, так как не могли обеспечить безопасность своих людей. Лишь в редких случаях, когда нужно было задержать какую-нибудь банду целиком, спецназ штурмовал одну из башен. Днем еще можно было показаться в подъезде или на улице, но после захода солнца все крепко запирали двери и не высывали носа, что бы ни происходило».

Другая «счастливая» обитательница комплекса, Руби Рассел, в фильме «Миф «Прюит-Игоу»: городс-

кая история» вспоминает: «Все общие зоны были превращены в поле боевых действий. С утра там дрались дети, днем — подростки, с наступлением сумерек междоусобные разборки начинали взрослые криминальные группы. Любого не связанный с криминалом человек, у которого появлялся хоть какой-то шанс покинуть «Прюит-Игоу», бежал отсюда. Башни делились на «хорошие» и «плохие». Наша была «хорошей». На некоторых этажах у нас даже были целые стекла, и мусор не лежал горами в коридорах, и перестрелки случались гораздо реже, чем в «плохих» домах. Тем не менее, и в нашем «хорошем» месте убийства были не редкостью».

Именно в годы «Прюит-Игоу» Сент-Луис занял почетное третье место среди самых опасных для жизни городов США (и по-прежнему его занимает). В середине 60-х годов «Прюит-Игоу» выглядит уже как идеальное место для съемок зомби-апокалипсиса. Фасады зияют выбитыми стеклами. Территория вокруг домов завалена горами мусора — дворники давно отказались обслуживать комплекс. Сверху донизу исписанные похабщиной коридоры тускло освещаются фонарями, забранными в антивандальную сетку. Здесь оседает 75% всего наркотрафика Сент-Луиса, поэтому на многих лестничных клетках можно видеть скрюченные фигуры лежащих людей, уползших в свою страшенькую нирвану. Не исключено, что некоторые из них мертвы. На улицах здесь не стоят проститутки — это слишком опасно; местные девушки ходят зарабатывать в более уважаемых районах (каждая третья жительница комплекса задерживалась за проституцию, а каждый второй мужчина имел судимость). Район страшно воняет; запах многократно усилился после того, как в одной из башен прорвало канализацию и здание залило нечистотами с крыши до подвала.

Архитектор Ямасаки Минору давно вычеркнул из своего резюме упоминание о «Прюит-Игоу» — проекте, который должен был принести ему всемирную славу. Сегодня с тем же успехом можно было бы признать, что это ты являешься архитектором ада, спроектировавшим все его знаменитые котлы.

Конец. В 1970 году сент-луисский комплекс социального жилья «Прюит-Игоу» официально признается зоной бедствия. Да, здесь не было ни наводнения, ни пожара, ни торнадо — тут все гораздо хуже. Ни один из проектов реконструкции комплекса и спасения его жителей не признан в городской администрации эффективным. Коммуникации рушатся на глазах, провести ремонт и реконструкцию с учетом местных особенностей не представляется возможным. И власти принимают единственное приемлемое решение.

Жильцов начинают расселять, направляя их в другое социальное жилье — обычно это один-два небольших дома в относительно приличных районах. Потом полиция и армия проводят рейд по выселенной башне, отлавливая там бомжей и наркоманов, башню оцепляет кордон, и ее взрывают.



Через два года «Прюит-Игоу» — это ряд заполненных строительным мусором котлованов, над которыми спешно высевают траву с ромашками. А Сент-Луис отныне решает проблему «детей Прюит-Игоу». Это десятки банд и несколько тысяч головорезов, с детства связанных совместным опытом выживания в очень диких городских джунглях.

Именно проблемы комплексов социального жилья заставили благополучных филантропов понять, что только деньгами и прочими благами нельзя сделать лучше существование людей, так или иначе выкинутых из культурной жизни. Даже обязательное всеоб-

щее образование не является панацеей. И только постоянным контактом с носителями иной культурной парадигмы можно истребить дух трущоб, да и то процесс этот будет медленным, растянутым на несколько поколений.

А нам, обитателям страны, заполненной своими «Прюит-Игоу», нужно готовиться к тому, что никакие нефтяные золотые дожди еще очень долго ничего не изменят, и пацаны с Тяжмаша по-прежнему будут лить на пустырях кастеты перед махачем с пацанами с Мясомолмаша... В общем, на наш век романтики хватит.

Автор: Матвей Вологжанин.





Приложение №1 к Договору подписки № _____

Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования» на 2016 год

Заполните бланк-заказ в соответствии с графами и пришлите по почте
(127051, Москва, ул. Сретенка, д.29 «Федерация психологов образования России»),
по факсу (495) 623-26-63, доб.1015 или по e-mail (rospsy.ru@gmail.com).
Все поля бланка обязательны для заполнения.

Фамилия Имя Отчество: _____

Адрес почтовый: _____

(индекс, город, область, район, село, улица, дом, корпус, кв.)

Тел./факс: _____

E-mail: _____

Бланк-заказ № _____

(укажите Ваши ФИО)

на газеты и журналы по подписке от « _____ » _____ 20 ____ г.

Подписной индекс	Наименование издания	Кол-во экземпляров	Месяцы подписки				Подписная цена за один номер	Сумма за 4 номера годовой подписки
			март	июнь	октябрь	декабрь		
В0023	Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования»						320-00	1280-00

Итого (без НДС), руб. _____

- Примечание:**
1. Журнал «Вестник практической психологии образования» выходит раз в квартал, 4 номера в год.
 2. Бланк подписки размещен на сайте журнала (www.rospsy.ru) тел.: (495) 623-26-63

Информация для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» является научно-практическим ежеквартальным рецензируемым изданием для профессиональных психологов-практиков, учителей, родителей, руководителей учреждений образования. Редакция «Вестника» ставит своей целью публиковать работы, отличающиеся профессиональной добротностью, выраженной авторской позицией, а также несущие в себе новые идеи и подходы.

Подача рукописи

Рукопись представляется в редакцию «Вестника практической психологии образования» в электронном виде.

Рукописи, направляемые в «Вестник», должны представлять оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в другом издании.

Рукопись должна сопровождаться письмом, указывающим, что она предназначена для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования» с указанием раздела, для которого она предназначена.

Редакции сообщается адрес электронной почты автора, по которому будет проводиться переписка, а также номер его телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

Порядок материалов: инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150—200 знаков каждая), ключевые слова (5—10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

Объем статей — не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек и выделений латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

Выделения и заголовки. Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов — не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)», размещенном на CD.)

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Схемы должны быть построены в векторных редакторах и должны допускать редактирование (форматы .eps, .ai и пр.).

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 500 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Обязательно указываются (но не будут напечатаны в журнале) контактный адрес (почтовый и электронный почты), телефон.

Фотографии должны быть представлены в формате .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия). Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция журнала «Вестник практической психологии образования» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания. Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

Контакты

Тел.: (495) 623-26-63

E-mail: rospsy.ru@gmail.com