

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией И. В. Дубровиной

4-е издание, переработанное и дополненное
Допущено Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология»



300.piter.com Издательская программа

300 лучших учебников для высшей школы в честь 300-летия Санкт-Петербурга

осуществляется при поддержке Министерства образования РФ

Москва • Санкт-Петербург ■ Нижний Новгород • Воронеж

Ростов-на-Дону ■ Екатеринбург • Самара ■ Новосибирск

Киев ■ Харьков ■ Минск

ББК 88.84я7 УДК 37.015.3(075) П69

Рецензенты:

В. А. Иванников, докт. психол. наук, профессор В. Э. Чудновский, докт. психол. наук, профессор

Авторский коллектив:

И. В. Дубровина, докт. психол. наук, профессор: от редактора; ч. I, ч. III; заключение А. Д.

Андреева, канд. психол. наук — ч. II разд. 1 Н. И. Гуткина, канд. психол. наук — ч. II, разд. 2 ф. Е.

Данилова, канд. психол. наук — ч. II, разд. 3 Д. В. Пубовский, канд. психол. наук — ч. II разд. 4, гл.

6 А. М. Прихожан, докт. психол. наук — ч. II разд. 4, гл. 1-5 Н. Н. Толстых, канд. психол. наук —

ч. II разд. 5

П69 Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с: ил.

ISBN 5-94723-870-5

Данное издание — первый в нашей стране учебник по курсу практической психологии образования, впервые опубликованный в 1997 году и ставший основным для преподавателей и студентов, обучающихся по специальности 031000 (педагогика и психология). На сегодняшний день это единственное издание, в котором дано систематическое изложение основных теоретических, методических и практических вопросов, входящих в содержание дисциплины предметной подготовки «Психологическая служба в образовании». Особое внимание в ней уделяется способам практической реализации научных знаний в работе с детьми. В основных разделах учебника представлены разнообразные программы и методы работы психолога с детьми дошкольного и школьного возраста.

Учебник предназначен для студентов психологических факультетов университетов и институтов, слушателей факультетов и курсов повышения квалификации. Он может быть также полезен педагогам, воспитателям, родителям — всем интересующимся проблемами развития и воспитания детей.

ББК 88.84я7 УДК 37.015.3(075)

8 7 517 5 . ЛШ

Все права защищены Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-94723-870-5

©БАО Издательский дом «Питер», 2004

Оглавление

От редактора.....	10
Часть I. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ ОБРАЗОВАНИЯ	
Раздел I. Психологическая служба в системе образования.....	16
Глава 1. История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом.....	16
§ 1. Психологическая служба образования, или школьная психология, за рубежом.....	16
§ 2. Практическая психология образования в России.....	25
Глава 2. Предмет и задачи психологической службы образования.....	30
§ 1. Определение психологической службы образования.....	31
§ 2. Теоретические основания психологической службы образования	33
§ 3. Цель психологической службы образования.....	43
§ 4. Задачи психологической службы образования.....	56
§ 5. Актуальное и перспективное направления в деятельности психологической службы.....	56
§ 6. Структура службы	58
Резюме	60
Темы для самостоятельной работы.....	61
Литература.....	61
Раздел II. Деятельность практического психолога образования.....	64
Глава 1. Практический психолог образования как профессионал.....	64
§ 1. Профессиональное место психолога в образовательном учреждении.....	64
§ 2. Кому подчиняется и с кем работает психолог	68
§ 3. Начало работы практического психолога в образовательном учреждении.....	69
§ 4. Содержание работы психолога.....	70
§ 5. Специфика работы психолога в зависимости от типа детского учреждения.....	71
Глава 2. Основные виды деятельности практического психолога образования.....	74
§ 1. Психологическое просвещение.....	74
§ 2. Психологическая профилактика.....	80
Оглавление	94
§ 3. Психолого-педагогический консилиум.....	94
§ 4. Психологическая консультация.....	97
§ 5. Психологическая диагностика.....	103
§ 6. Ориентировочные нормы продолжительности различных видов работы практического психолога образования.....	144
(§ 7. Кабинет психолога в учреждении образования.....	147
Глава 3. Принципы деятельности практического психолога образования	154
§ 1. Понимание индивидуальности человека как ценности.....	154
§ 2. Профессиональное взаимодействие и сотрудничество психолога с субъектами образовательного пространства.....	160
Глава 4. Практический психолог как профессионал и как личность.....	165
§ 1. Профессиональная позиция.....	167
§ 2. Ум психолога.....	169
§ 3. Личностные особенности практического психолога.....	171
§ 4. Права и обязанности психолога образования.....	172
Резюме	175
Темы для самостоятельной работы.....	175
Литература.....	176
Часть II. ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	

Раздел I. Дошкольное детство.....	180
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	180
§ 1. Особенности психического развития.....	180
§ 2. Ценность дошкольного детства.....	187
Глава 2. Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста.....	190
§ 1. Практические проблемы социализации дошкольников.....	190
§ 2. Проблема развития и обучения в практической работе с дошкольниками.....	199
§ 3. Развивающая работа с детьми преддошкольного возраста (2-3 года).....	203
§ 4. Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет).....	208
§ 5. Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста.....	212
Глава 3. Дошкольники «группы риска».....	220
§ 1. Характеристика основных трудностей развития ребенка.....	220
Оглавление.....	5
§ 2. Нарушения поведения.....	223
§ 3. Отставание в психическом развитии.....	229
резюме	233
Темы для самостоятельной работы.....	233
Литература.....	234
Раздел II. Поступление ребенка в школу.....	237
Глава 1. Психологическая готовность к школе.....	237
§ 1. Понятие «психологическая готовность к школе».....	237
§ 2. Анализ существующих методов определения готовности к школе.....	242
Глава 2. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению.....	248
§ 1. Научные основания разработки диагностической программы.....	248
§ 2. Составляющие диагностической программы.....	249
§ 3. Процедура определения психологической готовности к школе.....	260
Глава 3. Развивающая и коррекционная работа.....	264
§ 1. Коррекционная работа.....	264
§ 2. Развивающая работа.....	265
Резюме	270
Темы для самостоятельной работы.....	270
Литература.....	270
Раздел III. Школьное детство, или младший школьный возраст.....	274
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	274
§ 1. Особенности психического развития.....	274
§ 2. Ценность младшего школьного возраста.....	278
Глава 2. Что значит «уметь учиться».....	279
Глава 3. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников.....	293
§ 1. Развитие внимания.....	293
§ 2. Развитие памяти.....	298
§ 3. Умственное развитие.....	301
Глава 4. Работа по развитию моторики.....	308
Глава 5. Как помочь младшему школьнику овладеть своим поведением.....	311
Оглавление.....	6
Глава 6. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми.....	319

Глава 7. Младшие школьники «группы риска».....	327
§ 1. Неудачность в начальных классах.....	327
§ 2. Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные).....	336
§ 3. Медлительные дети.....	343
§ 4. Демонстративные дети.....	349
§ 5. Тревожные дети.....	353
§ 6. Леворукий ребенок в школе.....	358
Резюме	365
Темы для самостоятельной работы.....	365
Литература.....	366
Раздел IV. Отрочество.....	371
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	371
§ 1. Особенности психического развития.....	371
§ 2. Проблема подросткового кризиса.....	375
§ 3. Ценность отрочества.....	379
Глава 2. Основные направления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста.....	380
§ 1. Задачи развития.....	380
§ 2. Начало обучения в средних классах школы.....	381
§ 3. Формирование умения учиться в средней школе.....	385
§ 4. Психологическая помощь при трудностях в учении.....	387
Глава 3. Основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте.....	393
§ 1. Задачи развития.....	393
§ 2. Развитие и укрепление чувства взрослости.....	394
§ 3. Формирование интереса к себе. Развитие самооценки, чувства собственного достоинства.....	404
§ 4. Развитие учебной мотивации и проблема дифференциации образования	412
§ 5. Развитие интересов.....	415
Глава 4. Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте.....	418
§ 1. Задачи развития.....	418
§ 2. Развитие общения со сверстниками.....	419
§ 3. Развитие воли.....	430
Оглавление	7
§ 4. Развитие мотивационной сферы. Овладение способами регуляции эмоциональных состояний.....	434
§ 5. Развитие воображения.....	437
Глава 5. Психологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития.....	439
§ 1. Созревание организма.....	439
§ 2. Функциональные возможности и состояния. Развитие моторной и речевой сфер.....	439
§ 3. Самооценка внешности, «физическое я».....	443
§ 4. Сексуальное развитие.....	444
Глава 6. Подростки «группы риска».....	448
§ 1. Проблема «группы риска» среди подростков.....	448
§ 2. Дебюты психических заболеваний у подростков.....	451
§ 3. Подростки с акцентуациями характера и психопатиями.....	453
§ 4. Невротическое развитие личности у подростков.....	457
§ 5. Употребление психоактивных веществ и химическая зависимость у подростков.....	458
§ 6. Подростки с церебральными явлениями.....	463
§ 7. Суицидальное поведение подростков.....	464
§ 8. Подростки из дисфункциональных семей.....	467
§ 9. Проблемы, связанные с сексуальным развитием.....	469

Резюме	472
Темы для самостоятельной работы.....	472
Литература.....	472
Раздел V. Ранняя юность.....	478
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	479)
§ 1. Особенности психического развития.....	479 з
§ 2. Ценность ранней юности и задачи развития.....	484 \
Глава 2. Проблемы личностного развития на разных этапах раннего юношеского возраста.....	486
§ 1. Выбор формы обучения и образа жизни в юношеском возрасте.....	486
§ 2. Социально-психологическая адаптация в новой группе.....	489
§ 3. Установка на продление моратория.....	490
Глава 3. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение.....	491
§ 1. Обращенность в будущее — аффективный центр жизни в ранней юности.....	491
8	Оглавление
§ 2. Жизненные цели и психологическое здоровье.....	493
§ 3. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение.....	502
Глава 4. Юноши и девушки «группы риска».....	505
§ 1. Возможные вариации взросления.....	505
§ 2. Аддиктивное поведение.....	506
§ 3. Юношеская сексуальность.....	511
§ 4. Асоциальное поведение.....	518
Резюме	527
Темы для самостоятельной работы.....	528
Литература.....	528
Часть III. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В ШКОЛЕ	
Глава 1. Психология как учебный предмет общеобразовательной школы.....	532
§ 1. Актуальность преподавания психологии в современной общеобразовательной школе.....	533
§ 2. Этапы «вхождения» психологии в практику школьного образования.....	537
§ 3. О целесообразности преподавания психологии в школе.....	538
§ 4. Обоснование научного содержания курса «Психология в школе».....	543
§ 5. Когда начинать преподавание психологии в школе?.....	548
Глава 2. Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе.....	549
§ 1. Принципы преподавания психологии в школе.....	549
§ 2. Урок психологии.....	551
§ 3. Подготовка учителя к уроку.....	554
§ 4. Урок и учебные ситуации.....	557
§ 5. Урок и эмоциональные состояния школьников.....	559
§ 6. Ученик как субъект учебной деятельности.....	563
§ 7. Учитель как субъект педагогической деятельности.....	567
§ 8. Взаимодействие ученика и учителя.....	570
§ 9. Оценка и отметка.....	573
Резюме	579
Литература.....	579
Заключение.....	581
Контрольные вопросы по курсу.....	585

Клятва детского психолога

Ступая на путь практической психологии, я клянусь, что все мои знания и способности вложу в свою непростую работу. В моих руках душа, а значит, и судьба того, кто обратился ко мне за помощью. Все, что я умею и знаю, все, чем природа и люди одарили меня как личность, — для тех, кто идет ко мне. Я не допущу, чтобы то, что я узнал о человеке, обернулось против него. Овладевая профессией психолога, горячо желаю только одного — быть для людей тем, кому можно довериться. И я не опозорю свою профессию некомпетентностью, неквалифицированностью, непорядочностью, равнодушием и стяжательством. И пусть удача сопутствует мне в моем искреннем стремлении побудить и развить дар в ребенке, помочь ему в трудные минуты его постепенного взросления, принять, ценить и беречь загадку его неповторимой индивидуальности.

От редактора

Предлагаемая вниманию читателей книга представляет собой пособие по курсу «Практическая психология образования» для студентов психологических факультетов педагогических университетов и институтов, для слушателей факультетов дополнительного образования и повышения квалификации по специальности «Педагог-психолог» или «Практический психолог образования».

В настоящее время мы наблюдаем весьма интенсивное развитие практической психологии образования. Интерес к практической психологии велик и не случаен. Он связан с тем, что общество, хоть и очень медленно, поворачивается лицом к человеку, начинает ценить инициативу, свободу мысли, активность, самостоятельность своих граждан. Это происходит не только потому, что развитая личность несет в себе больший заряд творческой активности и большую возможность полезной отдачи, что выгодно обществу. Такой интерес появился в связи с тем, что происходит постепенное осознание ценности человека как такового, постепенное укрепление гуманистической позиции, заключающейся в том, что каждый человек, его развитие, его самоопределение и самоощущение в мире — главная цель общества, основное оправдание его существования. Именно поэтому ключевой задачей системы образования в нашей стране становится воспитание развитого, свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека, что связано с личностно заинтересованным со стороны взрослых индивидуальным подходом к каждому ребенку.

На наших глазах возникла и становится массовой новая специальность — практический психолог образования (или школьный психолог, педагог-психолог). Его работа является новой формой общественно-значимой профессиональной деятельности. Психологи пришли в детские сады, школы, лицеи, интернаты, колледжи как гаранты права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие, на развитие его индивидуальности. В их задачу входит профессиональное определение условий для благоприятного и позитивного

отредактора

11

Проживания ребенком дошкольного и школьного детства, максимальное содействие созданию таких условий, оказание психологической помощи как самим детям, так и их родителям, воспитателям, учителям в решении личностных проблем, проблем обучения, воспитания, общения, отношений и пр.

Психологическая служба, или практическая психология образования, соединила как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных учреждений образования. Еще *Л. С. Выготский* подчеркивал, что «психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснять психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки, чем прежняя психология. Там практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела нисколько, практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки... Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач» (Выготский Л. С., 1982, т. 1, с. 387).

Именно современное взаимодействие науки и практики, где так или иначе сталкиваются, переплетаются, взаимообуславливаются психологические явления и педагогические условия, порождает сложность и многозначность самого явления практической психологии образования, а следовательно, и основного ее исполнителя — практического психолога.

Психолог в образовательном учреждении, конечно, работает не только с ребенком, но и с педагогами, родителями, взрослыми, которые окружают ребенка и создают ему те или иные условия жизни и развития. Но он всегда работает ради ребенка. Центром внимания и смыслом деятельности психолога является ребенок (дошкольник, младший школьник, подросток, старший школьник), его интересы как растущего человека и развивающейся личности, индивидуальности.

В этой книге сделана попытка отразить научные знания, соответствующие современному уровню развития психологической науки и практики, и раскрыть возможные способы реализации этих знаний в реальной работе с детьми.

Авторский коллектив, уделяя значительное внимание проблемам психологической помощи, коррекции условий жизни, нарушений в поведении и развитии, основной акцент делает на

возможностях практической психологии содействовать полноценному развитию ребенка на каждом возрастном этапе онтогенеза. Младенчество, раннее, дошкольное и школьное детство, отрочество, ранняя юность — жизнь детей на всех этих возрастных этапах наполнена особым содержанием, которое и составляет условие и определенный уровень их развития:

- ♦ особыми взаимоотношениями с окружающими (взрослыми, сверстниками);
- ♦ особыми способами познания окружающего мира;
- ♦ ведущей деятельностью, в наибольшей степени способствующей психическому и личностному развитию именно на данном возрастном этапе;
- ♦ системой прав и обязанностей ребенка;
- ♦ особым соотношением прошлого, настоящего и будущего и пр.

Не случайно *Л. С. Выготский* считал возраст ребенка основной проблемой науки и практики. Каждый возраст сензитивен и ответствен для определенных психологических образований, которые служат опорой, базой, стартовым плацдармом для последующего развития. Если на одной из возрастных ступеней происходит сбой, нарушаются нормальные условия развития ребенка, в последующие периоды основное внимание и усилия взрослых вынуждены будут сосредоточиться на коррекции, на разработке и реализации дополнительных развивающих программ, педагогических мероприятий и пр. Поэтому не жалеть сил и средств на создание своевременно-благоприятных для психического и духовного развития ребенка условий экономически выгодно и нравственно оправдано.

Авторы решали довольно сложную задачу — написать такую книгу, которая, не дублируя соответствующие учебные пособия по детской и возрастной психологии, способствовала бы усвоению определенной системы понятий психологии развития в аспекте практической деятельности психолога.

В пособии анализируются основные теоретические понятия возрастной психологии, такие как «новообразование», «развитие», «кризис», «сензитивность», «эмоциональная», «интеллектуальная» и «мотива-ционно-потребностная» сферы, закономерности возрастного и интеллектуального развития и пр. Но эти понятия, попадая в терминологическое поле новой отрасли знаний — практической психологии образования, нагружаются новым содержанием, приобретают четко выраженный практический аспект. Важно не только понимать, что такое психологические новообразования определенного возраста, но знать, каким образом должна быть организована жизнь ребенка, чтобы эти новообразования могли быть сформированы и реализованы в полной мере, что способствовало бы его дальнейшему прогрессивному развитию. В этой книге, с одной стороны, раскрывается самоценность каждого возраста, с другой, показано, что именно взаимообусловленность всех возрастов и составляет единый онтогенетический процесс развития.

Авторы также обращают внимание уважаемых студентов и всех читателей на новый и весьма существенный аспект практической деятельности психолога, а именно на целесообразность и возможность преподавания психологии как учебного предмета в средней общеобразовательной школе. Преподавание психологии в школе ни в коей мере не заменяет работу практического психолога как такового. Это лишь еще одно направление активного участия практической психологии в системе образования. В книге представлены научно-методическое обоснование и программа школьного курса «Психология» для III—XI классов, определена его основная цель — приобщение каждого ребенка к психологической культуре. Здесь дан анализ самого понятия «психологическая культура» и раскрыта взаимосвязь психологической культуры с общей культурой и системой образования, показано, что образование не только питается культурой, но и влияет на ее сохранение и развитие. Усвоение основ разных наук, в том числе и психологии, содействует общему развитию учащихся, расширяет их интеллектуальный кругозор, раздвигает границы культурного пространства, создает условия для последующего профессионального выбора, для углубленного изучения наук в более полном объеме в высших учебных заведениях. Поэтому чем более широк круг культуры, в который вводит ребенка школьное образование, тем более значимыми и содержательными становятся основания для развития полноценной личности и творческой индивидуальности.

Учебное пособие предназначено для подготовки и повышения профессиональной квалификации практических психологов образования, способных работать во всех звеньях образовательного пространства страны — от детских садов, школ, интернатов, гимназий, лицеев, профессионально-технических училищ и колледжей до психологических, социально-психологических, реабилитационных центров всех уровней.

Книга написана авторским коллективом единомышленников, имеющих значительный опыт научной и практической работы в области Психологии развития, педагогической психологии, школьной психологической службы.

Она является одной из единого цикла учебных пособий, разработанных авторами для всех ступеней психологического образования и объединенных единой теоретико-методологической позицией:

- ◆ Психология: Учебное пособие для начальной школы. — М., 1998;
- ◆ Психология: Учебное пособие. 5 класс. — М.; Воронеж, 2000;
- ◆ Психология: Учебное пособие. 6 класс. — М.; Воронеж, 2001;
- ◆ Психология: Учебное пособие. 7 класс. — М.; Воронеж, 2002;
- ◆ Психология: Учебное пособие. 8 класс. — М.; Воронеж, 2002;
- ◆ Психология: Учебное пособие. 9 класс. — М.; Воронеж, 2004;
- ◆ Психология: Учебное пособие. 10 класс. — М.; Воронеж, 2004;
- ◆ Психология: Учебник для педагогических училищ. — М., 1999;
- ◆ Возрастная и педагогическая психология: дошкольный и младший школьный возраст: Хрестоматия. — М., 1998;
- ◆ Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних учебных заведений. — М., 1997, 1998, 2002;
- ◆ Возрастная и педагогическая психология: школьный возраст: Хрестоматия. — М., 2000.

Авторы с благодарностью примут все замечания и пожелания. Наш адрес: Москва, ул. Моховая, д. 9, корпус «В», Психологический институт РАО, лаборатория научных основ детской практической психологии.

И. В. Дубровина, г. Москва, 2004 год.

Часть I ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Раздел I Психологическая служба в системе образования

Глава 1. История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом

§ 1. Психологическая служба образования, или школьная психология, за рубежом

Психологическая служба образования, или школьная психология, существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания ребенка с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет почти вековую историю. В качестве примера познакомимся с опытом школьной психологии ряда стран.

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться примерно с начала 1800-х годов и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современной психологии.

Школьная психология в США закреплена законом, предписывающим иметь подобную службу в государственном департаменте образования. Этот департамент санкционирует выдачу свидетельств школьным психологам.

Первыми психологами-практиками в США были экспериментальные психологи, изучавшие проблемы самовоспитания. Но очень скоро основными функциями школьной психологической службы стали измерение и тестирование и главенствующей задачей — отбор детей для обучения по специальным программам.

Широкая практика тестирования в американских школах, и прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (IQ), способствовала, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс». С 1945 по 1960 год в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов как основной инструмент деятельности.

функции измерения и тестирования — исторически более ранние и в наибольшей степени применяются в практике. Основной сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов.

Однако следует отметить эволюцию школьной психологии и значительные достижения в развитии теории и практики школьной психологической службы в США за последние 35-40 лет.

В 60-х годах была создана профессиональная организация школьных психологов. Важное значение для развития школьной психологической службы имела конференция в Уэльсе (1973), на которой рассматривались вопросы о целях и роли школьной психологической службы, об этических и юридических ее основаниях, проблемах профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Многие специалисты начали пересматривать измерение как то единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии.

Выделяется несколько уровней функционирования психологической службы.

На первом производится главным образом тестирование с целью классификации учащихся для специального обучения.

На втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы.

Третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития. Собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к психолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся. Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение и тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации.

К концу XX века в США было издано достаточно большое количество различной литературы, посвященной проблемам школьной

Ijj _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

психологической службы. В частности, значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы и каковы перспективы ее развития, содержится в книге К. Рейнолдса и др., в которой рассматриваются основы теории и практики современной школьной

психологии в США¹.

Здесь со ссылкой на «Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечается, что школьная психологическая служба относится к числу служб для клиентов, связанных с системой образования — от дошкольного до высшего образования, и основная ее цель — служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

- а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;
 - б) активное вмешательство психолога, направленное на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;
 - в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т. п.;
 - г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) с родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов.
- Таким образом, в хорошо организованной школьной психологической службе, первоначально предназначенной для отбора, селекции детей, все четче проявляются новые, прогрессивные тенденции, которые находят организационное воплощение и широкое практическое распространение в детской практической психологии.

Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют *Альфреда Бине*, начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 году. В 1897 году выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы².

¹ *Reyholds C. R. et.al. School Psychology: Essential of Teory and Practice. — N. Y., 1984.*

² *Binet A., Vase hide N. La psychologie a l'ecole primaire // Z'Annee Psycho-logique, 1897. — № 4.*

История и современное состояние психологической службы образования 19

В 1905 году Министерство образования Франции обратилось к Бине с просьбой психологически исследовать проблему детей, которые не в состоянии обучаться в школе по общей программе. В результате этого исследования появился знаменитый тест Бине—Симона, позволяющий выявлять детей с задержкой умственного развития. За этим последовало открытие специальных школьных классов для таких детей, а в 1909 году открылась первая во Франции профессиональная школьная психологическая служба. В 1947 году в Париже начала работать группа школьных психологов под руководством профессора *А. Валлона*. В отличие от тех задач, которые ставил перед школьной психологической службой *А. Бине*, *А. Валлон* полагал, что ее цель не в селекции детей по каким-либо признакам, а в психологической помощи каждому ребенку, в создании оптимальных условий обучения и воспитания всех без исключения детей.

В 1951 году Министерство образования Франции впервые представило описание функций школьных психологов. Этот документ был основой дискуссии на I и II Международных коллоквиумах по школьной психологии, организованных ЮНЕСКО в Гамбурге соответственно в 1952 и 1954 годах.

Однако в силу изменения политики в образовании деятельность службы во Франции была приостановлена, а школьные психологи переведены на должности учителей начальных классов. Потребность в школьных психологах на протяжении 50-60-х годов нарастала прежде всего вследствие значительного увеличения количества детей с задержками умственного развития и другими нарушениями. Министерство образования обратилось к психологической науке, по существу, вновь за психометрическими методами с целью отбора детей, не способных обучаться в массовой школе. Это объясняется тем, что психологическая служба образования была сосредоточена именно в начальной школе, когда такой отбор детей для обучения в разных типах школ наиболее актуален.

Для решения этих задач в 1960 году открывается четыре психологических центра — в Париже, Бордо, Гренобле и Безонсоне. Однако начиная с 1970 года преобладающей организационной формой деятельности школьной психологической службы во Франции становятся так называемые группы психолого-педагогической помощи, каждая из которых представляет собой команду, состоящую из одного специалиста по школьной психологии, одного специалиста по психологии обучения, одного специалиста по психомоторному развитию. Такая бригада призвана обслуживать от 800 до 1000 учащихся и, хотя

20 Часть I. Введение в практическую психологию образования

территориально располагается в какой-то одной школе, обслуживает, как правило, несколько

школ.

Группы психолого-педагогической помощи, в которых работает подавляющее большинство школьных психологов, административно подчинены департаменту специального образования. Объектом деятельности этих групп являются в первую очередь дети дошкольного и младшего школьного возраста (2-12 лет), причем основное внимание уделяется работе с детьми 3-7 лет. В центре — проблемы обучения и поведенческие проблемы, которыми, соответственно, занимаются разные специалисты. Одна из основных задач — выявление детей, нуждающихся в особых формах и методах обучения. Проводятся также консультации родителей и педагогов по указанным проблемам.

С середины 80-х годов начинается новый этап в развитии практической школьной психологии во Франции. В 1985 году была создана рабочая группа, состоящая из представителей пяти различных организаций — членов Национальной ассоциации психологов (ANOP). Эта группа провела специальную работу по определению функций педагогического психолога во Франции. Было подчеркнуто, что функции педагогического психолога, так же как функция любого практического психолога, должны включать в себя обслуживание потребностей клиента, однако подход педагогического психолога имеет свою специфику. Педагогический психолог имеет дело со всей психологической реальностью ребенка постольку, поскольку он может способствовать развитию всех сторон его личности; при этом педагогический психолог может подключать к этому процессу родителей и учителей. Специально подчеркивается, 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.

Позже во Франции происходит обсуждение проекта реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой новой 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 на предшествующих этапах службы, — отделять таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать

История и современное состояние психологической службы образования 21

квалификацию учителей, социальных работников, администрации, других специалистов в области народного образования¹.

Несмотря на то, что измерение и тестирование и сейчас чрезвычайно широко применяются в практике психологической службы, последнее время многих ученых во всех странах мира не устраивает такая ограниченная деятельность школьных психологов. Они начали пересматривать измерение как главную деятельность, которая может способствовать решению проблемы психологической помощи детям. Отмечается, что тестирование не позволяет определить перспективы развития учащихся, оно дает неверные результаты при обследовании подростков из низших социальных слоев и из культурно отсталых районов. Кроме того, эта методика основной акцент делает лишь на одном виде одаренности — интеллектуальном (Passow H., 1960).

Эту же мысль подчеркивал немецкий ученый *И. Мюллер* (1960), считая, что при современном уровне технического и экономического развития, для того чтобы овладеть профессией и преуспеть в жизни, требуются кроме определенного уровня умственного развития и другие способности и качества: умение хозяйственно мыслить, технико-конструктивные и технико-практические способности, активная волевая и эмоциональная деятельность, энергия и настойчивость и т. п. Сейчас нельзя, по мнению автора, ценить человека только со стороны его интеллектуальных способностей, надо оценивать его всесторонне, как становящуюся личность.

Глубокую неудовлетворенность формальными психометрическими тестами давно уже выражают английские психологи. На конкретных примерах они демонстрируют субъективный характер и научную несостоятельность применяемых тестов, их ограниченность и искусственность. Одним из существенных недостатков тестового материала они, в частности, считают полное игнорирование эмоциональных моментов, которые в реальных жизненных ситуациях являются существенной частью поведения. *Э. Стоунс* пишет, что использование тестов приводит к разделению людей на тех, у кого высокий показатель IQ, и на тех, у кого он низкий. Однако, отмечает он, в последнее время растет число исследований, в которых вместо распределения людей по группам, состоящим из приблизительно одинаковых по психологическим характеристикам людей (слабоумные, тупые или плохо обучаемые), внимание фиксируется на конкретных трудностях

¹ Guillemard G. E. School Psychology in Franc // International Perspectives on Psychology in the School. - New Jersey, 1989. - P. 39-60.

22 Часть I. Введение в практическую психологию образования

научения, с тем чтобы выявить природу этих трудностей¹ (Стоуне Э., 1984, с. 404).

К концу XX века определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы был накоплен и в странах Восточной Европы (Шванцара Й., 1978; Черны В., 1983; Витцлак Г., 1986, и др.). Здесь психологическая служба школы ставила перед собой задачи, решение которых было направлено, прежде всего, не на констатацию уровня развития учащихся с целью отбора, а на получение психологической информации об учащемся или коллективе класса с целью создания условий, стимулирующих развитие (Витцлак Г., 1986).

Психологическая служба школы в большинстве стран Восточной Европы развивалась в форме психолого-педагогических районных или областных центров или консультаций. Эта служба была неотъемлемой составной частью системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества. Так, в ЧСФР в 1980 году было разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии была издана инструкция для консультации по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основным содержанием психологической службы в этих странах стала помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации. Доминирующая функция психолога-консультанта, например, в Чехии и Словакии проявлялась в психодиагностической деятельности. Ее результатом служило диагностическое заключение, из которого вытекали последующие рекомендации:

- ♦ организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, в специальный детский сад и т. д.;
- ♦ предложение наиболее подходящего типа обучения, оптимальной области для выбора профессии;
- ♦ применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.).

Большое место в консультациях этих стран занимало определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школь-

¹ Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. - М, 1984. - С. 404.

Литература и современное состояние психологической службы образования 23

ной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этих странах дети начинают учиться с 6 лет). В зависимости от уровня развития ребенка психолог давал соответствующие рекомендации:

- * начать посещение школы до достижения 6-летнего возраста;
- » поступать в первый класс в обычные сроки;
- + приступить к учению в выравнивающем первом классе;
- » отложить поступление ребенка в школу на один год;
- « направить в особую школу (например, для плохо говорящих) и т. п.

Родители и воспитатели детских садов могли получить конкретные рекомендации по развитию тех детей, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследовали еще раз. Опыт работы чешских и словацких специалистов показал, что приблизительно 16% детей, которые по закону должны были бы начать посещение школы, в психическом отношении оказываются еще не полностью к нему готовыми. Поэтому современная оценка психологической готовности детей к обучению в школе стала здесь одним из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В консультациях или центрах этих стран осуществлялась диагностика различного типа трудностей, связанных с учебной работой в школе. Опыт работы показал, что среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, оказываются также дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Специалисты отмечали, что оптимальное развитие этих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результат которого ведет к соответствующим рекомендациям условий и методов воспитания и обучения.

Консультации и центры того времени занимаются и с теми учащимися, у которых имеются проблемы личностного характера, трудности в поведении, воспитании. Работники центров заметили, что «проблемных» учащихся в основных школах около 30 %. Квалифицированное психологическое обследование трудных и педагогически запущенных Детей выясняет причины их

проблемности и намечает определенные рекомендации в работе с ними.

Следует подчеркнуть, что психологические консультации и центры того времени в основном занимаются решением конкретных проблем, с которыми к ним обращаются родители или учителя. Это особенно четко представлено в венгерской инструкции для консультаций по вопросам воспитания, вменяющей в обязанности психолога:

24 Часть I. Введение в практическую психологию образования

- ♦ заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокойство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.);
- ♦ работать с проявлениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.;
- ♦ анализировать и включать в содержание работы случаи, связанные с систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегами ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка (например, хороший ученик начинает плохо учиться);
- ♦ определять причины и находить способы работы с низкими результатами учения (в частности, с теми, которые значительно хуже тех, каких бы он мог добиться при своих способностях);
- ♦ помогать ребенку справиться с затруднениями по усвоению одного из учебных предметов;
- ♦ определять причины и находить способы преодоления отсутствия интереса у ребенка к учебе в школе;
- ♦ работать с нарушениями речи нервного характера — заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т. и.

Таким образом, психологическая служба системы народного образования в странах Восточной Европы к концу XX века занимала существенное место в деле воспитания и обучения детей, подростков и юношей.

Определенной вехой в истории обсуждаемой проблемы явилась книга «Перспективы развития школьной психологии в современном мире» (ред. Р. А. Сай, Т. Окланд, 1989, с. 277), выпущенная под эгидой Международной ассоциации школьных психологов. В нашей книге дается обзор современного состояния, истории и перспектив развития школьной психологической службы как в странах с богатыми традициями в этой области (Великобритания, Франция, США, Канада, Япония и др.), так и в тех, где психологическая служба только зарождалась в конце XX века (Южная Африка, Нигерия, Иордания и др.). Это позволяет составить заинтересованному читателю целостное представление об основных тенденциях развития школьной

История и современное состояние психологической службы образования 25

психологической службы в современном мире, что актуально в связи интенсивным становлением этой области практической психологии в России.

§ 2. Практическая психология образования в России

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX-XX веков и связаны с так называемой педологией. Педологией назывался междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка. Этот подход внес много полезного в исследование детей (особенно в области их психодиагностики). Многие психологи работали в русле этого подхода. И. А. Арямов (1928) определял педологию как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности. М. Я. Басов видел в педологии «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека» (Басов М. Я., 1931, с. 18).

В нашу задачу не входит содержательный анализ деятельности педологов. Отметим лишь, что предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии, определен не был и попытки найти специфику педологии, не сводимую к содержанию смежных с ней наук, успеха не имели. Кроме того, в 30-е годы педологи-практики увлеклись измерением психического развития детей. Многие крупные ученые-педагоги, педологи и психологи (Н. К. Крупская, К. Н. Корнилов, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, Г. А. Фортунатов и др.) решительно возражали против широкого использования в школе тестов, научная обоснованность которых была весьма ненадежна, а в ряде случаев просто сомнительна. А. В. Петровский замечает: «Так и получалось — педологи-теоретики возражали, а педологи-практики, невзирая на эти возражения, широко использовали тесты в школе, что вело во многих случаях к необоснованным выводам по

поводу умственного развития детей, переводам в специальные школы и т. д.»¹.

Шел поиск предмета исследования, способов практической работы с ребенком, т. е. наука находилась на этапе своего становления, когда ошибки неизбежны. Но ученым не дали возможности самим разобраться в существе проблем, их просто всех чохом осудили.

Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989. - С. 18.

26 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Огульная и резкая критика педологии в печально известном Постановлении ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, так или иначе связанными с педологией. А сделано ими было очень много. Ряд исследований *П. П. Блонского*, работы *Л. С. Выготского* и его сотрудников по изучению проблем детской психологии заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими, причинили значительный ущерб детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как закономерности возрастного развития, психодиагностика, практическая психология и др. (Петровский А. В., 1984).

В настоящее время некоторые специалисты стремятся вновь вернуть педологии доброе имя. С 2000 года издается журнал «Педология», главным редактором которого является *А. Г. Асмолов*, один из крупнейших современных ученых в области психологии личности, много сделавший для развития практической психологии в системе образования. В одном из первых номеров этого журнала подчеркивается, что понятие «педология» — интегральное и поэтому чрезвычайно современное. «Педология — наука о детстве. Все о детстве. Удивительно, что *Лев Выготский* и другие исследователи уже в 30-е годы, когда под научностью чаще всего понималась препарированность, решились объявить научным целостный взгляд на детство»¹.

События конца 30-х годов прошлого века существенно повлияли на развитие практической психологии в образовании. Только в конце 60-х годов в нашей стране возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Это стало возможным потому, что в психологии и педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; выявление некоторых общих закономерностей психического развития и разработка средств диагностики уровня 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.

¹ Педология, 2000. - № 2.

ИСТОРИЯ И современное состояние психологической службы образования 27

С начала 80-х годов происходит интенсивное становление психологической службы в системе образования страны. Это было обусловлено потребностью общества, бурное социальное развитие которого резко повысило требование к творческому и нравственному потенциалу личности.

Появляются публикации, посвященные обсуждению теоретических проблем, чаще — анализу практического опыта использования психологии в практике школы. Начало развития школьной психологической службы связано с именами таких ученых, как *А. Г. Асмолов*, *Ю. К. Бабанский*, *А. А. Бодалев*, *Б. А. Вяткин*, *В. В. Давыдов*, *И. В. Дубровина*, *Ю. М. Забродин*, *Н. В. Кузьмина*, *В. С. Мухина*, *Н. Н. Обозов*, *А. М. Прихожан*, *В. В. Рубцов*, *Н. Г. Салмина*, *Ю. Л. Сызрд*, *Н. Ф. Талызина*, *Д. Б. Эльконин* и др.

Основными вехами на пути становления психологической службы образования в России стали нижеописанные события.

Большое значение для развития представлений о школьной психологической службе имел **Круглый стол, организованный журналом «Вопросы психологии» в 1983 году**. Темой обсуждения стала «Психологическая служба в школе».

В том же году прошла **Всесоюзная конференция психологов в Таллине**. Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся во многих городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

В 1984 году в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась **I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР**. В рамках конференции работала секция

«Психологическая служба школы». В центре внимания участников секции стояли вопросы психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса школы. В докладах и выступлениях подчеркивалось, что в развитии школьной психологической службы имеется определенный прогресс, что стала очевидной ее необходимость в системе народного образования. Существенным этапом развития школьной психологической службы стал многолетний (1981-1988) **эксперимент по введению в школы Москвы должности практического психолога**. Научно-методическое обеспечение эксперимента было разработано и осуществлено лабораторией научных основ детской практической психологии Психологи-

28 Часть I. Введение в практическую психологию образования

ческого института Российской Академии образования (научный руководитель эксперимента — И. В. Дубровина). 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 ходе эксперимента проверялись две основные модели этой службы: работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного Центра психологической службы.

Теоретическое изучение проблемы и обобщение результатов работы школьных психологов позволили сформулировать цели и задачи школьной психологической службы, решить ряд вопросов, связанных с ее научно-методическим обеспечением, определить содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности, разработать систему психологической службы в народном образовании. На, основе анализа результатов эксперимента разработано **Положение о психологической службе народного образования** (1989), которое широко используется в стране.

На **Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы»** (1987), проведенной названной выше лабораторией, были обсуждены теоретические, методические и научно-практические проблемы школьной психологической службы, определены основные направления деятельности психолога в школе, сформулированы дискуссионные, спорные вопросы, на которых необходимо сосредоточить первостепенное внимание психологов. Причем на этой конференции уже дискутировались вопросы не о том, нужна ли психологическая служба школы, а о том, как строить эту службу.

В решении конференции записано, что *организация школьной психологической службы является в настоящее время одной из наиболее прогрессивных форм внедрения психологических знаний в практику 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 этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах страны. Происходит расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начинает охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома)

МГТОРИЯ и современное состояние психологической службы образования 29

возраста до ранней юности (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты и пр.)- Соответственно меняется название службу — не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования.

Многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители все больше осознают полезность психологической службы. Это формирует в обществе потребность в детских практических психологах. Поэтому создаются факультеты практической психологии в педагогических университетах и институтах, возникают различной длительности курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличивается количество профессиональных объединений разного уровня и разной структуры для повышения квалификации работающих практических психологов образования.

Начинает вырисовываться структура службы: во многих регионах России уже созданы районные или городские психологические кабинеты и центры.

Общественное признание психологическая служба получила на **I съезде практических психологов образования Российской Федерации**, который прошел в Москве в июне 1994 года. Съезд (более 1500 делегатов из всех регионов страны) отметил, что *в настоящее время психологическая служба становится органичным и необходимым элементом государственной службы образования, именно она определяет стратегию педагогики развития*. Выступающие на

съезде подчеркивали, что современная образовательная ситуация характеризуется развитием инновационных процессов. Многие сложности работы практического психолога продиктованы прежде всего тем, что он начинает работать не в устоявшейся системе, а в атмосфере инновационных начинаний. Однако именно это порождает множество возможностей и делает его деятельность плодотворной. Съезд показал, и это очень важно, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции, цели и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе.

29-30 марта 1995 года во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования состоялась **коллегия Министерства образования Российской Федерации**, на повестке дня которой стоял вопрос: «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации». В работе коллегии приняли участие организаторы и сотрудники службы, работники

30 Часть I. Введение в практическую психологию образования

органов управления образованием, ученые-психологи и педагоги практически из всех регионов страны. Коллегия отметила, что развитие практической психологии образования в значительной степени обусловило гуманизацию всей системы образования и привело к возникновению службы практической психологии образования Российской Федерации.

Введение практической психологии в систему образования способствовало, как справедливо отмечал *А. Г. Асмолов*, постановке и решению следующих задач:

- ♦ перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» — к педагогике развития;
- ♦ переориентации сознания учителя от «школоцентризма» — к «де-тоцентризму»;
- ♦ разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании;
- ♦ развитию экспертизы и проектирования развивающей среды. Практическая психология содействовала переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменению общей образовательной ситуации в России.

Исполнение решений Постановления Коллегии Министерства образования было проанализировано и оценено на **II съезде психологов образования**, прошедшем в октябре 1995 года в Перми. Он также был весьма представительным, на него приехали делегаты из 70 регионов страны.

Глава 2. Предмет и задачи психологической службы образования

Изучение вопросов, касающихся научного обоснования и способов практической организации психологической службы образования, выявило, что в каждой стране они решаются по-своему. И это не случайно. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, теми научными психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой — потребностями и задачами народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

rwMgr и задачи психологической службы образования 31

Поэтому, учитывая все то ценное и полезное, что сделано и апробировано в других странах в области практической психологии, важно создавать свои научные и организационные принципы психологической службы образования, разрабатывать и обосновывать подходы к ней, опирающиеся на отечественные психологические теории и культурные традиции.

Прежде всего, следует определить понятие психологической службы образования. Существует много разных определений, но единого, общепризнанного нет. Это свидетельствует о сложности самого явления психологической службы образования, которая, несмотря на свою историю, представляет собой все еще молодую и интенсивно развивающуюся в последнее время практическую ветвь психологической науки.

§ 1. Определение психологической службы образования

Психологическая служба образования — один из существеннейших компонентов целостной системы образования страны.

Зададим себе вопрос: почему только в конце XX века стала интенсивно развиваться психологическая служба, какие причины, побудители вызвали ее к жизни? Практика? Да, конечно, у педагогической практики сформировалась определенная потребность в психологическом знании о ребенке. Но это только с одной стороны, а с другой — логика развития самой науки привела к необходимости создания нового направления психологических исследований — научно-

практического. Таким образом, зарождение психологической службы образования обусловлено взаимодействием науки и практики. Психологическая служба соединила в себе как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных образовательных учреждений и жизни вообще. Именно единство потребностей практики образования в научном знании о детях дошкольного и школьного возраста и готовности науки удовлетворить и углубить эти потребности можно рассматривать как основное условие реального решения задач полноценного психического и личностного развития каждого ребенка.

Взаимодействие науки и практики, где так или иначе сталкиваются, переплетаются, взаимозависят психологические явления и педагогические условия, порождает сложность и неоднозначность самого явления психологической службы образования. И все-таки попробуем Дать ему содержательное и по возможности четкое определение.

Психологическая служба образования — *интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов,* —

32 Часть I. Введение в практическую психологию образования

научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии образования — нового научно-практического направления психологии развития, изучающего индивидуальные проявления возрастных закономерностей психического развития, условия становления личности и индивидуальности как предпосылок психологического здоровья в дошкольном и школьном возрастах. Одна из задач здесь — научное обоснование и операциональная разработка психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия развития этих механизмов и закономерностей в контексте целостного становления личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками образования. Главными действующими лицами этого направления являются воспитатели, педагоги, методисты, ди-дакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых — работать с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психологических закономерностей и пр. Но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех звеньев службы по содержательным и орга-

Предмет и задачи психологической службы образования 33

низационным вопросам, так и контроль за профессиональной деятельностью и повышение профессиональной квалификации практических психологов. Эти звенья, выстроенные в иерархической последовательности, могут быть представлены следующим образом: один или группа практических психологов в образовательном учреждении; научно-методические подразделения психологической службы (центры, кабинеты и др.) при муниципальных органах, в структуре городских, областных и краевых учреждений образования; отделы психологической службы в структуре министерств (департаментов) образования каждого субъекта федерации. Только достаточно разработанная структура, звенья которой укомплектованы специалистами, способна обеспечить полноценное психологическое обслуживание системы образования, оказывать действенную помощь как детям, родителям, педагогам, так и учреждениям образования и всей образовательной системе в целом.

В настоящем учебнике основное внимание уделяется деятельности психологов, работающих

непосредственно в образовательных учреждениях.

Развитие прикладного, практического и организационного аспектов психологической службы образования целиком и полностью зависит от развития ее научного аспекта, который определяет основную теоретическую базу и формирует природу психологической службы. Именно на основе этой базы создается концепция психологической службы и решаются проблемы практическими психологами образования.

§ 2. Теоретические основания психологической службы образования

Научным основанием предлагаемой в данном учебнике концепции психологической службы образования являются фундаментальные теоретические положения, разрабатываемые в отечественной психологии, о развитии и социальной природе психики человека: психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития; психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Согласно этим теоретическим представлениям личность есть целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения.

2 Зак 746

34 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка. Развитие психики, отмечал *С. Л. Рубинштейн*, следует рассматривать не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям.

Основным условием психического развития ребенка является его собственная деятельность.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ...Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества» (1972, с. 547-548). Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием тон деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

Основной смысл выделения ведущей деятельности заключается в понимании сущности ее воздействия на психическое развитие растущего человека. В связи с этим следует отметить, что в детских образовательных учреждениях все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание — это необходимый, но не единственный способ. Переоценка словесных методов в воспитании приводит к нравственному формализму, в обучении — к формальному усвоению знаний. *С. Л. Рубинштейн* подчеркивал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств (1976).

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. **Поэтому общение со взрослыми — необходимое условие психического и личностного развития ребенка.**

Общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержа-

предмет и задачи психологической службы образования _____ 35

ние общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением ребенком предметным миром. В общении со взрослыми формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6-7 годам у ребенка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (Лисина М. И., 1986).

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль (Божович Л. И., 1968; Давыдов В. В., 1977; Дубровина И. В.,

1991; Эльконин Д. Б., 1960, 1967, и др.).

В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно принимать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Драгунова Т. В., 1967; Захарова А. В., 1992; Петровский А. В., 1981; Эльконин Д. Б., 1989, и др.). Именно в дошкольном и школьном детстве наиболее четко прослеживаются взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция.

Общение со взрослыми в старшем школьном возрасте приобретает существенное значение в связи с возникающими в ранней юности проблемами перспективного жизненного самоопределения (Божович Л. И., 1968; Кон И. С., 1984; Мудрик А. В., 1984, и др.).

Таким образом, потребность в общении — одна из основных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. Однако, как показывает практика воспитания, данная потребность ребенка нередко не получает своего удовлетворения, а следовательно, и дальнейшего развития в силу отсутствия в реальном образовательном процессе необходимых условий. У многих детей и школьников существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми, что ведет к развитию повышенной тревожности, чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адаптации.

Для практической психологии имеют большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, Утверждающего *ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка*

36 Часть I. Введение в практическую психологию образования

на всех возрастных этапах (Блонский П. П., 1935; Выготский Л. С., 1983; Давыдов В. В., 1977; Занков Л. В., 1949; Смирнов А. А., 1966; Рубинштейн С. Л., 1946; Эльконин Д. Б., 1974, и др.). «Процессы развития, — писал *Л. С. Выготский*, — не совпадают с процессом обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития» (Выготский Л. С., 1983, т. 3, с. 451).

Иными словами, *обучение должно быть ориентировано не на «зону актуального развития», т. е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л. С. Выготского, «вчерашний день», а на «зону ближайшего развития» — на «завтрашний день».*

«Зона ближайшего развития» определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справляется. *Л. С. Выготский* подчеркивал, что, если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, она находится за пределами «зоны ближайшего развития» и никакого развивающего эффекта иметь 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 и обучения, чем «зона актуального развития», показывающая лишь то, что ребенок уже может.

Представление о взаимосвязанности процессов обучения и развития при ведущей роли обучения противостоит положению, долгое время господствовавшему в детской психологии, о том, что развитие — это созревание, а обучение должно надстраиваться над созреванием. Такой точки зрения придерживались, в частности, *Ж. Пиаже, К. Бюлер, Э. Торндайк*, несмотря на все присущие их теоретическим воззрениям различия. Но такое обучение может быть лишь тренировочным, а не формирующим процессом.

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет существенное значение не только для психологической теории, но и для педагогической практики. *С. Л. Рубинштейн* справедливо отмечает, что каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию развития, точно так же каждая концепция психического развития включает в себе и определенную теорию обучения.

предмет и задачи психологической службы образования

37

Очевидно, что процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей

нервной деятельности, так и обучением. С точки зрения отечественной психологии развития, учение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определенного возраста, превращается в личностное достояние каждого. Вернее, следует сказать, что учение именно такой деятельностью должно быть. В процессе учения происходит своеобразное преломление каждым ребенком «внешних условий через внутренние» (С. Л. Рубинштейн), личностное «присвоение знаний, умений» (А. Н. Леонтьев), при котором задаваемое типовыми программами содержание преобразуется на основе индивидуальных особенностей и индивидуального опыта ребенка, его отношения к знаниям и учению вообще, умений их освоить и т. п.

С. Л. Рубинштейн писал: «...психические функции формируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межлюдских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения; освоение межлюдских отношений... — в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением» (1989, с. 175).

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обуславливает ход созревания и дальнейших изменений. Таким образом, психические свойства ребенка следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т. п., которые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т. п.; с третьей — из отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития. Они не только

38 Часть I. Введение в практическую психологию образования

опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития. Последнее зависит от того, насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формирование у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода. Образовательные учреждения, а следовательно, и практическая психология образования охватывают дошкольное детство (3-6/7 лет), детство школьное, или младший школьный возраст (6-9 лет), подростковый возраст, или отрочество (10-14 лет) и старший школьный, или возраст ранней юности (15-17 лет).

Л. С. Выготский рассматривал возраст как 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. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста. Они указывают на общее направление развития. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а поэтому и к определенному типу воздействий.

К началу каждого возрастного периода складывается *своеобразное, специфическое для данного возраста единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой*, которое Л. С. Выготский назвал **социальной ситуацией развития** в данном возрасте. Социальная ситуация развития обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу. При этом каждому возрастному этапу соответствует не просто совокупность отдельных особенностей, новообразований, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением его

личности.

Опираясь на идею У. С. Выготского о **сензитивных периодах** в развитии личности, многие психологи указывают на необходимость полного выявления и развития психических характеристик каждого возрастного периода. Так, Н. С. Лейтес подчеркивает, что возникающие предмет и задачи психологической службы образования

39

годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в какой-то мере вытеснять друг друга, ослабевать, сходиться на нет). Поэтому 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 (1971, с. 40). Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

В современных образовательных учреждениях все еще недостаточно учитываются возрастные интересы и особенности детей — и в содержании и формах проведения игровой, учебной деятельности, и в организации воспитательных мероприятий, и, главное, в общении с детьми. Особенно много проблем возникает в так называемые переходные периоды.

Согласно теории критических периодов детского развития (Л. С. Выготский), каждый переходный, или критический, период — результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой — изменение его «внутренней позиции». Все переходные периоды имеют сходные симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям. В переходах от одного периода к другому выделяются своеобразные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в стабильные периоды.

Переходные периоды — очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Наиболее ярко и содержательно своеобразные особенности этих периодов описаны П. П. Блонским (1961) и Л. С. Выготским (1984). Причем П. П. Блонский акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. Л. С. Выготский прежде всего подчеркивал, что переходный период — это возраст, характеризующийся отмиранием старого, когда ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Сопутствующее развитию созидательное начало в переходные периоды дополняется ломкой лишь настолько, насколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное

40 **Часть I. Введение в практическую психологию образования**

содержание развития в рассматриваемые периоды — обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого переходного возраста.

Недостаточная теоретическая и экспериментальная разработанность указанных периодов проявляется в неточности терминологии, используемой в исследованиях и системах периодизации детского развития. Существуют следующие понятия: «**кризис**», «**критический возраст**», «**критический период**», «**переломный возраст**», «**переходный возраст**». Несколько особняком стоит понятие «**сензитивный возраст**». Этот термин довольно редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных возможностей психического и личностного развития в каждом возрастном периоде чрезвычайно важно для более успешного решения учебно-воспитательных задач (Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М., 1984). Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположенность понятий достаточно точно отражает неоднозначность данного явления.

«**Кризис**», по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, истощенность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

«**Критический возраст**» — наиболее нечеткое понятие. Это можно объяснить смешением двух толкований слова «критический»: находящийся в состоянии кризиса и очень трудный, опасный. Мы часто сталкиваемся с противоречием, определенным расхождением, двойственностью при анализе критического возраста различными исследователями. С одной стороны, авторы основное внимание уделяют анализу личностных новообразований, указывают на определенное психологическое своеобразие этих периодов развития, с другой — акцентируют внимание на

трудновоспитуемое™ детей. Кроме того, этим понятием пользуются исследователи, согласно точке зрения которых критические периоды занимают значительный промежуток времени. Так, вплоть до настоящего времени термином «критический возраст» пользуются тогда, когда хотят сказать о подростковом периоде (примерно от 10-11 до 14-15 лет), а вскоре наступает кризис юности (16-17 лет). Таким образом, мы можем рассматривать почти все школьное детство как затянувшийся критический период, или критический возраст.

Создавшееся своеобразное положение с широко распространенными и содержательно незаполненными понятиями, возможно, объясня-

предмет " задачи психологической службы образования _____ 4J

РТСЯ тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основном в первой трети нашего столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме¹.

В течение довольно продолжительного периода названная проблема фактически не разрабатывалась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой.

Мы предлагаем пользоваться термином «**переходный период**» психического развития, так как, с нашей точки зрения, он наиболее адекватен существу изучаемого явления: ребенок переходит с одной ступени своего развития на другую, более высокую. В переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают кризисы, знаменующие завершение предыдущего этапа развития и начало последующего.

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Понимание сущности и знания содержательной характеристики переходных периодов помогает создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

Обратим внимание на еще один важный момент возрастного развития. Особенности и сложности психического и личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте во многом обусловлены **половым созреванием**. У мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола — «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины».

Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во внешнем и внутреннем мире подростков, порождают острый интерес как к самим себе, так и к представителям другого пола; у них возникают новые ощущения, чувства, переживания, формируется потребность понять себя с этой точки зрения, появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой женщины», чаще всего не знаемые и не контролируемые взрослыми — родителями, учителями,

Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. — М., 2000.

42 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

воспитателями, которые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание.

Программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания *особой системы представлений ребенка, подростка о себе как человеке определенного пола*, включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Задача развития личности ребенка в соответствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой — системы отношений с лицами противоположного пола.

Однако сам по себе возраст не определяет какого-то стандартного психического развития личности, так как возрастные особенности существуют лишь в единстве с **особенностями индивидуальными**.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают *неповторимое своеобразие психики каждого человека, отличающее его от других людей, такие особенности, которые отличают данную личность от всех других*. На их формирование оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития,

направленность личности, характер взаимоотношения различных свойств и качеств. Индивидуальные особенности — то, что свойственно именно данному человеку, что составляет своеобразие его психики и личности, делает его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, Д. Б. Эль-конин и др.) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей, что **возрастные особенности личности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития**¹.

С. Л. Рубинштейн акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности, способности отдельных людей неизбежно мистифицируются и путь их для исследования и познания обрывается. Он писал, что «возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития ...возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними» (1959, с. 167).

¹ См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. — М., 1967; Формирование личности старшеклассника. — М., 1989.

предмет и задачи психологической службы образования 43

Теоретическая концепция, с позиций которой в данном учебнике рассматривается практическая психология образования, опирается на вышеизложенные фундаментальные положения отечественной психологии. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профессиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается, и иные вершины больше похожи на болотные кочки. Почему? Причин этому много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психического развития. Это значит, что со дня рождения следует организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возможностей развития на каждом возрастном этапе. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообразований, для которых данный возраст является сензитивным и которые станут основой, плацдармом его дальнейшего позитивного индивидуального развития.

Таковы теоретические представления, определяющие цели и задачи психологической службы образования.

§ 3. Цель психологической службы образования

Чем выше уровень профессионализма, тем более отчетливо и осознанно специалист понимает цель, а следовательно, и смысл своей деятельности. Нельзя не согласиться с известным философом и педагогом *Г. Гурджиевым*, что «вопрос о цели — очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то "делать". Как же возможно что-нибудь "делать", не имея цели? Делание" прежде всего предполагает цель» (цит. по: Успенский П. Д., 1992, с. 1977).

Поэтому не случайно, что в молодой отечественной практической психологии образования идет серьезный поиск цели ее деятельности.

44 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Основываясь на изучении отечественной и зарубежной литературы по проблемам детства, на анализе основных проблем, трудностей, удач и неудач, сомнений, разочарований практических психологов, можно утверждать, что целью психологической службы, а следовательно и практического психолога является психическое и психологическое здоровье детей.

Практический психолог оценивает современное образование, любую учебно-воспитательную программу и систему с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. Только в этом случае он действительно представляет и защищает интересы ребенка как развивающейся личности и индивидуальности.

Конечно, здоровье ребенка зависит от многих факторов: правильное питание, режим дня, пребывания на свежем воздухе, двигательная активность, закаливающие процедуры, психологический комфорт в семье и детских образовательных учреждениях и многое другое. Поэтому проблема здоровья детей — проблема комплексная и многоаспектная. Она привлекала и привлекает внимание исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, философов, социологов, экологов, педагогов, психологов, физиологов и др.

Существуют разные подходы к пониманию и решению этой проблемы. В целом все признают, что здоровье человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, радостного ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности. Но как достичь такого здоровья и сохранить его — вот проблема.

Психическое здоровье детей и школьников

Сам термин «психическое здоровье» неоднозначен, он как бы связывает две науки и две области практики — медицинскую и психологическую. В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль — психосоматическая медицина, в основе которой лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии человека. В одних случаях психические состояния становятся главной причиной заболевания, в других — они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт. Случаи могут быть разные, для нас важно, что взаимовлияние «духа» и тела

гwAMgl^{и за}Д^{ачи} психологической службы образования 45

признается безусловно. Этот факт давно уже нашел отражение в наводном фольклоре, например, в пословице: «В здоровом теле — здоровый дух».

В «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» термина «психическое здоровье» нет, но есть просто «здоровье». Существенно, что этим термином обозначается состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

В медицинской литературе и в медицинской практике термин «психическое здоровье» широко употребляется. При этом состояние психического здоровья объясняется условиями психосоциального развития детей.

Мы видим, что в упомянутое выше единство медицины и психологии уже включается и социология — ее наука и ее практика. В «Кратком словаре по социологии» (1989, с. 76-77) дается подробное толкование термина «здоровье населения», который означает:

- 1) состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека;
- 2) состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов;
- 3) естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений;
- 4) состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики;
- 5) количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

Изучая проблему здоровья всех стран мира, специалисты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) пришли к выводу об особой Роли психического развития в здоровье ребенка. В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие Детей» (1979) отмечается следующее:

46

Часть I. Введение в практическую психологию образования

- ♦ нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями;
- ♦ основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря

постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами.

Здесь также подчеркивается, что следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения. «Многие дети не имеют таких условий», — констатируется в докладе.

На основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах эксперты Всемирной организации здравоохранения убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

Эти же исследования обнаружили, что нарушения психического здоровья в детстве имеют две характерные черты: во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации. Так, дети часто испытывают серьезные затруднения в одной ситуации, но успешно справляются с другими ситуациями. Например, у них могут наблюдаться нарушения поведения в школе, а дома они ведут себя нормально, или наоборот.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи, и пр. У некоторых же детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

Президент и за

47

Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

р. А. Сухомлинский еще в начале семидесятых годов XX века горячо убеждал педагогическую общественность в том, что в гармоничном развитии ребенка все взаимосвязано. Он писал: «Здоровье зависит и от того, какие домашние задания даются ребенку, как и когда он их выполняет. Огромную роль играет эмоциональная окраска самостоятельного умелого труда дома. Если ребенок берется за книгу с нежеланием, это не только угнетает его духовные силы, но и неблагоприятно отражается на сложной системе взаимодействия внутренних органов. Я знаю много случаев, когда у ребенка, переживающего отвращение к занятиям, серьезно расстраивалось пищеварение, возникали желудочно-кишечные заболевания и др.» (Сухомлинский В. А., 1974, с. 104-105).

Исследования представителями ВОЗ в разных странах мира проблемы воспитания детей родителями, поведение которых отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы могут играть некую роль в этой связи, замечают эксперты, однако совершенно очевидно, что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и уродливым отношением родителей к детям.

В материалах ВОЗ уделяется большое внимание не только воспитанию ребенка в семье, но и школе, которая оказывает существеннейшее влияние на психосоциальное развитие детей. Причем подчеркивается, что решающая роль принадлежит нравственной атмосфере, которая существует в школе, ее стандартам как социального учреждения и характеру взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми. Материальная база школы (оборудование, размеры школьных помещений и т. д.) имеет второстепенное значение.

Интересным является еще один вывод экспертов ВОЗ: повышение уровня благосостояния необязательно способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали улучшению психосоциального развития, а не приводили к возникновению новых проблем.

Проблемы психического здоровья детей рассматриваются в ряде Работ медицинского характера (Кабанов М. М., 1983; Захаров А. И., 1982; Исаев Д. Р., 1983; Козлов В. П., 1983; ред. Громбах С. М., 1988;

Винокуров А. Н., 1992, и др.). Указывается, что детский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к средовым влияниям, и на этом фоне ряд дополнительных факторов делает некоторых детей особенно подверженными нервно-психическим расстройствам. Установленным считается факт, что в основе патогенеза невроза у детей и подростков лежит деформация системы отношений развивающейся личности. Это приводит ее к невротическому развитию, понимаемому в рамках концепции неврозов В. Н. Мясищева¹ как нарушение особо значимых отношений личности, образующих целостную систему.

А. И. Захаров подчеркивает: «Успешно лечить невроз ребенка можно, только поняв источники его происхождения, которые неразрывно связаны с личностными особенностями родителей, неправильным воспитанием и нарушенными отношениями в семье» (1982, с. 5).

Определенный интерес в плане решения проблемы психического здоровья имеет концепция *locus minoris resistentiae* (места наименьшего сопротивления), выдвинутая классиками психиатрии, в частности П. Б. Ганнушкиным (1964, с. 116), и получившая значительное распространение в последние годы (Личко А. Е., 1977, 1979; Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В., 1983, и др.). В соответствии с этой концепцией в основе декомпенсации психопатий и временных дезадаптации, акцентуаций характера лежит неприспособленность лиц с отклонениями характера к определенным типам ситуаций.

Это ситуации, требующие от подростка сдерживать проявления своей бурной энергии (гипертимное отклонение характера), эмоциональное отвержение со стороны значимых лиц (лабильное отклонение характера), ситуации конфликтных отношений (при эпилептоидном отклонении), недостаток внимания к личности (при истероидном). При неустойчивом отклонении трудности порождаются ситуацией, требующей проявления волевых качеств, при «сензитивном» — «экзаменом», испытаниями разного рода, при психастеническом — необходимостью делать выбор, принимать решение. Во всех случаях, подчеркивают Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий, причина дезадаптации — встреча подростка со своей типичной трудно разрешаемой ситуацией, а задача психолога — помочь подростку повысить способность к ее разрешению (1983).

В психологическую литературу понятие психического здоровья стало входить сравнительно недавно. Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся

¹ См.: Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1960.

п п л мети задачи психологической службы образования _____ 49

отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию по-ведения и деятельности.

В ряде психологических работ психическое здоровье соотносится с переживанием психологического комфорта и психологического дискомфорта. Психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка, приводящей к депривации. Фрустрация одной или нескольких детских потребностей лежит в основе так называемых школьных неврозов, проявляющихся в виде различных заболеваний психосоматического генеза (бронхиальные астмы, приступы рвоты, головные боли и т. п.).

Определяющую роль в патогенезе играет психологический, т. е. внутренний, конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности, отмечает А. И. Захаров. Присущие конфликту переживания становятся источниками заболевания лишь в том случае, когда занимают центральное место в системе отношений личности и когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное напряжение и был найден рациональный, продуктивный выход из возникшего положения (1982, с. 6-7).

Чешские психологи И. Лангмейер, З. Матейчик (1984) подчеркивают, что лишь в виде исключения депривация может вызываться воздействием всего одного фактора, практически для каждой депривационной ситуации характерно неудовлетворение нескольких важных потребностей ребенка, которые у разных детей и в разные периоды развития находятся в различных взаимоотношениях. Поэтому так важно установить, какие психические потребности являются в определенный период развития ребенка особенно сильными и каковы те потребности, недостаточное удовлетворение которых является особенно вредным. При этом следует помнить, что разные дети, испытывающие воздействие одной и той же «депривационной ситуации», будут вести себя различно. Однако, считают авторы, каждый ребенок для своего здорового развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов.

Основное патогенное значение для нарушений развития и характера имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т. е. эмоциональная, аффективная депривация. Несмотря на то что во всех вышеупомянутых работах употребляется термин «психическое здоровье», речь, по существу, идет главным

50 Часть I. Введение в практическую психологию образования

образом о нарушениях психического здоровья: о причинах нарушения здоровья, проявлении симптомов нездоровья, неблагоприятных условиях для психического здоровья и т. п.

Этот факт еще в 1979 году отметили эксперты Всемирной организации здравоохранения. Они сформулировали очень важную для психологической службы образования рекомендацию:

- ♦ перейти от изучения факторов, повышающих уязвимость ребенка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов, которые защищают его от действий стресса;
- ♦ от изучения вредных влияний, от изучения неудачных мер воздействия к изучению воздействий, которые бы позволили предупреждать психические нарушения.

Научные данные последних лет и анализ опыта практической работы психологов в учреждениях образования свидетельствуют, что основным фактором, предупреждающим различные психические нарушения в развитии ребенка, является полноценное психическое развитие детей на каждом этапе онтогенеза. Реализация потенциальных возможностей развития детей зависит от создания условий, соответствующих сензитивности возрастного периода.

Почему же психическое развитие ребенка имеет такое значение для его психического здоровья?

Потому что в каждом возрастном периоде жизни у ребенка возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании и пр. Нарушения в развитии его психических способностей мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие ребенка с окружающим миром людей, культуры, природы и этим провоцируют депривационную ситуацию.

Иногда мы слишком торопимся. Нас беспокоит завтрашний день, к нему мы готовим ребенка, невольно обесценивая день сегодняшний и ребенка в его собственных глазах. Он-то живет сегодня: сегодня чувствует, действует, что-то хочет... Не случайно *Я. Корчак* обращал на это самое пристальное внимание. Он писал о том, что следует уважать текущий час и сегодняшний день и задавал вопрос: как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной ответственной жизнью? Взрослым надо позволить детям упиваться радостью утра и верить. Именно так хочет ребенок. Ему не жаль времени на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно. Он прав.

Условия для здорового развития детей — это целостная медико-психолого-педагогическая система, включенная в социальный и куль-

полмет и задачи психологической службы образования 5!

турный контекст эпохи. Основной характеристикой такой системы является понятие *социальной ситуации развития* (Л. С. Выготский). Ее основу составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эти переживания позитивны, среда обладает развивающим эффектом и в ней возможна реализация потенциального психического здоровья ребенка.

«Может показаться непонятным, почему одна и та же среда, как в широком, так и в узком смысле, одна школа, одни учителя и т. п. формируют далеко неодинаковых людей. Но полностью идентичного, одинакового в природе нет ничего, даже двух листочков с одного дерева, тем более — если речь идет о развитии такой сложной системы, как человек. Он — объект скрещивания самых разных влияний, не совпадающих ни на каком этапе и складывающихся каждый раз в новую комбинацию. Неповторимый набор прочитанных и усвоенных книг, состав прослушанных лекторов, увиденных спектаклей, бесед, встреч, каждый раз новое сочетание впечатлений и новое их переживание и осмысление — все это дает всегда непредсказуемый результат.

Кроме того, сам воспринимающий на каждое действие извне реагирует сугубо индивидуально: одно проходит мимо него почти не задев, другое оставляет глубокий след. Отсюда среда одна — результат разный».

Таким образом, **основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.**

Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье. Нарушения психического здоровья, а следовательно и необходимость в коррекционной работе возникают тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных психологических новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей и школьников, находящихся на том или ином этапе

онтогенеза. Поэтому создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является целью психологической службы образования, но не единственной.

Психическое здоровье детей требует постоянного анализа и в случае необходимости корректировки окружающей среды, имеющей специфические особенности для каждого возрастного периода и для каждого конкретного ребенка, вступившего в данный период.

Почему понадобилось введение еще одного понятия — «психологическое здоровье» и в какой связи оно находится со здоровьем психическим?

Гончаренко И. В. Гений в искусстве и науке. — М., 1991. — С. 170.

I

52 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Психологическое здоровье детей и школьников

Осмысливая содержательную суть психологической службы, мы увидели необходимость введения в научный психологический лексикон нового термина — «психологическое здоровье». Если термин «психическое здоровье» имеет, с нашей точки зрения, отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

Занимаясь умственным, психическим и физическим развитием ребенка, беспокоясь о здоровье и гигиене его тела, мы подчас забываем о его духовном развитии. А «духовность человека — это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному»¹.

Духовность можно понимать как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности — Истину, Красоту, Добро — и пытается реализовать их в предметно-целесообразной деятельности и общении. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов² солидаризируются с Мишелем Фуко, который называет духовностью «тот поиск, ту практическую деятельность, тот опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины».

Поэтому весьма перспективным является подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. Так, во всех работах А. Маслоу писал главным образом о двух составляющих такого здоровья. Это, во-первых, стремление людей быть «всем, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию. Необходимое условие самоактуализации, по его мнению, — нахождение человеком верного представления самого себя. Для этого нужно прислушаться к «голосу импульса», поскольку «большинство из нас чаще прислушиваются не к самим себе, а к голосу папы, мамы, к голосу государственного устройства, выше-

¹ Цит. по: Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 93.

² См.: Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. — М., 1994. — С. 273.

предмет и задачи психологической службы образования

53

стоящих лиц, власти, традиций и т. д.» (1971, с. 112). Но одного верного представления о себе недостаточно. Человек должен реализовать то, что заложено в нем природой, а перестройка общества должна вестись путем создания для людей возможностей к их самоактуализации. Вторая составляющая психологического здоровья — стремление к гуманистическим ценностям. А. Маслоу считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству (1970).

Несколько иной, но в том же контексте развития зрелой личности, подход к решению проблемы психологического здоровья мы видим у некоторых других крупных ученых. Так, Виктор Франкл пишет: «У каждого времени свои неврозы... Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией потребностей экзистенциальных. Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена А. Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» (1990, с. 24). Он приводит высказывание А. Эйнштейна, который заметил, что тот, кто ощущает свою жизнь лишенной смысла, не только не счастлив, но и вряд ли жизнеспособен.

В. Франкл в толковании идеи стремления к смыслу солидаризируется с Шарлоттой Бюллер,

согласно теории которой полнота, степень самоисполненности зависят от способности индивида ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Такая способность называется у Бюллер самоопределением. Чем понятнее человеку его призвание, т. е. чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее **самоосуществление**. Именно обладание такими жизненными целями является **условиями сохранения психического здоровья**. Причем под самоосуществлением *Ш. Бюллер* имеет в виду осуществление смысла, а не осуществление себя, или **самоактуализацию**.

Самоактуализация — это не конечное предназначение человека, утверждает *В. Франкл*. Он пишет: «Лишь в той мере, в какой человеку Удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя...» и продолжает: «Подобно тому, как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в Цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания...» (1990, с. 59).

54 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Он же утверждает, что смысл — это всякий раз смысл конкретной ситуации и нет такого человека, для которого жизнь не держала наготове какое-нибудь дело. Надо найти это дело, этот смысл, а у ребенка надо воспитывать готовность к нахождению смысла жизни. Возможность осуществить смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим (Франкл В., 1990, с. 39-40).

По существу, эту же мысль высказывает *С. Л. Рубинштейн*, говоря о том, что идеал — это идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека, и идеальный человек — это человек, в котором реализованы все его возможности по приближению к идеалу (1976, с. 363-365).

Не вводя в свое повествование термин «психологическое здоровье», именно о таком здоровье беспокоился *Я. Корчак*, когда писал: «Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, оно последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой его духа, силой его требований и намерений. Вежлив, послушен, хорош, удобен, и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен» (1990, с. 24).

Взрослые не часто задумываются над тем, ради каких ценностей будет жить в будущем сегодняшний малыш, ребенок, подросток, юноша, в чем будет находить или уже находит смысл своего существования. Полезно прислушаться к *Н. А. Бердяеву*, который отмечал, что «высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой»¹.

Поэтому **психологическая служба образования направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.**

Психологическое здоровье заключается в том, что человек находит достойное с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым гармонизируются на каждой возрастной ступени.

Так, для здоровья ребенка важно не только то, что в школе удовлетворяются его познавательные потребности, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении к своему

¹ Бердяев Н. А. Судьба России. - М., 1990. - С. 274.

предмет и задачи психологической службы образования _____ 55

человеческому достоинству, к его чувствам и переживаниям, интересам и способностям (не только в учебной деятельности).

Психологическое здоровье позволяет личности стать постепенно самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры. Оно предполагает интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Однако принципиальная ориентация ребенка на развитие активности, самостоятельности, а не на следование внешним рекомендациям сама собою не возникает, а требует специальной работы

взрослых в этом направлении.

Духовность сама собой не рождается. Забота о психологическом здоровье включает в себя внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Взрослым следует помочь ребенку овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира, помочь ребенку увидеть красоту и сложность этого мира, научить радоваться жизни как таковой, стать хозяином самого себя. Прислушаемся к *А. Ф. Лосеву*, который говорил о том, что «личность есть — такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования и так далее, но вообще субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же соотносит со своим окружением» (1989).

Итак, **главной целью деятельности психологической службы образования является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.** Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.

р

56 Часть I. Введение в практическую психологию образования

§ 4. Задачи психологической службы образования

Ориентация на развитие ребенка определяет **основные задачи психологической службы образования:**

- ♦ реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития ребенка каждого возраста;
- ♦ развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
- ♦ создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой — созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него лично значимой;
- ♦ оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основными средствами достижения главной цели психологической службы образования являются *создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.* Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специально развивающей работы с ними.

Подведем итог всему сказанному.

Психологическая служба образования — один из компонентов целостной системы образования страны.

Целью ее деятельности является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.

Основной задачей — содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства; основным средством — создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности.

§ 5. Актуальное и перспективное направления в деятельности психологической службы

В деятельности психологической службы образования можно выделить два направления — *актуальное и перспективное.*

лмет и задачи психологической службы образования 57

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в воспитании *о(у)деНУУ* детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в детских садах, школах, лицеях, интернатах и других образовательных учреждениях много таких проблем, поэтому конкретная помощь детям, воспитателям, учителям, родителям — существенная задача службы сегодняшнего дня.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка. Напомним, что индивидуальность — это *психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях* (Б. Г. Ананьев). Это направление реализует теоретическое положение о богатстве возможностей развития личности каждого ребенка. Здесь в центре профессионального внимания психолога — анализ психологических условий развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития и содержательная специфика способностей у детей будут различными, различными будут и задачи, которые решает психолог совместно с педагогами и родителями по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, оказывает повседневно конкретную помощь нуждающимся в ней детям, воспитателям, учителям, родителям.

Главная цель психологической службы образования — психологическое здоровье детей — связана прежде всего с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах работы с детьми, когда происходит «стыковка» представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста. Приведем пример. Психолог, занимаясь в детском саду с детьми дошкольного возраста, своей центральной задачей считает создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для продуктивного с точки зрения полноты и многогранности развития проживания детьми своего дошкольного детства. В качестве перспективы их развития он рассматривает сформированность полноценной психологической готовности к обучению в школе. Психолог как бы заглядывает в будущее ребенка и пытается определить, насколько благополучно перешагнет тот с одной возрастной ступени — дошкольной на другую — школьную, что нужно

■

58 Часть I. Введение в практическую психологию образования

еще сделать, чтобы быть уверенным, что уровень психического и личностного развития ребенка соответствует тем новым требованиям, которые будут предъявлять ему в школе.

Школьный же психолог, участвуя в приеме ребенка в первый класс, пытается понять его прошлое, представить условия, в которых он рос и развивался, определить уровень его психологической зрелости, представить перспективу дальнейшего поступательного движения его психического развития и становления личности.

То, что дошкольным психологом рассматривалось в качестве перспективы развития ребенка и цели своей профессиональной деятельности, для школьного психолога — это данность сегодняшнего дня. Как наиболее эффективно подойти к этой психологической данности, чтобы она стала плацдармом для развития новых, дальнейших перспектив развития ребенка, — вот проблема. И такие проблемы возникают на каждом возрастном этапе.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном **психопрофилактической работой**. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу. Поэтому именно взаимодействие специалистов-психологов, работающих с детьми разного возраста, составляет основу перспективного направления деятельности психологической службы. Перспективное направление, по существу, защищает (обеспечивает) право каждого родившегося человека на полноценное психическое и духовное развитие.

§ 6. Структура службы¹

Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах любой административной единицы: города, области, региона, а в перспективе — всей страны. Каждое звено этой системы имеет свои четко определенные функции. Гарантией эффективности деятельности психологической службы служит последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений. В самом общем виде **структура включает три звена: ♦ практический психолог** (или группа психологов) в образовательном учреждении;

¹ Здесь изложено понимание данной проблемы авторским коллективом, а не разъясняется содержание существующих нормативных документов. {Примеч. ред.)

лмет и задачи психологической службы образования

районный (муниципальный) кабинет (отдел) психологической службы; Центр (окружной, городской, региональный) психологической службы.

Практический психолог работает в конкретном учебном заведении — детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Здесь он осуществляет в первую очередь следующую работу: » психологическое изучение детей для индивидуального подхода к ним на протяжении всего периода обучения, обеспечения полноценного развития каждого ребенка, раннего выявления, преодоления и профилактики неуспеваемости и недисциплинированности детей; + консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания;

- ♦ повышает уровень психологических знаний;
- ♦ помогает решению проблем педагогов как профессионалов.

Психологические кабинеты (отделы) при районных (муниципальных), областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе) сосредоточивают свою деятельность на следующем:

- ♦ ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений;
- ♦ контролируют и организуют их деятельность;
- ♦ оказывают методическую и иную профессиональную помощь;
- ♦ пропагандируют психолого-педагогические знания;
- ♦ проводят психодиагностику и психокоррекцию особо сложных случаев;
- ♦ участвуют в работе медико-психолого-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних;
- ♦ консультируют администрацию образовательных учреждений по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и другим вопросам профессиональной деятельности.

В штат кабинета помимо психологов входят также социальные работники, педагог, врач-психоневролог.

60 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Центр психологической службы образования — головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах, и специалистов всех психологических служб определенного региона. Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах. В Центр могут обращаться родители, педагоги, другие работники народного образования.

Центр состоит из двух основных отделов — *индивидуальной помощи и психологического обеспечения образовательных учреждений*.

Руководящим органом психологической службы образования выступает отдел психологической службы органов (или психолог) управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне — отдел, занимающийся вопросами психологической службы в Министерстве образования России.

Резюме

Психологическая служба образования — *интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, — научного, прикладного, практического и организационного*. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Главной **целью** деятельности психологической службы образования является *психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста*. Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. **Основные задачи** психологической службы образования:

- ♦ реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;
- ♦ развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
- ♦ создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, прежде всего, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками;
- ♦ оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям,

воспитателям, учителям.

Основными средствами достижения главной цели психологической службы образования являются *создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.*

для самостоятельной работы

61

Темы для самостоятельной работы

1. Общие тенденции развития психологической службы образования в различных странах мира.
2. Взаимодействие науки и практики в психологической службе образования.
3. Соотношение возрастного и индивидуального развития у детей и школьников.
4. Особенности психологического здоровья детей на разных возрастных этапах.
5. Сочетание общих и специальных задач психологической службы в учреждениях образования разного типа (например, в детском саду, школе, лицее, колледже, интернате для детей, лишенных попечения родителей, и др.).

Литература

Обязательная

1. *Бажовым Л. И.* Избранные психологические труды. — М., 1995.
2. *Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977.
3. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. Т. 4.
4. *Давыдов В. В.* Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. — М., 1979.
5. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1995.
6. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.
7. *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.
9. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
10. *Мухина В. С.* Возрастная психология. — М., 1997.
11. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. - М., 1976.
12. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности в онтогенезе. - М., 1989.
13. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. — № 4.
14. *Якобсон П. М.* Психология чувств. — М., 1996.

я

62 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Дополнительная

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990.
2. *Адлер А.* О воспитании детей. — Ростов н/Д, 1990.
3. *Арямов И. А.* Основы педологии. — М., 1928.
4. *Басов М. Я.* Общие основы педологии. — М., 1931.
5. *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения. — М., 1961.
6. *Блонский П. П.* Память и мышление. — М.-Л., 1931.
7. *Бодаев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М.* Психологическая наука — реформе школы // Вопросы психологии, 1984. — № 3.
8. *Витцлак Г.* Основы психодиагностики // Психодиагностика: Теория и практика / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М., 1986.
9. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. — М., 1967.*
10. *Ганнушкин П. Б.* Избранные труды. — М., 1964.
11. *Глассер У.* Школы без неудачников. — М., 1991.
12. *Давыдов В. В.* Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии, 1977. — №5.
13. *Занков Л. В.* Память. - М, 1949.
14. *Зинченко В. 77., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М., 1994.
15. *Кала У. В., Раудик В. В.* Психологическая служба в школе. — М., 1986.
16. *Кон И. С.* Ребенок и общество. — М., 1988.
17. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. — М., 1979.
18. *Корчак Я.* Как любить детей. — М., 1990.
19. *Краткий словарь по социологии / Под ред. Д. М. Гвишиани, И. И. Лапина. - М., 1989.*

20. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М., 1972.
21. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1977.
22. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. — М., 1979.
23. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. — М., 1984.
24. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995, 2002.

литература

63

25. Петровский А. В. О некоторых подходах к феноменам межличностных отношений // Психологический журнал, 1981. — Т. 2. — №2.
26. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. — М., 1984.
27. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии, 1984. — № 4.
28. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1995.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946.
30. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
31. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
32. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.
33. С чего начинается личность? / Под ред. Р. И. Косолапова. — М., 1973.
34. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Л., 1974.
35. Теплов Б. Н. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
36. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
37. Эльконин Д. Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет. — М., 1960.
38. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
39. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. — № 4.
40. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996.
41. Passow H. Educating the gifted in the USA// International Review of Education, 1960. -№ 2.

1

Раздел II

Деятельность практического психолога образования

Глава 1. Практический психолог образования как профессионал

§ 1. Профессиональное место психолога в образовательном учреждении

Все взрослые люди, работающие в детских садах, школах и других учреждениях образования, решают общую задачу — обеспечивают обучение и воспитание подрастающего поколения. При этом каждый из них занимает свое определенное место в учебно-воспитательном процессе, имеет свои конкретные задачи, цели и методы. Например, конкретные задачи и методы работы воспитателей детских садов варьируют в зависимости от того, в какой возрастной группе детей они реализуются. Конкретные задачи и методы работы учителя истории отличаются от задач и методов работы учителя математики, биологии, физкультуры и пр. В свою очередь, задачи и методы деятельности всех учителей-предметников принципиально меняются, когда они выступают в роли классных руководителей. У каждого воспитателя и педагога есть свои функциональные обязанности, основанные на профессиональной специализации.

Практический психолог приходит в детское образовательное учреждение тоже как специалист, а не как «скорая помощь» для воспитателя или учителя и «нянька» для детей. Он равноправный член педагогического коллектива и отвечает за ту сторону педагогического процесса, которую, кроме него, никто профессионально обеспечить не может, а именно — за психическое (интеллектуальное, эмоциональное, мотивационно-потребностное, коммуникативное и др.) развитие и психологическое здоровье детей и школьников.

В своей работе психолог опирается на профессиональные знания о возрастных закономерностях и индивидуальном своеобразии психического

практический психолог образования как профессионал

65

ческого развития, об истоках психической деятельности и мотивах поведения человека, о психологических условиях становления и расчета личности в онтогенезе.

Смысл любого учреждения образования — содействовать взрослению ребенка, постепенно готовить его к самостоятельной жизни в обществе. Каждый взрослый реализует этот смысл в соответствии со своей предметной программой: игра, рисование, математика, литература, язык,

пение и т. д. А психолог?

Практический психолог, работая в детском саду, школе, интернате и пр., имеет дело с детьми самого разного возраста: с дошкольниками, младшими школьниками, подростками, старшеклассниками. При этом он видит возраст детей не в статике, а в динамике — на его глазах дети растут, взрослеют, переходят с одной ступени онтогенеза на другую, более сложную и содержательную. Помочь этому переходу — одна из сложнейших задач психолога. Поэтому **в центре его внимания** — *психологическая готовность ребенка к новым поступательным возрастным этапам его жизни и как итог — к самоопределению*.

Эта готовность формируется постепенно, с момента рождения ребенка — в общении со взрослыми и сверстниками, в игре, в посильном труде и дошкольном обучении. Затем ребенок поступает в школу, чтобы там в течение 10-11 лет готовиться к взрослой жизни — получить достаточные знания, научиться учиться, думать, работать, дружить, ориентироваться в идеях, ценностях, смыслах, осознать свою индивидуальность и т. д. Иными словами, к моменту окончания школы при нормальном процессе развития у каждого выпускника должна быть сформирована внутренняя готовность к новой жизни вне школы, к самоопределению в ней в личностном, профессиональном и социальном плане.

Психологическая готовность к самоопределению, как основное новообразование старшего школьного или раннего юношеского возраста, предполагает:

- ♦ сформированность на высоком уровне всех психологических структур, прежде всего — самосознания;
- ♦ развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, многообразие чувств и переживаний, временные перспективы, ценностные ориентации, жизненные смыслы;
- ♦ становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов, способностей, особенностей каждым выпускником школы.

³ Зак. 746

р

66

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности. Последнее заключается в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного роста его личности сейчас и в будущем. Именно за обеспечение данной возможности и отвечают практический психолог образования и психологическая служба образования в целом, именно в этом заключается ее основной содержательный смысл. Осуществление этого смысла требует глубокой подготовки детского психолога как специалиста.

Мы уже говорили о важности научных оснований практической работы психолога, именно это определяет уровень его профессионализма. Практический психолог ищет пути и условия психического развития ребенка, определяет формы, методы и содержание своей работы в зависимости от того, какими научными представлениями о развитии он руководствуется.

Позволим себе привести довольно обширную выдержку из работы *К. Роджерса* «На пути создания более гуманистической науки о человеке», потому что в ней очень наглядно показана принципиальная разница двух подходов к изучению психического развития ребенка — традиционного (академического) и гуманистического.

Несмотря на то что речь здесь идет о научном исследовании, все сказанное имеет прямое отношение к работе детского психолога, сочетающего в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению знаний о ребенке, а практиком — в том, что он применяет эти знания к решению повседневных задач, возникающих у детей и работающих с ними, воспитывающих их взрослых.

При чтении отрывка из книги *К. Роджерса* особое внимание обратите на чрезвычайно тонкие суждения гуманистически ориентированных психологов о взаимодействии взрослого и ребенка. Итак:

«Давайте пофантазируем и представим себе, что лет 10 назад Пиаже приходит поступать в аспирантуру и говорит приемной комиссии, члены которой — традиционные психологи, следующее: "Я хочу написать диссертацию. Надеюсь, она внесет определенный вклад в науку. Вот мой план работы. Оцените его с точки зрения, насколько он пригоден для присуждения степени,

после того как будет выполнен. Я буду проводить глубокое и внимательное наблюдение за детьми, особенно за своими двумя дочерьми, в течение ряда лет. В результате тщательных наблюдений

практический психолог образования как профессионал

ний и анализа данных я смогу получить полезные сведения о природе умственного развития. Я ожидаю, что получу интересные данные по поводу логических рассуждений, увижу пути развития детских суждений и развитие умственного процесса. Думаю, такое исследование принесет пользу науке".

Члены комиссии, академические психологи, сказали бы: "Это же сплошная эмпирика. А где гипотеза исследования? Где план исследования? У вас нет контрольных групп. Число ваших испытуемых, равное 2, не годится для статистического анализа. Ваше так называемое исследование не тянет по замыслу на научную степень".

А теперь представим себе, что Пиаже обратился в гуманистически ориентированный университет с тем же самым планом своего исследования.

Члены приемной комиссии внимательно знакомятся с его предложениями и затем говорят ему: "У нас есть несколько серьезных вопросов к вам, постарайтесь их продумать и ответить на них:

Можете ли вы подойти к этим двум детям как квалифицированный психолог, но с открытым умом? Под этим мы понимаем следующее: вы должны быть знакомы с новейшей литературой и последними данными в этой области и в то же время должны суметь работать так, чтобы все эти знания не сужали ваше восприятие ситуаций, не делали его ригидным, зафиксированным на тех вещах, которые вам «хотелось бы увидеть» и которые вы «ожидаете получить». Минимум предварительных гипотез! И максимум профессиональной подготовки! Сумеете?"

Сможете ли вы так внутренне погрузиться в жизнь ребенка, чтобы суметь ощутить и пережить то, что будет происходить в опыте наблюдаемых детей? Сможете ли вы при этом каждый момент оставаться взрослым наблюдателем, не теряя способности анализировать и продумывать все, что оказывается в этом вашем совместном с ребенком опыте? Вы способны совмещать в себе одновременно две точки переживания и оценки опыта, детскую и свою, исследовательскую?

Можете ли вы вести свою работу так, чтобы, накапливая опыт наблюдений, суммируя данные, классифицируя, продумывая их, вместе с тем не строить никаких предварительных выводов, концепций, паттернов о внутренних механизмах происходящих на ваших глазах событий и ваших собственных действий? И оставаться внутренне раскрепощенным исследователем до самого заключительного момента, когда Действительно будет пройден большой этап работы? Иными словами, способны ли вы работать так, чтобы ваши предварительные умозаключения не подменяли данные в процессе их сбора и первичной классификации?

Сможете ли вы затем представить гипотезу о фактах и данных, которые наиболее поразили вас в ходе наблюдений?

р

68 Часть I. Введение в практическую психологию образования

ЕСЛИ ВЫ В состоянии положительно ответить на заданные вопросы, тогда мы поддержим работу, и, с нашей точки зрения, она будет отвечать тем требованиям, которые мы предъявляем к научным трудам» (Rogers K., 1985, p. 12-14).

§ 2. Кому подчиняется и с кем работает психолог¹

Практический психолог образования имеет двойное подчинение. По административной линии он, как и все члены педагогического коллектива, подчиняется директору школы (интерната, лицея, колледжа) или заведующему детским садом. По профессиональной — психологическому Центру, где работают специалисты-психологи и который не только осуществляет функции контроля за деятельностью психолога в образовательном учреждении, но и оказывает ему методическую, организационную помощь и обеспечивает сотрудничество и профессиональное общение с другими практическими психологами района, округа, города и пр.

План работы на месяц, четверть, квартал, год (в зависимости от просьбы администрации и своих собственных потребностей) психолог составляет самостоятельно, но обязательно учитывает при этом пожелания руководителей учреждения, воспитателей, учителей. План желательно согласовывать с работниками психологического Центра.

Работает психолог с детьми, воспитателями, учителями, администрацией образовательных учреждений, органами опеки и милиции, родителями детей и их родственниками и пр. При этом главное, чтобы в центре всей его работы находились интересы ребенка как формирующейся личности. Этот ориентир — интересы ребенка — нельзя терять ни в коем случае. Иначе психолог

начинает работать не на ребенка, а на образовательную систему. Конечно, образовательная система во многом определяет и психическое развитие, и психологическое здоровье детей. Но она не должна стать самоцелью ни для педагогов, ни для психологов.

Единственным серьезным показателем эффективности или неэффективности любых самых современных программ, новых педагогических методов, сроков и форм обучения является психологическое здоровье детей.

¹ Здесь и далее, как и в предыдущем разделе (см. § 6), изложено понимание данной проблемы авторским коллективом, а не разъясняется содержание существующих нормативных документов.

(Примеч. ред.)

аттический психолог образования как профессионал

69

§ 3. Начало работы практического психолога в образовательном учреждении

Психолог в детском саду и школе — явление все еще новое и непривычное. Не все педагоги хорошо себе представляют смысл и содержание работы практического психолога. Многие годы детские учреждения существовали без психологов и вроде бы ничего, обходились. Почему они сразу должны признать психолога, поверить ему? Они имеют полное право на сомнение. И взаимное понимание зависит прежде всего от самого психолога, от его профессиональной подготовки и умения профессионально работать, от его терпения, благожелательного спокойствия, тактичного отношения ко всем.

Первый период работы практического психолога можно условно назвать периодом адаптации: психолог должен адаптироваться к детскому учреждению и сотрудникам, а сотрудники — к психологу. Это относится и к тем случаям, когда психолог, ранее работавший в учреждении и получивший специальное психологическое образование, приходит в детский сад или школу: он все равно начинает новую деятельность.

Здесь будут уместны беседы с администрацией, воспитателями, учителями, детьми, их родителями, посещение занятий и уроков, заседаний педсоветов, родительских собраний, изучение документации и пр. Одновременно следует знакомить всех с содержанием, задачами и методами работы практического психолога. Можно подсказать, в какой форме, когда, по каким вопросам и проблемам можно к нему обращаться.

Психологу в этот период надо так организовать свою деятельность, чтобы получить всем видимый результат, вызвать интерес к себе и своей работе, желание сотрудничать. Поэтому содержательную работу лучше начинать с так называемых проблемных детей, классов, ситуаций. Причем выбирать тот возраст детей, тот круг проблем (личностных, поведенческих, учебных и пр.), в которых психолог наиболее компетентен.

Специалисту любого звена психологической службы необходимо знать и уметь все, но ни в коем случае за все сразу браться не надо. Даже если на этом настаивает администрация.

С самого начала своей деятельности психологу следует заботиться об оформлении психологического кабинета и о содержании работы в нем. Кабинет — это не прихоть и не роскошь, а необходимый компонент психологической службы в детском учреждении.

70 Часть I. Введение в практическую психологию образования

§ 4. Содержание работы психолога

Психолог, работая в любом детском учебно-воспитательном учреждении, решает основные задачи практической психологии образования (см. главу 2, раздел I). Обратим внимание на некоторые наиболее существенные моменты его деятельности.

В первую очередь он отвечает за **соблюдение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для психического и личностного развития каждого ребенка на всех этапах его дошкольного и школьного детства**. Он должен способствовать тому, чтобы возрастные особенности (или новообразования) детей не просто учитывались (к этому и в детском саду, и в школе уже привыкли), а активно формировались и служили основой дальнейшего развития ребенка.

Тот или иной возрастной период *сензитивен* к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий. Поэтому ребенок на каждом возрастном этапе нуждается в особом к себе подходе. Именно *полноценное* проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

При разработке необходимых для развития ребенка условий следует опираться на

обоснованный./?. С. Выготским принцип «зоны ближайшего развития». Использование этого принципа при создании психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, которого ребенок может достичь в ближайшее время. Основная сложность претворения этого принципа в педагогической практике заключается в том, что «зона ближайшего развития» всех сторон личности и интеллекта ребенка предполагает сотрудничество ребенка и взрослого в процессе осуществления совместной деятельности: игры, учения, общения, труда. Однако к такому сотрудничеству не всегда готов взрослый — воспитатель, учитель, родитель.

Взрослый человек задает, создает «зону ближайшего развития», организуя ведущую деятельность ребенка и сотрудничество в пространстве этой деятельности. В психологической теории и психолого-педагогической практике достаточно полно и четко отработаны содержание, методы и формы организации ведущей для дошкольного возраста игровой деятельности и для младшего школьного возраста — учебной деятельности (см. об этом в соответствующих главах данного учебника). А с организацией ведущей деятельности или необходимых

-этический психолог образования как профессионал Л

словий психического и личностного развития в подростковом и стар-,,ем школьном возрасте дело обстоит сложнее.

«Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает *сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, интеллектуальной и личностной рефлексии, самоорганизации и саморегуляции*. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, иными словами, формируются личностные смыслы жизни. Можно сказать, что основной смысл «зоны ближайшего развития» в подростковом и раннем юношеском возрасте состоит в осознании школьниками уникальности своей личности, своей индивидуальности.

Организационные трудности создания «зоны ближайшего развития» подростка и старшеклассника связаны с тем, что ведущая в этом возрасте деятельность не является обязательной и не включена в учебно-воспитательные планы школы. Поэтому практический психолог должен предусмотреть определенные формы взаимодействия с детьми (индивидуальные и групповые), помогающие ликвидировать этот пробел. Но есть трудность и иного рода. Для этой работы важен высокий уровень личностной зрелости самого психолога. **Только высокий профессионализм** позволит ему не навязывать ребенку своих взглядов, не стараться (хотя бы и невольно) воспитать ребенка по своему образу и подобию, а способствовать развитию психологических образований, обеспечивающих возникновение и укрепление собственных взглядов, мнений, оценок, переживаний, отношений и стремлений, что будет надежной основой самовоспитания.

В содержание работы также необходимо включается *изучение и развитие способностей, склонностей, интересов детей* с учетом особенностей их возраста и специфики образовательного учреждения.

§ 5. Специфика работы психолога в зависимости от типа детского учреждения

Каждое образовательное учреждение имеет свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на развитие ребенка. Поэтому существует специфика задач и форм работы школьного психолога в зависимости от того типа детского учреждения, в котором

72

Часть I. Введение в практическую психологию образования

он работает (детский сад, средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа (математическая, языковая, спортивная и др.), школа-интернат, интернат, частная школа.

Так, например, очевидно своеобразие работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты).

Психологические исследования свидетельствуют, что общее физическое, психическое развитие и состояние здоровья детей, воспитывающихся без попечения родителей, отличаются от развития их ровесников, растущих в семьях. Темп психического развития первых замедлен, и оно (развитие) имеет ряд качественных негативных особенностей: у детей ниже уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера и воображение, значительно позднее и хуже формируются умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т. п. Эти особенности отмечаются на

всех ступенях детства — от младенчества до подросткового возраста — и дальше. Они по-разному и в неодинаковой степени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе развития ребенка. Но вес они чреват серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека.

Для всех детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах и интернатах, характерны искажения в общении со взрослыми. У детей, с одной стороны, гипертрофированная потребность во внимании и доброжелательности взрослых, острая нужда в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах. С другой — полная неудовлетворенность этой потребности — малое количество обращений взрослых к детям (в 4-10 раз ниже, чем к детям, воспитывающимся в семье), недостаточность при такого рода контактах личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленных на регламентацию поведения детей, и т. п.

Эти особенности общения детей со взрослыми лишают их, во-первых, важного для психологического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности, а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к окружающим людям.

Дефекты в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии, отсутствие адекватных форм общения приводят к тому, что в большинстве жизненных ситуаций воспитанники детских учреждений интернатного типа оказываются значительно менее продуктивными. Последствия нарушений сказываются и во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

практический психолог образования как профессионал 73

Существующая программа, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни: ограниченности конкретно-чувственного опыта, специфики контактов со взрослыми и сверстниками, неполноценного протекания основных видов деятельности (общение, игра, учебная деятельность), а также тех отрицательных последствий, к которым эти обстоятельства приводят. Однако даже изменение программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решат данной проблемы.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечивающей учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, правильно организованный индивидуализированный подход к нему, создающей условия для полноценного психического развития всех детей. Сегодня все это наилучшим образом может быть осуществлено при условии постоянной работы в педагогическом коллективе каждого учреждения интернатного типа профессионального психолога, который в совместной работе с воспитателями и учителями будет способствовать оптимизации процесса психического развития детей.

В подобных учреждениях психолог прежде всего должен разрабатывать и осуществлять такие развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали прогрессивному формированию их личности. В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику. Так, психопрофилактика предусматривает меры по адаптации воспитанников к широкому социальному окружению за пределами детского дома, школы-интерната. В процессе работы необходимо решать вопросы, которые обычно не встают так остро перед психологами в массовой школе:

- ♦ взаимоотношений воспитанников со взрослыми и сверстниками в массовой школе, с семьями учеников;
- ♦ взаимоотношений воспитанников с родителями и опекунами. Учитывая, что в современных детских домах и школах-интернатах мало сирот и многие воспитанники в той или иной форме сохраняют контакты с родительской семьей, необходимо содействовать тому, чтобы эти отношения носили плодотворный

1

74 Часть I. Введение в практическую психологию образования

характер. Важно также способствовать оптимизации отношений ребенка с официальными опекунами;

- ♦ взаимоотношений воспитанников с шефами и представителями других организаций, оказывающих детскому учреждению интернатного типа помощь в воспитании детей;

- ♦ взаимоотношений воспитанников с местными жителями, непосредственным окружением детского учреждения интернатного типа;
- ♦ подготовки воспитанников к самостоятельной жизни после выхода из детского дома, школы-интерната;
- ♦ организации досуговой деятельности воспитанников.

Глава 2. Основные виды деятельности практического психолога образования

Основными видами деятельности детского психолога являются: *психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция.*

В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики того учреждения, где он работает.

§ 1. Психологическое просвещение

В нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках И Пр. Воспитатели, учителя, проработавшие с детьми не один год, подчас располагают чрезвычайно бедными и однообразными сведениями о психологических особенностях своих воспитанников, учеников. Это же можно сказать и о многих родителях, которые при всей своей любви к ребенку нередко не знают его и не могут его понять.

В педагогических коллективах, как и в семьях, часто случаются различные конфликты, в основе которых — психологическая глухота взрослых людей, неумение и нежелание прислушаться друг к другу, понять, простить, уступить, посочувствовать и пр.

Поэтому практическому психологу очень важно повысить уровень психологической культуры всех тех людей, которые работают с детьми.

нГ, вные виды деятельности практического психолога образования _____ 75

Психологическое просвещение — это приобщение взрослых — воспитателей, учителей, родителей — и детей к психологическим знаниям.

Основной смысл психологического просвещения заключается в следующем:

- * знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка;
- t популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- * формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности;
- Ф знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания;
- * достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении.

Формы психологического просвещения могут быть самыми разными: лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы и пр. При этом совсем необязательно всю эту работу проводить самому психологу — можно приглашать других специалистов.

Однако содержание всех этих форм работы обеспечивает психолог: важно, чтобы лекции, беседы, семинары не проходили на абстрактно-теоретическом уровне, а имели предметом своего обсуждения конкретные проблемы данного детского сада, данной школы, данного контингента детей, т. е. наглядно показывали бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания детей.

Эффект от психологического просвещения больше, если психологические знания давать в качестве средства решения жизненных проблем. В качестве примера выберем конкретную проблему: *как научить педагогов и родителей общаться с детьми?*

Современные психологические знания свидетельствуют об огромном значении полноценного общения взрослого и ребенка, стиля такого общения для развития детей. Поэтому одним из существенных аспектов психологического просвещения учителей и родителей является ознакомление их со способами правильного общения с детьми, оказания им психологической поддержки, создания в семье и школе благоприятного психологического климата.

Приводимые ниже рекомендации показывают, как, в каком направлении, какими методами может осуществляться такая работа.

1

76 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Психологическая поддержка ребенка

Психологическая поддержка — один из важнейших факторов, способных улучшить взаимоотношения между детьми и взрослыми. При недостатке или отсутствии адекватной поддержки ребенок испытывает разочарование и склонен к различным проступкам.

Психологическая поддержка — это процесс, в котором взрослый сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка, что позволяет последнему достичь следующего:

- ◆ укрепить самооценку;
- ◆ поверить в себя и свои способности;
- ◆ избежать ошибок;
- ◆ пережить неудачи.

Для того чтобы научиться поддерживать ребенка, педагогам и родителям, возможно, придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание прежде всего на ошибки и плохое поведение ребенка, взрослому придется сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и поощрении того, что он делает.

Поддерживать ребенка — значит верить в него. Вербально и невербально родитель сообщает ребенку, что верит в его силы и способности. Ребенок нуждается в поддержке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда, когда ему хорошо.

Подчеркнем еще раз: взрослый, стремящийся поддержать ребенка, рассматривает не только события (поступок) в целом, но и старается выделить отдельные, позитивные для ребенка стороны. Поддержка основана на вере в природную способность личности преодолевать жизненные трудности при поддержке тех, кого она считает значимыми для себя.

Для того чтобы поддержать ребенка, родители и педагоги сами должны испытывать уверенность, они не смогут оказывать поддержку ребенку до тех пор, пока не научатся принимать себя и не достигнут самоуважения и уверенности.

Взрослому необходимо понимать роль психологической поддержки в процессе воспитания и знать, что, оказывая ее, он, сам того не ведая, может разочаровать ребенка, сказав ему, например, следующее: «Ты мог бы и не пачкаться!», «Ты мог бы (быть и осторожнее!», «Посмотри, как твой брат хорошо сделал это!», «Ты должен был смотреть, когда это делал я!» Как правило, негативные замечания родителей не имеют действия. Постоянные упреки типа «Ты мог бы сделать это лучше» приводят ребенка к выводу: «Какой смысл стараться? Все равно я ничего не могу. Я никогда не смогу удовлетворить их. Я сдаюсь».

психологические виды деятельности практического психолога образования _____ 77

Взрослые должны научиться, помогая ребенку, видеть естественное несовершенство человека и иметь с ним дело. Для этого воспитатели должны знать, какие силы в школе, семье, детском саду, в более широком окружении ребенка способны привести к разочарованию. По мнению многих психологов, такими силами являются:

- ◆ завышенные требования родителей;
- ◆ соперничество братьев и сестер (сиблингов);
- ◆ чрезмерные амбиции ребенка.

Завышенные требования родителей к ребенку сделают невозможным успех и вполне вероятным разочарование. Например, если родители прежде ожидали, что ребенок будет в детском саду «самым способным», то они ожидают от него того же и в школе; ребенка, умеющего хорошо кувыркаться, хотят в будущем видеть хорошим гимнастом.

Что касается братьев и сестер, то родители могут непреднамеренно противопоставлять детей друг другу, сравнивая блестящие успехи одного с бледными достижениями другого. Такое соперничество может привести к жестокому разочарованию и разрушить хорошие прежде взаимоотношения.

На поведение ребенка влияют чрезмерные амбиции. Чрезмерность амбиций отчетливо проявляется, например, в тех случаях, когда ребенок, плохо играя в какую-то игру, отказывается принимать в ней участие. Часто ребенок, не могущий выделиться посредством чего-то позитивного, начинает вести себя вызывающе негативно или превращается в «камень на шее» всего класса.

Как поддерживать ребенка?

Существуют **ложные способы поддержки**. Так, типичными для родителей способами поддержки ребенка являются *гиперопека, создание зависимости ребенка от взрослого, навязывание нереальных стандартов, стимулирование соперничества с сиблингом и сверстниками*. Эти методы приводят только к переживаниям ребенка, мешают нормальному развитию его личности.

Еще раз повторим: подлинная поддержка взрослыми ребенка должна основываться на

подчеркивании его способностей, возможностей — его положительных сторон.

Случается, что поведение ребенка не нравится взрослому. Именно в такие моменты он должен предельно четко сказать ребенку: «Хотя я и не одобряю твоего поведения, я по-прежнему уважаю тебя как личность». Например, если ребешку не удастся вести себя так, как хотелось бы учителю, именно учитель должен помочь ребенку понять, почему так происходит.

78

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Важно, чтобы ребенок понял, что его неудача может произтекать из-за отсутствия готовности или способности вести себя соответствующим образом. Необходимо показать ребенку, что его неудача ни в коей мере не умаляет его личных достоинств. Важно, чтобы взрослый научился принимать ребенка таким, какой он есть, включая все его достижения и промахи, а в общении с ним учитывать значение таких вещей, как тон, жесты, выражения и т. п.

Для того чтобы оказать ребенку психологическую поддержку, взрослый должен *пользоваться теми словами, которые работают на развитие «Я-концепции» и чувство адекватности ребенка*. В течение дня взрослые имеют немало возможностей для создания у ребенка чувства собственной полезности и адекватности.

Один путь состоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку ваше удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь — научить ребенка справляться с различными задачами. Этого можно достичь, создав у ребенка установку: «Ты можешь это сделать».

Даже если ребенок не вполне успешно справляется с чем-то, взрослый должен дать ему понять, что его чувства по отношению к ребенку не изменились. Полезными могут оказаться следующие высказывания:

— Мне было бы очень приятно наблюдать за происходящим.

— Даже если что-то произошло не так, как тебе хотелось, для тебя это было хорошим уроком.

— Все мы люди, и все мы совершаем ошибки. В конце концов, исправляя свои ошибки, ты тоже учишься.

Таким образом, взрослый вскоре научится тому, как помочь ребенку достичь уверенности в себе. По выражению одного из родителей, это подобно прививке ребенку от неудачи и несчастья.

Центральную роль в развитии уверенности ребенка в себе играет, как уже отмечалось, вера родителей и педагогов в ребенка. Родитель должен показать ребенку, что он является важным членом семьи и значит для нее больше, чем все связанные с ним проблемы. Педагог — что ребенок нужный и уважаемый член группы, класса.

Взрослые часто сосредоточены на прошлых неудачах и используют их против ребенка.

Примерами такого оценивания являются утверждения типа: «Когда у тебя была собака, ты забывала кормить ее, когда ты занималась музыкой, ты бросила уроки через 4 недели, так что я не думаю, что тебе имеет смысл теперь заняться танцами». Такой акцент на прошлом может породить у ребенка ощущение преследования. Ребенок может решить: «Нет никакой возможности изменить мою репутацию, так что пусть меня считают плохим».

главные виды деятельности практического психолога образования 79

Для того чтобы показать веру в ребенка, взрослый должен иметь *уверенность* и желание сделать следующее:

забыть о прошлых неудачах ребенка;

Ф помочь ребенку обрести уверенность в том, что он справится с данной задачей;

* позволить ребенку начать с нуля, опираясь на то, что взрослые верят в него, в его способность достичь успеха;

« помнить о прошлых успехах и возвращаться к ним, а не к ошибкам.

Очень важно позаботиться о том, чтобы создать ребенку ситуацию с *гарантированным успехом*. Возможно, это потребует от взрослого некоторого изменения требований к ребенку, но дело того стоит. Например, на педагогическом совете учитель может предложить специально создать такую ситуацию, которая поможет развитию у ученика чувства адекватности и самооценности. Он может помочь школьнику выбрать те задания, с которыми он, с точки зрения учителя, способен справиться, и затем дать ему возможность продемонстрировать свой успех классу и родителям. Успех порождает успех и усиливает уверенность в своих силах как у ребенка, так и у взрослого.

Итак, для того, **чтобы поддержать ребенка, необходимо** следующее.

1. Опирайтесь на сильные стороны ребенка.
2. Избегать подчеркивания промахов ребенка.
3. Показывать, что вы удовлетворены ребенком.

4. Уметь и хотеть демонстрировать любовь и уважение к ребенку.
5. Уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, такие, с которыми он может справиться.
6. Проводить больше времени с ребенком.
7. Внести юмор во взаимоотношения с ребенком.
8. Знать обо всех попытках ребенка справиться с заданием.
9. Уметь взаимодействовать с ребенком.
10. Позволить ребенку самому решать проблемы там, где это возможно.
11. Избегать дисциплинарных поощрений и наказаний.
12. Принимать индивидуальность ребенка.
13. Проявлять веру в ребенка, эмпатию к нему.
14. Демонстрировать оптимизм.

Взрослые часто *путают поддержку с похвалой и наградой*. Похвала может быть, а может и не быть поддержкой. Например, слишком

V

80 Часть I. Введение в практическую психологию образования

щедрая похвала может показаться ребенку неискренней. В другом же случае она может поддержать ребенка, опасаящегося, что он не соответствует ожиданиям взрослых.

Психологическая поддержка основана на том, чтобы помочь ребенку почувствовать свою нужность. Различие между поддержкой и наградой определяется временем и эффектом. Награда обычно выдается ребенку за то, что он сделал что-то очень хорошо, или за какие-то его достижения в определенный период времени. Поддержка в отличие от похвалы может оказываться при любой попытке или небольшом прогрессе.

Когда взрослый выражает удовольствие от того, что делает ребенок, это поддерживает его и стимулирует продолжать дело или делать новые попытки. Он получает удовольствие от себя.

§ 2. Психологическая профилактика

Психопрофилактическая работа — малоразработанный вид деятельности практического психолога, хотя важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к психологической службе образования.

Задачи психологической профилактики

Наиболее содержательно проблема психопрофилактики представлена в американской литературе¹. В психопрофилактике выделяют *три уровня*.

I уровень — так называемая *первичная профилактика*. Психолог работает с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные расстройства и осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все учащиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т. е. 10 из 10 учащихся).

Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают школьных психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику.

II уровень — *вторичная профилактика*. Она направлена на так называемую «группу риска», т. е. на тех детей, у которых проблемы

¹ См., например: *Reyholds C. R. et al. School Psychology: Essential of Teory and Practice. - N. Y., 1984.*

ф-умовные виды деятельности практического психолога образования [И

уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Здесь психолог работает уже не со всеми детьми, а примерно с 3 из 10. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т. д.

и III уровень — *третичная профилактика*. Внимание психолога концентрируется на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача — коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. Психолог работает с отдельными учащимися (примерно с 1 из 10), направлен-; ными к нему для специального изучения

От I к III уровню действия психолога становятся менее активны относительно планирования и обеспечения службы. Заботой большинства американских школьных психологов является обеспечение II и III уровней, причем львиную долю времени занимает III уровень. Иными словами, большинство усилий школьных психологов направлено на работу с учащимися, которые

уже испытывают трудности. Основная масса школьников остается без внимания психологов, если не считать прохождения ими традиционного систематического тестирования.

Ряд научных школ и обществ психологов США считают целесообразным рассматривать психологическую службу в школах как службу профилактики психического здоровья. Они доказывают, что школа имеет доступ к большому количеству детей в течение длительного времени и, таким образом, у школьных психологов и педагогов существуют значительные возможности влиять на социальное и эмоциональное развитие детей. Основная трудность в реализации этого требования заключается в том, что психологи и педагоги испытывают значительные сложности в разработке профилактических программ.

Мы также считаем, что смысл психопрофилактической деятельности в том, чтобы поддержать и укрепить психическое и психологическое здоровье детей и школьников.

Исходя из представлений о сущности психологической службы образования, можно дать следующее определение психопрофилактической работы.

Психопрофилактика — это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.

V

82 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Психологическая профилактика предполагает:

ответственность за соблюдение в детском образовательном учреждении (детский сад, интернат, детский дом, школа, Лицей, колледж, профессиональное училище и пр.) психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;

2) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;

3) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

Итак, мы говорим о психологической профилактике в тех случаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу *по предупреждению* возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Психопрофилактическая работа может проводиться как с отдельными детьми или группами детей, классами, возрастными параллелями, так и с воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на мироощущение и развитие ребенка.

Основная сложность этой работы заключается в том, что психолог сталкивается, как правило, с непониманием педагогическим коллективом (и родителями) важности психопрофилактики. Почему это происходит? Вероятно потому, что в детском саду, школе столько явных проблем и с отдельными детьми, и с целыми коллективами, что взрослые не хотят думать о трудностях, которые еще только могут возникнуть. «То ли возникнут, то ли не возникнут, — думают воспитатели, учителя и родители, — нам бы с имеющимися трудностями справиться». Психолог не должен идти на поводу подобных рассуждений. Психологическая служба не сможет развиваться и приносить ощутимую пользу народному образованию, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Она должна прогнозировать возможность появления этих проблем и проводить работу в направлении их предупреждения. Иными словами, психолог начинает психопрофилактическую деятельность тогда, когда еще нет сложностей в работе с ребенком, классом и пр., но он предупреждает эти сложности как возможные.

основные виды деятельности практического психолога образования **83**

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем самозапрос в чистом виде. Психолог сам предусматривает на основе своих знаний то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания детей. Здесь он хозяин положения.

Содержание психопрофилактической работы

При определении основного содержания психопрофилактической работы важно помнить следующее.

/лПсихолог разрабатывает и осуществляет развивающие программы для детей разных возрастов с учетом задач каждого этапа.

Программы осуществляются в учебной и воспитательной работе с детьми всех возрастных групп в основном воспитателями, учителями и родителями. Самое главное — дать возможность всем до единого школьникам попробовать себя в различных областях знаний и практической деятельности для определения и развития своих интересов, склонностей, способностей.

В сложном комплексе условий, формирующих личность, обычно выделяют два основных фактора — *семью* и *школу*. Первоначальная направленность интересов возникает, конечно, в неповторимом жизненном общении ребенка с родителями и сверстниками, затем с учителями. Но есть еще один, быть может, самый трудноуловимый фактор — та эпоха, в которой родился и развивается человек, то сложное и тонкое взаимодействие растущего сознания с неисчерпаемым многообразием эпохи, с исторически конкретными формами ее культуры, с теми ее проявлениями, которые оказываются в сфере интересов становящейся мысли. Конечно, школа и семья являются частью этой эпохи, но насколько полно они отражают ее идеи, культуру, противоречия, проблемы и в какой степени приобщают к этому детей, подростков, юношей?

Позволим себе дальше процитировать *И. Ф. Овчинникова*: «Особенности культуры данного времени, неповторимые формы интеллектуальной жизни, наиболее ярко выраженные предпочтения и тенденции несут в себе неограниченные возможности воздействия на человека в течение всей его жизни, и в особенности в самом раннем возрасте. От индивидуальной судьбы личности зависит, к какой именно сфере неограниченных предпочтений эпохи она прикоснется. Творческая личность формируется в многообразной динамике жизненных факторов, которые лепят мозаику ее внутреннего мира. Индивидуальность рождается как

84 Часть I. Введение в практическую психологию образования

прочно закрепившийся в сознании итог множества воздействий. Возможности такого закрепления во многом зависят и от психологических особенностей развивающейся личности, от ее характера и темперамента...»¹

Поэтому необходимо расширить сферы познания и деятельности каждого учащегося, дать каждому почувствовать на себе «воздействия культуры данного времени». Именно это и должно лечь в основу развивающих программ.

Развивающая! программа, которую разрабатывает психолог, как правило, не только академическая, учебная, — она гораздо шире. Психолог анализирует все, что окружает детей и во что те включены, — игру, учебный процесс, воспитательные мероприятия, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, походы в театр и на природу, предметные кружки и спортивные секции и т. п., выясняя, насколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

2. **Психолог** выявляет такие психологические особенности ребенка, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение определенных сложностей или отклонений в его интеллектуальном или личностном развитии.

Чешские психологи *Й. Лангмейер* и *З. Матейчик* считают чрезвычайно важной задачей разработку мер профилактики, или **предупреждения, психической депривации у детей**. Такая превентивная программа, по их мнению, должна отвечать следующим требованиям.

Во-первых, необходимо обеспечить, чтобы к детям поступали стимулы из внешней жизненной среды в надлежащем количестве, в определенной сгруппированности и временной последовательности. Стимулы должны соответствовать степени развития ребенка, так как и поздняя, и преждевременная стимуляция малоэффективны, а иногда и вредны.

Во-вторых, поступающие стимулы должны иметь для ребенка значение, чтобы он мог включить их в систему своих переживаний и познаний. Они должны иметь подкрепляющее значение прежде всего в области желательного поведения.

В-третьих, необходимо создать условия для развития положительных стойких взаимоотношений между ребенком и его воспитателями, средой его дома и, наконец, более широкой общественной и предметной обстановкой.

¹ *Овчинников И. Ф.* К проблеме формирования творческой личности Эйнштейна // Вопросы философии, 1979. — № 9. — С. 71-84.

психологические виды деятельности практического психолога образования 85

г-четвертых, необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли (1985).

(Психолог) следит за соблюдением в детском саду, школе и других психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности детей на каждом возрастном этапе.

Так, он ведет работу по предупреждению психологической перегрузки школьников, связанной с многочасовым пребыванием в коллективе, с напряжением, вызванным у некоторых детей неуверенностью в своих знаниях, боязнью контрольных работ, вызова к доске и пр. Многие дети испытывают учебные перегрузки, обусловленные прежде всего психологическими причинами: недостаточно сформированы интеллектуальные и учебные умения и навыки, отсутствует положительная учебная мотивация, не развита познавательная активность. У многих школьников выявлена неадекватная самооценка, обуславливающая неуверенность в своих силах, повышенную тревожность и пр. Предупредить все эти нежелательные явления можно только тогда, когда с самого начала школьного обучения будут четко соблюдаться определенные психологические условия.

В. А. Сухомлинский справедливо считал, что, если нормальный ребенок ни в одном учебном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета или занятия, значит, школа не выполнила своей задачи. Одно из условий нормального психического развития ребенка предполагает, что у каждого ученика есть любимый учебный предмет (предметы) или какой-либо иной вид деятельности.

Психологу следует помочь каждому учителю-предметнику определить группу учащихся, наиболее заинтересованных данным предметом. Детям можно рекомендовать дополнительную литературу, дополнительные более сложные задания. Это создает интеллектуальный фон класса, развивает интерес к знаниям, делает их ценными и привлекательными для детей, развивает способности и таланты, формирует основу для выбора будущей профессии.

Если каждый учитель по своему предмету выделит 4-5 человек, особо заинтересует их специальными заданиями, увлекательной дополнительной литературой, в классе не останется незаинтересованных.

А если они все-таки будут? Психологу вместе с классным руководителем необходимо вместе понять причины этого. Приохотить к знаниям хотя бы через один учебный предмет необходимо каждого. Это Возможно только тогда, когда учителя, работающие в данном классе,

1

86

Часть I. Введение в практическую психологию образования

представляют собой коллектив профессионалов, заинтересованных в развитии личности каждого ребенка, а не только в том, чтобы именно по данному предмету был получен определенный процент успеваемости. «Дирижирует» таким коллективом, корректирует действия учителей классный руководитель. Давно уже пора оценивать его работу по тому, как формируются и развиваются способности и интересы каждого ребенка, как складывается его личность в целом. А помочь ему в этом — задача психолога.

4. Психолог предупреждает возможные осложнения в психическом развитии и становлении личности детей в связи с их переходом на следующую возрастную ступень.

Пожалуй, наиболее сложным и уязвимым является переходный период *от дошкольного к школьному детству*. Именно несформированность на предшествующем этапе необходимых психологических образований может привести к *школьной дезадаптации*.

В младшем школьном возрасте школьная дезадаптация проявляется у детей в виде трудностей в усвоении и выполнении предъявляемых требований, низкой школьной успеваемости, крайних формах недисциплинированности. Психологическими причинами этого может являться *низкий уровень функциональной готовности* (так называемая «школьная незрелость»), т. е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения. Школьная незрелость проявляется в низком уровне развития таких функций, как тонкая моторика, скоординированность «глаз—рука», следование образцу в деятельности и поведении и др. Кроме того, частой причиной школьной дезадаптации служит недостаточное развитие произвольной сферы: неумение слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, слабое произвольное внимание, произвольное запоминание и пр. Нередко проблемы младших школьников коренятся в несформированности собственно дошкольных видов мышления, в недостатках развития речевой сферы, прежде всего фонетического слуха и плохого, неточного понимания многих употребляемых учителем слов. Существенное значение имеют также низкий уровень развития познавательной потребности, познавательного интереса, несформированность внутренней позиции школьника.

Поэтому психолог, прежде всего, берет под контроль период поступления ребенка в школу, в течение которого происходит наиболее резкая смена основных видов деятельности. Это особенно актуально в связи с переходом к обучению детей с 6-летнего возраста.

Своевременная оценка психологической готовности детей к обучению¹ в школе является одним из основных видов профилактики возможных трудностей в обучении и развитии.

При этом психолог прежде всего обращает внимание не столько на (Нормальную готовность к школьному обучению (умеет читать, считать, знает что-то наизусть, умеет ответить на вопросы и пр.), сколько на определенные психологические особенности: как относится ребенок к поступлению в школу, был ли у него опыт общения со сверстниками, насколько уверенно или неуверенно чувствует он себя в ситуации беседы с незнакомым взрослым, насколько развита у него познавательная активность, каковы особенности его мотивационной, эмоциональной готовности к обучению в школе и др. По результатам обследования психолог совместно с педагогом разрабатывает программу индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе.

Не менее важные вопросы встают и на других возрастных этапах, например на этапе *перехода учащихся из начальной школы в среднюю*, когда ребенок от одного учителя попадает сразу ко многим, каждый из которых предъявляет ему свои особые требования, когда усложняется содержание учебных предметов и существенно меняются методы их преподавания, становится необходимой большая самостоятельность, возрастает значение отношений со сверстниками и др.

Этот период можно считать *сензитивным для развития специальных способностей и самосознания школьников*, потому что именно в этом возрасте они начинают задумываться и осознавать свои интересы, возможности, у них начинает формироваться устойчивая самооценка.

Почему именно в V классе дети начинают задумываться о своих специфических способностях?

V класс — это переломный этап в жизни и развитии детей, так как они переходят к предметному обучению. Первые три-четыре года учения в школе один учитель преподавал детям все основные предметы — математику, русский язык, чтение, природоведение. Он стремится, чтобы дети одинаково успешно овладевали всеми учебными предметами. Можно сказать, что учитель в начальной школе заинтересован в успешном овладении детьми знаниями по всем основным предметам в равной степени. Обычно он выделяет в классе сильных, средних и слабых учеников.

Сильные ученики хорошо усваивают знания по всем предметам,

¹ Подробнее см.: часть II, раздел II.

1

38 Часть I. Введение в практическую психологию образования

средние — средне по всем предметам, слабые — слабо, опять же по всем предметам. Мы просили учителей начальных классов определить, какими качествами должен обладать ученик, которого относят к «сильным, способным». С небольшими вариациями их определения сводились к тому, что способный ученик должен обладать трудолюбием, усидчивостью, вниманием, логической памятью, способностью много и упорно работать, умением наблюдать, любознательностью и пр. Мы видим, что все эти качества характеризуют общее развитие ученика и ничего не говорят о его специфических особенностях, способностях. И это хорошо, так как формирует общую базу для развития. Однако, не ставя себе цели развивать специфические способности ученика, не имея достаточно четких критериев специальных способностей, учитель начальной школы не всегда может способствовать осознанию ребенком своих индивидуальных интересов и способностей.

Иную картину мы видим в V классе. Каждый учитель преподавал один предмет и представляет, какими качествами должен обладать ученик, чтобы успешно усвоить материал по данному предмету. Например, учителя-словесники считают, что способные к русскому языку дети осмысленно относятся к слову, чувствуют его структуру, обладают чутьем к языку, а способные к литературе часто используют в речи образы и пр. Учителя-математики считают, что способные к их предмету дети обладают умением анализировать, понимать зависимости между величинами, хорошей зрительной памятью, пространственным представлением и т. д. Не будем рассматривать вопрос о том, правильно или неправильно, полно или неполно представляют учителя структуру специальных способностей. Для нас важно то, что каждый учитель видит специфику своего предмета и пытается сформировать у учеников специфические качества, необходимые для успешного овладения материалом по данному предмету. Учитель в V классе стремится (вольно или невольно) определить, выделить способных к своему предмету детей и пробудить у них любовь к нему. Если раньше ученики делились на сильных, средних и слабых, то теперь ученик, сильный в одной области знаний, оказывается нередко слабее в другой. Если ученик один, другой, третий раз за ответ по данному предмету получил одобрение учителя и прочитал уважение в

глазах товарищей, то он задумается, почему такого не бывает с ним на других уроках, что помогает ему хорошо усваивать данный предмет и мешает усваивать другие предметы. Этот процесс самопознания происходит постепенно, часто неосознанно. А ведь в зависимости от характера самооценки способностей у ребенка складывается или правильное, или неправильное отношение к себе, вследствие чего самооценка может быть либо стимулом, либо тормозом развития. Очень часто дети, не нашедшие подтверждения своим способностям к учению хотя бы по одному или нескольким учебным предметам, навсегда теряют интерес к школе и учению вообще. Избежать этого может помочь

психодиагностические виды деятельности практического психолога образования

89

психопрофилактическая работа психолога как с детьми, так и с педагогами, которая начинается еще задолго до встречи учеников со своими новыми учителями.

Свои проблемы возникают и в работе с учащимися IX класса, когда перед ними остро встают сложные проблемы самоопределения.

Все эти критические точки психологу приходится постоянно держать в центре своего внимания, именно на них направлена основная деятельность по психологической профилактике. Причем очень важно привлечь к решению этих проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей школьников.

5, **Психолог** ведет работу по подготовке детей, подростков и старших школьников к постепенному осознанию тех сфер жизни, деятельности, профессий, которые им интересны и в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания.

Как свидетельствует опыт школьных психологов, главными условиями готовности к профессиональному выбору являются полноценное психическое развитие ребенка, сформированность его мотивационно-потребностной сферы, высокий уровень развития склонностей и способностей, самосознания. Становление психологической готовности ребенка к самостоятельному выбору профессии или сферы профессиональной деятельности должно стать органической частью учебно-воспитательного процесса школы и начинаться уже в I классе.

Работа психолога в этом направлении взаимодействия с детьми включает следующие моменты:

- ♦ раннюю диагностику интересов и способностей школьников (I-V классы), разработку и проведение в жизнь программ по развитию интересов и способностей;
- ♦ диагностику способностей и склонностей младших подростков, дальнейшее осуществление программы их развития;
- ♦ формирование профессиональных намерений учащихся VII—IX классов, изучение их психологических особенностей и качеств личности в соотношении с требованиями выбираемой профессии;
- ♦ консультационную работу со старшеклассниками по определению дальнейшей программы обучения в связи с его дифференциацией;
- ♦ диагностику и коррекцию профессионального и личностного самоопределения учащихся старших классов.

Эффективность профориентационной работы именно в системе школьной психологической службы определяется тем, что она вклю-

90 Часть I. Введение в практическую психологию образования

чается в широкий контекст работы психологов по изучению психического развития и формирования личности детей на протяжении всех лет обучения в школе и протекает в тесном контакте с педагогами и родителями. В качестве такого эффективного средства, обеспечивающего предупреждение ряда проблем, связанных с подготовкой ребенка к будущей жизни, можно использовать профконсультационную беседу с учеником, которая получила название «дискуссионный диалог»¹.

Исходя из результатов массовых опросов школьников с целью определения их профессиональных намерений, учащихся можно разделить на четыре категории по степени сформированностиTM их профессиональных планов. Работа с каждой отдельной категорией учащихся проводится различными способами и приемами исходя из различных задач и целей для каждой из представленных групп. Обозначим данные категории учащихся:

- ♦ школьники, которые уже определили свое будущее призвание и нуждаются в основном в том, чтобы им были показаны пути дальнейшего получения образования, учебное заведение, в котором можно получить данную специальность, перспективы работы. Иногда необходимо подсказать пути самовоспитания, самообразования, подготовки себя к овладению в будущем данной

профессией;

♦ школьники, которые не знают, куда пойти учиться или работать, не имеющие конкретных жизненных профессиональных планов. Данная категория учащихся нуждается в основном в работе по профессиональному просвещению. Знакомство с различными профессиями и специальностями помогает им определить свое будущее. В работе с данным контингентом учащихся можно достаточно эффективно применять анкеты на выявление интересов, результаты которых могут служить как бы «первоотчетком» для последующего самоопределения, помогают школьникам сузить область выбора и сориентироваться в многообразии профессий;

♦ школьники, которые выбрали свою будущую профессию, но в силу каких-либо противопоказаний (состояние здоровья, явно завышенный уровень притязаний, неадекватная самооценка и т. д.) овладение данной профессией либо существенно ограничено для них, либо совершенно противопоказано. В данном случае необходима работа по переориентации. В задачу деятельности школьного психолога входит определение системы мер педагогических и психологических воздействий на данного школьника с целью его переориентации. Переориентация предполагает разрешение под-

¹ Материалы данного раздела любезно предоставлены В. В. Зацепиным.

■ виды деятельности практического психолога образования _____ Ш

ростком достаточно сложного противоречия между собственным желанием, с одной стороны, и невозможностью (либо ограниченностью) заниматься данной деятельностью — с другой; * школьники, которые выбрали сразу несколько профессий, часто совершенно противоположного характера. Это самая многочисленная группа. Эти учащиеся характеризуются тем, что при определении своего профессионального выбора они ориентируются исключительно на советы и мнения товарищей и окружающих людей, не задумываясь ни о своих возможностях, ни о достоинствах той или иной профессии. В силу того что эти мнения и советы бывают противоречивыми, профессиональное самоопределение этих учащихся становится чрезвычайно сложным делом. Именно такие школьники в наибольшей степени нуждаются в помощи со стороны школьного психолога. Основной целью работы школьного психолога с этими учащимися является не только разрешение противоречий, но и выработка устойчивого и целенаправленного профессионального выбора.

Для этого наиболее эффективным средством служит индивидуальная профконсультационная беседа с учеником в форме «дискуссионного диалога».

Цель данной профконсультационной беседы — актуализация знаний школьника о каждой профессии, его предпочтений, установление соответствия своих способностей и возможностей требованиям, которые предъявляет профессия к человеку. На основе сравнения ученик может определить свой выбор.

Профессиональная консультация предполагает индивидуальную или групповую работу со школьниками на основе знания их склонностей, интересов, способностей и других психологических свойств и качеств личности. Поэтому проведению профконсультационной беседы должно предшествовать изучение личности школьника различными методами (наблюдение, анкетирование, беседы с родителями и учителями, различные тестовые методики и др.). Только на основе полученного представления о данном ученике можно приступить уже к собственно профконсультационной беседе. Школьный психолог имеет возможность проводить индивидуальные профконсультационные беседы не сразу в момент обращения, а через некоторое время. Правда, необходимо отметить, что при этом может пропасть «эффект обращения», т. е. внутренняя установка консультируемого на ожидаемую помощь. Поэтому в каждом конкретном случае момент проведения беседы необходимо определять с учетом особенностей личности данного ученика. *Как же протекает «дискуссионный диалог»?*

После определенного количества уточняющих вопросов (биографических данных, сведений о родителях и т. д.) и налаживания положи-

Часть I. Введение в практическую психологию образования

тельного контакта между консультантом и консультируемым (выработка у школьника установки на взаимное сотрудничество с целью получения им действенной помощи в профессиональном самоопределении) школьнику предлагается выбрать для обсуждения одну из предпочитаемых им профессий. Обычно школьник выбирает наиболее значимую для себя. Выбор школьником профессии для обсуждения фиксируется. Далее консультант предлагает школьнику определить ту роль, которую он будет выполнять при обсуждении. Такими ролями могут быть: либо роль

защитника выбранной профессии, либо критика ее недостатков. Данный выбор школьника также фиксируется консультантом.

После определения ролей начинается диалог. Консультант занимает роль, противоположную той, которую выбрал школьник. Позиции, высказанные школьником (аргументы «за» и «против»), а также высказывания консультанта письменно фиксируются. Желательно, чтобы процесс накопления аргументов и их фиксирования школьник мог наблюдать (в определенных случаях фиксацию аргументов можно поручить самому школьнику). Запись результатов беседы по возможности надо вести так, чтобы можно было осуществить как количественное, так и качественное сравнение. Консультант не должен перехватывать инициативу у школьника в процессе беседы и по возможности на каждый аргумент школьника отвечать своим аргументом. Иногда консультанту необходимо для активизации интереса школьника привести свой аргумент, но добиться от школьника ответного.

В процессе беседы обсуждаются: значение и необходимость данной профессии, условия труда и заработной платы, перспективы профессионального роста, требования, предъявляемые профессией к личности, соответствие личностных особенностей данного школьника этим требованиям и т. д. Желательно при этом избегать категорических утверждений. Диалог продолжается до тех пор, пока не наберется достаточное количество аргументов. Затягивать обсуждение надолго не рекомендуется.

Через несколько дней происходит повторная встреча психолога с консультируемым. Школьнику предлагается повторить беседу, предметом обсуждения которой является вторая из предпочитаемых им профессий. Он опять выбирает роль. Следует учесть, что от беседы к беседе роли психолога и ученика должны меняться. Далее процедура повторяется, как и в первый раз. Количество бесед с каждым учащимся может быть разным и зависит от числа выбранных данным школьником профессий. Перерыв между беседами — три-пять дней.

В результате проведения подобной серии профконсультационных бесед у школьника актуализируются его знания и представления о каждой из предпочитаемых им профессий. Иногда целесообразно после окончания беседы дать возможность школьнику ознакомиться с фикси-

/-уновые виды деятельности практического психолога образования 93

руемым результатом бесед и сравнить их. В процессе беседы психолог пытается провести соответствие между личностными особенностями школьника и требованиями, которые предъявляет к личности данная профессия, поэтому до беседы желательно ознакомиться с профессио-граммой данной профессии (и даже иметь ее при себе для ознакомления школьника).

Данные, которые накапливаются у психолога в результате изучения школьника до беседы и в процессе ее, дают возможность определить, к какой из профессий более расположен сам школьник и какой из них он наиболее соответствует по своим личностным особенностям. В случае расхождения между желанием и возможностью посвятить себя той или иной профессии процесс разрешения данного альтернативного вопроса должен быть предоставлен самому школьнику.

Главным достоинством методики «дискуссионный диалог» является то, что школьнику оказывается действенная помощь в его профессиональном самоопределении, при этом исключается или, во всяком случае, достаточно сильно ограничивается какое-либо внешнее давление на выбор со стороны.

Определенную модификацию данной методики с успехом можно применять и с группой учащихся при условии достаточного развития классного коллектива. Необходимо также отметить, что объектом проф-консультационной работы является не только сам ученик, но также и его родители, а иногда учителя, влияние которых на профессиональное самоопределение подростка часто достаточно велико.

Многоаспектная работа психолога в конечном счете может подвести школьника к возможности осознанного и адекватного выбора области будущей профессиональной деятельности с учетом как своих способностей и интересов, так и потребностей общества.

Выбор — это всегда определенный показатель зрелости личности. Профессиональным выбором можно считать только такое решение, которое принято осознанно и самостоятельно, на основе зрелой самооценки способностей, интересов, склонностей, на основе поиска смысла своей жизни. Иначе мы будем сталкиваться с такими явлениями при выборе юношами и девушками профессии, как «уговорили», «определили», «рекомендовали», «зачислили», «сагитировали» и т. п., т. е. имеющими отношение только к внешним воздействиям, не подкрепленным внутренними побуждениями и, следовательно, не могущими считаться личностным достоянием подростка или юноши. **Психолог** заботится о создании психологического климата в детском

образовательном учреждении.

Комфортный психологический климат — результат взаимодействия многих компонентов, его составляющих, но центральным моментом

1

94 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

здесь является общение детей со взрослыми и сверстниками, а также взрослых между собой.

Полноценное общение менее всего ориентируется на любого вида оценки или оценочные ситуации. Высшая ценность в общении — это другой человек со всеми его качествами, свойствами, настроениями вне зависимости от возраста и различных социальных характеристик.

психолог стремится создать благоприятные, доброжелательные отношения между родителями и педагогами.

Для этого необходимо помочь взрослым вступить в взаимоотношения, результатом которых может стать следующая благоприятная реальность: родители должны относиться с уважением и благодарностью к педагогам, которые занимаются с их детьми, помогают им стать умнее, талантливей, взрослее, а педагоги уважают родителей своих воспитанников и благодарны им за доверие. В такой обстановке наши дети могли бы стать более добрыми, спокойными, открытыми миру и людям.

§ 3. Психолого-педагогический консилиум

Одним из перспективных методов работы практического психолога является психолого-педагогический консилиум.

Задача психолога в педагогическом консилиуме — помочь учителям с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития ребенка, основных качеств его личности, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, отношений, вскрыть проблемы самооценки, мотивации, особенностей познавательных и иных интересов, эмоционального настроя, а главное — обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним (даже если эта работа будет связана со значительными трудностями, с необходимостью специальных усилий воспитателей и преподавателей). Педагогический консилиум помогает избежать субъективизма в оценке возможностей детей, позволяет объективно их понять и построить совместную программу действий, направленную на развитие определенных качеств или на устранение выявленных проблем и недостатков.

Следует учесть, что, к сожалению, у воспитателей и учителей часто складывается жесткое и однозначное мнение о том или ином ребенке, и изменить это мнение очень не просто. Что бы ребенок ни сделал, все его действия и отношения воспринимаются через установку на него

&

_____ 95

„РОСЛОГО. Преодолеть эту установку, предвзятость знания и мнения ребенку — сложнейшая проблема.

Так, в ряде психологических исследований, проведенных в школе, получены похожие данные: если «хороший» ученик отвечает на «3», учитель чаще всего ему ставит «4», объясняя при этом самому себе: «Наверное, у ребенка какая-нибудь неприятность дома или плохо себя чувствует, а может быть растерялся, не собрался с мыслями». Если «плохой» ученик отвечает на «4», ему нередко ставят «3»: «Странно, наверное кто-то подсказал... да и вообще отвечает неуверенно, ведь ничего же никогда не учит...»

За одинаково правильные ответы «хороших» учеников хвалят в 2 раза чаще, за одинаково неправильные ответы «плохих» учеников ругают (порицают) в 3 раза чаще.

Поэтому ученик идет на консилиум тоже с установкой — он не ждет от собравшихся вместе учителей ничего хорошего.

Ясно, что проведение консилиума, результаты работы которого были бы действительно полезны, требует тщательной подготовки, в ходе которой психолог планирует решение нескольких задач.

Во-первых, показать педагогическому коллективу ребенка с разных сторон, обязательно подчеркнув его положительные, сильные стороны. Представить доказательные гипотезы, основанные на данных психодиагностики, наблюдений, бесед и пр. о причинах происхождения и существования личностных проблем школьника. Американский психолог *У. Глассер* справедливо пишет: «Для того чтобы наладить контакт с ребенком, мы должны понять, что, несмотря на его прошлые неудачи, он может добиться успеха в настоящем, если взаимоотношения учитель—ученик будут строиться на основе сегодняшних конкретных задач. Неудачник навсегда останется

неудачником, если работающие с ним учителя будут так или иначе напоминать ему о прошлом. Одна неудача порождает другую, разомкнуть этот порочный круг могут лишь ориентация на настоящее и осознание того, что ребенок, терпевший неудачи всю свою жизнь, может добиться успеха в том случае, если обретет друга в лице заслуживающего доверия, надежного человека. Из года в год учителя регистрируют успеваемость и личностные проявления учеников, передавая эту информацию друг другу, и порой она как камень на шее тянет ученика в омут все новых и новых неудач. Ребенок никогда не добьется успеха, если с него не снимут навешенные ранее ярлыки. Врачуем мы или обучаем, мы должны сосредоточить внимание на сегодняшних проблемах ребенка, обращаясь к прошлому только в поисках позитивных моментов. ...Учителю или врачу

1

gg

Часть I. Введение в практическую психологию образования

бессмысленно опираться в своей работе на неудачи — в этом случае ни он, ни ребенок не способны мыслить категориями успеха. Ребенок же начинает верить в то, что неудача — неотъемлемая часть его взаимоотношений с учителем, и вновь терпит одну неудачу за другой. Перечеркнув прошлые неудачи ребенка, мы поощряем его тем самым испытать свои силы в настоящем — прошлое уже не имеет столь важного значения. Короче говоря, в работе с такими детьми мы должны сосредоточить внимание лишь на том, что происходит с ними сегодня, и на их стремлении добиться успеха»¹.

Во-вторых, добиться понимания каждым учителем того, что психолог говорит об ученике, т. е. пробиться сквозь стену установки учителя по отношению к данному ребенку. Это очень трудная задача, и решать ее нужно осторожно, постепенно, еще задолго до проведения консилиума. Необходимо создать у учителя пусть небольшой, но собственный опыт видения ученика если не иным, то хотя бы чуть-чуть измененным взглядом.

Важно пробудить у учителя сомнение в верности оценки ребенка и в правильности своих педагогических действий. Подвести его к примерно таким вопросам и рассуждениям: «А если разобраться серьезно, что делали с ребенком? Прорабатывали на классном часе, в учительской, у директора, вызывали родителей. А знаю ли я, чем интересуется, о чем мечтает этот ученик? Что он читает? Какие фильмы любит смотреть? Какая обстановка у него дома? Что он умеет и любит делать? За что-нибудь его когда-либо похвалили? Поставили хоть раз в пример другим ребятам? Поручили какое-нибудь значимое для него дело? Поинтересовались, есть ли у него друг, а если нет, то помогли ли этого друга найти? Наконец, поговорили с ребенком в школе хоть раз по "душам", без упреков и угроз?..»

Подобные вопросы учителя к самому себе могут поколебать его субъективную установку на ребенка, вызвать переосмысление и переоценку самого себя: что же это я? Ведь рядом человек, я за него ответствен, а я его не знаю... можно ли еще что-то исправить?

Не случайно гуманистическая психология придает такое большое значение субъективному опыту и глубоко личностным процессам, позволяющим человеку самостоятельно продвигаться в усвоении знаний. К. Роджерс писал, что есть особая трудность в передаче другому человеку психологического опыта по усвоению субъективно нового знания. Этот опыт надо накопить, его нельзя передать прямым путем,

¹ Глассер У. Школы без неудачников. — М., 1991. — С. 33-34.

/уновные виды деятельности практического психолога образования 97

«ем можно рассказывать, можно создавать условия, облегчающие поиск и накопление такого опыта, но его нельзя перенести из головы одного человека другому: учиться надо как бы заново. Поэтому многие избегают непривычных форм мышления: это хлопотно и трудоемко. И тогда понятно, почему люди часто предпочитают отмахнуться от всего нового»¹.

Из-за своей загруженности, а подчас недостаточности профессиональной квалификации учителя склонны к однозначной оценке того или иного ученика. Они его внутренне, для себя, оценили и ведут себя по отношению к ребенку соответственно этой оценке, не задумываясь о том, как это может отразиться на настроении, самочувствии школьника.

Психолог же снимает всякую оценку с ребенка. Ребенок не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и мы, взрослые, должны его в чем-то поддержать, что-то помочь исправить или наверстать. Это значительно труднее, заставляет думать и оценивать уже не ребенка, а свои собственные действия и мысли по отношению к нему. И часто учитель с трудом меняет установку на ученика не только потому, что уж совсем не понимает, о чем говорит психолог (или кто-то другой), а потому, что, может быть, и бессознательно, не хочет усложнять жизнь самому себе. Поэтому нужна кропотливая психологическая подготовка, чтобы помочь учителю «переступить»

через самого себя.

В-третьих, выработать коллективное понимание всеми учителями сути личностной проблемы ребенка. Только в этом случае можно рассчитывать на их взаимодействие в интересах школьника. Психолого-педагогический консилиум, будучи грамотно подготовленным, помогает развитию не только детей, но и учителей и всего педагогического коллектива.

§ 4. Психологическая консультация

Консультативная деятельность — существенное направление работы практического психолога. До сих пор немалая путаница отмечается в понимании того, что такое психологическая консультация. Отчасти это вызвано употреблением термина «консультация» применительно к стольким контекстам и в отношении самых различных типов службы, что он почти теряет значение.

Прежде всего необходимо развести понятия «психолог-консультант» и «психолог, занимающийся консультированием как одним

Rogers K. Toward a more human science of the person //Journal of Humanistic Psychology, 1985. - № 4. 4 Зак. 746

из видов своей практической работы». В настоящее время наблюдается тенденция заимствования основных принципов, подходов, положений деятельности психолога образования из близких, родственных областей практической психологии, прежде всего из консультаций для родителей по проблемам семьи. Между тем каждая из этих областей имеет свою специфику, игнорировать которую без ущерба для дела нельзя.

Консультативная работа в детском саду, школе имеет принципиальное отличие от той, которую осуществляет психолог в районных или иных консультациях по вопросам обучения и воспитания детей и школьников. Психолог образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений педагогов и детей, те или иные их качества, их успехи и неудачи и т. д. Он видит каждого ребенка или взрослого не самого по себе, а в сложной системе межличностного взаимодействия и осуществляет консультирование в единстве с другими видами работы и при анализе всей ситуации в целом.

Консультации проводятся для воспитателей, учителей, администрации образовательного учреждения, учащихся, родителей: они могут быть индивидуальными или групповыми. Обобщение опыта психологов образования показало, что **воспитатели и учителя чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам:**

- ♦ причины трудностей в усвоении детьми программы обучения, материала по отдельным учебным предметам;
- ♦ нежелание и неумение детей учиться;
- ♦ эмоциональные, личностные нарушения;
- ♦ конфликтные отношения с другими детьми и взрослыми;
- ♦ неэффективность собственных педагогических воздействий;
- ♦ общение детей разного возраста со сверстниками и формирование детского коллектива;
- ♦ пути расширения собственных профессиональных умений, возможности выявления и развития интересов, способностей и склонностей учащихся;
- ♦ методы профориентационной работы со школьниками. *Основные проблемы, по которым обращаются к психологу родители:*
- ♦ как готовить детей к школе;
- ♦ отсутствие интересов у детей, нежелание учиться;
- ♦ плохая память;
- ♦ повышенная рассеянность;

/-ровные виды деятельности практического психолога образования _____ 99

» неорганизованность, несамостоятельность;

- ♦ лень;
- ♦ агрессивность; »
- ♦ повышенная возбудимость или, наоборот, робость, боязливость; « профориентация, отношение ребенка к взрослым в семье, к младшим (старшим) сестрам или братьям.

К школьному психологу обращаются и сами учащиеся, главным образом по таким вопросам:

Ф взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; + самовоспитание;

- ♦ профессиональное и личностное самоопределение; 4 культура умственного труда и поведения и т. п.

Вот, например, перечень проблем, с которыми к психологу часто обращаются подростки и

старшие школьники:

- 1) *неблагополучие отношений с другими и субъективные переживания по этому поводу* — застенчивость, страх, препятствующие общению, желание пользоваться большим успехом у сверстников, переживание чувства обиды на кого-то, давление и угрозы со стороны компании сверстников, особо выделяется проблема общения девочек со сверстниками (волна насилия среди девочек, возросшая за последние два-три года: настоящие, с кровопролитием драки утратили статус «чрезвычайного происшествия», став обыденным явлением);
- 2) *взаимоотношения в семье* — непонимание со стороны родителей, слежка и жесткие запреты, борьба подростков за самостоятельность, уходы из дома; семейные конфликты, где подростки — не безучастные свидетели; беспокойство о членах семьи;
- 3) *отношения в диаде «мальчик—девочка» вне сферы секса* — ссора с любимым человеком, страх потерять любовь, соперничество и ревность, желание привлечь внимание того, кто нравится, отсутствие взаимности, поиск знакомств и т. д.;
- 4) *секс и беременность* — давление со стороны партнера с требованием интимной близости, ранняя беременность, переживание страха перед венерическими заболеваниями, СПИДом, сексуальные комплексы;
- 5) *нереализованная потребность в романтической любви, в ее духовных началах;*

1

100 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

- 6) *школьные трудности* — успеваемость, несправедливость со стороны учителей, отказ ходить в школу;
- 7) *трудности самоопределения* — жизненное предназначение, выбор профессии, ориентация в материально-экономических вопросах;
- 8) *проблемы, связанные с приемом медикаментов и химических веществ*, — поиск медицинской информации; опасения в связи с употреблением наркотиков, алкоголя и пр.;
- 9) *досуг, отношения с молодежной культурой*;
- 10) *субъективные трудности, связанные с личными проблемами и переживаниями* — чувство вины, тоски, пустоты и одиночества, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика, переживание утраты смысла жизни и т. п.

В непосредственном контакте с детьми психолог работает вместе с ними над решением возникающих у них проблем. Это так называемое прямое консультирование. Иногда он консультирует воспитателей, учителей или родителей по поводу тех или иных проблем детей, т. е. прибегает к непрямому, опосредованному консультированию, требующему соблюдения определенных условий. Представим такую ситуацию: младший школьник плохо успевает по какому-то предмету. Учитель идет на консультацию к психологу. Но психолог во время консультации может помочь только самому учителю: почему тот не найдет подхода к ребенку и т. п. А причину плохой успеваемости школьника он будет искать в контакте с самим школьником.

В таком варианте психолога и воспитателя, учителя следует рассматривать как специалистов в своих областях; сотрудничество по поводу проблемы ребенка позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблем. В этом, наверное, основное значение консультативной работы.

Кроме того, поняв суть своих действий в отношении одного ребенка, педагог будет использовать эти знания в работе с другими детьми.

Следует развести понятия «психопрофилактика» и «психологическая консультация» как разные, хотя и имеющие много общего виды работы психолога.

Психопрофилактическую работу следует начинать тогда, когда еще нет проблем, в целях их предупреждения. Инициатива целиком и полностью должна в данном случае исходить от психолога. Психологическую консультацию мы проводим тогда, когда к нам пришли с проблемой, т. е. проблема уже имеется, предупреждать ее появление уже поздно, нужно оказывать помощь. При этом необходимо сначала уточ-

/■у-новые виды деятельности практического психолога образования _____ Ш

нить и осмыслить проблему, найти средства для ее решения и только ^{тем} пытаться предупредить, предотвратить возникновение подобных проблем в будущем.

Психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему.

Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем и в будущем.

Очень часто, как показывает практика, неопытный психолог пытается засыпать советами

консультируемого — в результате оба оказываются неудовлетворенными консультацией. И это несмотря на то, что пришедшие на консультацию в большинстве случаев хотят, чтобы психолог обеспечил им быстрое решение проблемы, дал ответ, совет и, главное, подтвердил их собственное восприятие ситуации. Это относится и к воспитателям, и к учителям, с этим постоянно сталкиваются психологи. Педагоги часто испытывают чувство бессилия, сталкиваясь с особенностями тех или иных детей. Причину имеющихся трудностей они стремятся искать, как правило, в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные умения и личностные качества. Поэтому во время консультации они нередко сопротивляются активному вовлечению в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого (консультанта). Психолог не должен в таком случае идти на поводу у педагога.

Многие исследователи и практики утверждают, что вовлечение консультируемого в консультативный процесс является решающим моментом для успешного консультирования. Психолог ответствен за помощь консультируемому в том, чтобы последний стал активным лицом в консультативном процессе: удовлетворенность этим процессом у консультируемого возрастает по мере его вовлеченности.

Подобное достигается только тогда, когда психолог принимает, уважает консультируемого и рассматривает его как значимого человека, помогает ему увидеть собственные потенциальные возможности. Центральный момент консультации — процесс взаимодействия психолога и консультируемого, установление доверительных взаимоотношений Между ними.

Консультируемый рассматривается как равный, а не подчиненный и, следовательно, имеет равные с психологом права в процессе принятия решения. Иерархизированные отношения могут ограничить свободу общения.

102 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Важно, чтобы консультация основывалась на добровольных началах. Многие психологи свидетельствуют, что очень трудно «заставить» воспитателя, учителя проконсультироваться. Лучше, когда инициатива исходит от них самих, так как в этом случае они сознают существование проблемы и мотивированы на ее решение.

Осуществляя консультативную работу в школе, психолог решает следующие конкретные задачи.

1. *Консультирует администрацию школы, учителей, родителей, мастеров по проблемам обучения и воспитания детей.* Консультации могут быть как индивидуальными, так и коллективными. Здесь специалист осуществляет, в первую очередь, такую работу:

♦ *помогает учителям разных классов, с различным педагогическим опытом справиться с неуправляемостью отдельных учащихся,* в которых они видят злоумышленников и виновников осложненных взаимоотношений. В большинстве случаев оказывается, что учителя не знают основных психологических особенностей данного ребенка, поэтому не могут найти правильный подход к нему. Подвести учителя к пониманию — это не очень простая, но необходимая задача психолога;

♦ *помогает родителям разобраться в вопросах семейного воспитания.* Нередко родители приходят к психологу по настоятельной рекомендации директора или классного руководителя и в большинстве случаев трудно принимают версии психологических причин отклонений в поведении и обучении их детей. Они довольно часто стараются отвести разговор от поиска причин возникновения того или иного психологического качества ребенка в сферу семейных отношений, быта. Психологу всегда в центре внимания следует удерживать интересы ребенка и стараться избегать опасности погружения в разбирательство бесконечных супружеских или личностных проблем родителей.

2. *Проводит индивидуальные консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т. п.;*

Консультирует группы учащихся, школьные классы по проблемам самовоспитания, профессиональной ориентации, культуры умственного труда и т. п.;

3. *Способствует повышению психологической культуры педагогов и родителей* путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, участием в педсоветах, методобъединениях, общешкольных и классных родительских собраниях;

ргновные виды деятельности практического психолога образования **103**

4. *По запросам судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, а также других организаций проводит психологическую экспертизу*

психического состояния ребенка, условий семейного воспитания с целью вынесения соответствующими инстанциями более обоснованных решений, связанных с определением дальнейшей судьбы учащихся (лишение родительских прав, направление школьника в специальные учебные заведения и пр.).

Специфика психологического консультирования в детских садах, школах, детских домах и др. заключается в том, что оно сосредоточивается на решении профессиональных проблем. В процессе консультации рассматривается преимущественно то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования, — максимально содействовать психическому и психологическому здоровью каждого школьника. Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе.

§ 5. Психологическая диагностика

В компетенцию и обязанности детского психолога входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированное™ определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных особенностей возрастным ориентирам, требованиям общества и др. Поэтому именно психодиагностика как деятельность по выявлению психологических причин проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных детей, по определению особенностей развития их интересов, способностей, сформированное™ личностных образований находится в центре внимания психологической службы образования и имеет свою специфику.

Задача психодиагностики — *дать информацию об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает, — учителям, воспитателям, родителям.*

Особенности диагностической работы в практической психологии

Психодиагностика в системе психологической службы образования имеет свои принципиальные особенности. В ряде исследований отечественных и зарубежных психологов отмечается необходимость различать психодиагностику *научно-исследовательскую* и *научно-практическую*.

*

\ 04

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Научно-практическая психодиагностика ориентируется на различные задачи общественной практики, в нашем случае — на задачу психического развития и укрепления психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста.

Следует особо подчеркнуть различие в самих задачах диагностической работы психологов-исследователей, т. е. научных работников и детских психологов-практиков. Так, *Й. Шванцара* утверждает, что основной задачей психологов, занимающихся практическими проблемами в различных детских учреждениях, является не накопление любых психологических данных, а «обнаружение искомого, т. е. ответа на вопросы, вызвавшие исследование, и на дальнейшие, которые из него вытекают. Последнее задание, несомненно, бывает зачастую гораздо более затруднительным, чем собирание результатов для целей исследования» (1975, с. 65).

Иными словами, если задача первых — установить определенные закономерности психического развития, то цель вторых — ответить на конкретный вопрос, выявить причину определенного психологического явления. При этом диагностика причин — не самоцель для практического психолога, она всегда подчинена главной задаче — разработке рекомендаций по развитию тех или иных способностей ребенка, преодолению трудностей и нарушений в развитии и т. п.

Психодиагностика в образовательном учреждении должна быть тесно связана с педагогической проблематикой, в этом ее основной смысл. Она всегда предполагает в конечном счете выбор наиболее подходящего педагогического воздействия, а также создание тех или иных психологических условий.

Учитывая специфику диагностики в системе психологической службы образования, некоторые исследователи определяют ее как психолого-педагогическую диагностику и основными ее задачами считают следующие:

♦ во-первых, контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекцию развития с целью создания оптимальных возможностей и условий развития для слабых и сильных учащихся, подтягивания их на более высокий уровень, а также установления правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности;

♦ во-вторых, сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их развивающей функции.

/■универсальные виды деятельности практического психолога образования 1JJ5

Специфика психодиагностики в психологической службе образования заключается и в том, что мы не можем ее принять в традиционном понимании как «дисциплину о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам» /Гуревич К. М., 1985, с. 23). Перед практическим психологом стоит задача изучения того, как конкретный ребенок познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного ребенка, как происходит развитие его индивидуальности. В основе практической психологической диагностики — целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой, утверждал Л. С. Выготский (1983, т. 5, с. 177). 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 лейтмотива, 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. Л. С. Выготский писал: «В сущности, это понимание психологических явлений не только из прошлого, но и из будущего не означает ничего другого, кроме диалектического требования — принимать явления в вечном движении, вскрывать в явлениях их тенденцию, их будущее, детерминированное их настоящим» (1983, т. 5, с. 157). Ту же мысль высказывает С. Л. Рубинштейн: «Наличное бытие — продукт предшествующего развития, внутренних предпосылок или условий, складывающихся в ходе предшествующего развития, которое в процессе взаимодействия с миром определяет будущее формирование человека, его внутренние условия» (1976, с. 358).

Таким образом, измерение той или иной психической функции или выявление личностной характеристики вне контекста целостного развития ребенка не имеет смысла для практического психолога.

Единство диагностики и развития (коррекции)

Научный анализ проблем и обобщение опыта работы практических психологов показывает, что **в рамках психологической службы образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции.** Здесь должно существовать *диагностика-коррекционно-ое, диагностике-воспитательное* (или развивающее) направление Работы, единое по самой своей сути. Д. Б. Эльконин отмечал, что необ-

1

106 Часть I. Введение в практическую психологию образования

ходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше. Более того, детский психолог не просто ставит диагноз и разрабатывает программу дальнейшего развития тех или других сторон личности, способностей учащегося, но и следит за выполнением данных им рекомендаций и в значительной мере сам осуществляет часть коррекционно, воспитательной (развивающей) работы.

Диагностика-коррекционное (диагностика-развивающее) направление работы психолога — одно из наиболее сложных, оно требует специальной психологической подготовки психолога-практика. Психологический тест является средством, которое может привести к положительному результату только тогда, когда оно находится в руках человека, обладающего специальной психологической квалификацией, необходимыми качествами личности и соблюдающего этические принципы психологической работы с людьми.

В диагностике необходимо умение выделять психологическую проблему, правильно задать вопрос, получить нужную информацию от воспитателей, учителей, родителей, детей, проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ конкретного, единичного случая. Л. С. Выготский предупреждал: «Исследователь должен помнить, что, отправляясь от данных, от признаков, от симптомов, он должен изучить и определить особенности и характер процесса развития, который непосредственно не дан ему, но который в действительности лежит в основе всех наблюдаемых признаков. Таким образом, в диагностике развития задача исследователя заключается не только в

установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но и исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (1983, т. 5, с. 302-303).

Процедура диагностико-коррекционной деятельности практического психолога сложна, объемна, ответственна и очень слабо разработана. Впервые такая процедура у нас была предложена Л. С. Выготским в виде *схемы педологического исследования* в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку. На основе этой схемы *Й. Шван-цара* разработал свой довольно интересный *экспериментально-пси-*

психические виды деятельности практического психолога образования _____ 1ТJ7

педологический подход в диагностике развития личности, выражающей-,, в ряде шагов или этапов. В американской литературе также представлены пошаговые описания диагностической работы школьных психологов.

С учетом указанных разработок, а также опыта практических психологов образования можно предположить определенную последовательность или *этапы* осуществления диагностико-развивающей, ди-агностико-коррекционной работы:

- 1) изучение практического запроса;
- 2) формулировка психологической проблемы;
- 3) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- 4) выбор метода исследования;
- 5) использование метода;
- 6) формулировка психологического диагноза, которая должна обязательно содержать и прогноз дальнейшего развития ребенка, причем прогноз как бы в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет;
- 7) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися;
- 8) осуществление этой программы, контроль за ее выполнением.

Хотелось бы обратить внимание на то, что, конечно, это не жесткая схема. В реальной жизни психолог навряд ли будет постоянно фиксировать, на каком этапе диагностико-развивающей, диагностико-кор-рекционной работы он находится. Кроме того, каждый раз будут различны временные затраты на прохождение им того или иного этапа. Но ориентироваться на их совокупность и последовательность необходимо всегда.

Рассмотрим подробнее содержание работы психолога на каждом этапе.

Изучение практического запроса и формулировка психологической проблемы

Начало практической работы психолога включает в себя следующее.

1. *Изучение обращения, которое поступает к нему в виде запроса педагогов, родителей или самих детей.* Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя обращаются к психологу за помощью в выявлении причин недостаточного уровня развития,

108 _____ *Часть I. Введение в практическую психологию образования*

недисциплинированности, неуспеваемости отдельных детей, в составлении программы работы с «трудными» группами и классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе при наборе детей в I класс. Им нужна помощь в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов в отношениях с родителями у отдельных детей, в налаживании взаимодействия между детским садом, школой и семьей, в решении проблем организации продленного дня в средних классах школы, в развитии таких личностных качеств учащихся, как ответственность, мотивация учебной и иной деятельности, заинтересованность, увлеченность, общественная активность и многое другое. Молодые, начинающие учителя и воспитатели хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходимые педагогу.

Родители обращаются по поводу плохой успеваемости ребенка, его личностных особенностей, жизненных перспектив. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребенком, в налаживании внутрисемейных отношений между взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с педагогами. Школьники хотят получить у психолога ответы на вопросы: как овладеть определенными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как

развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать и т. д. Любой запрос является для психолога *сигналом* того, что у ребенка, подростка, возможно, существует какая-то проблема. Следует отметить, что во многих случаях жалобы носят чрезвычайно расплывчатый, неопределенный характер. Поэтому для вычленения точности запроса, для наполнения конкретным содержанием проблемы или сомнения необходимо проведение специальной беседы с человеком, сделавшим запрос. Беседа имеет и дополнительное значение — она служит для сбора первичной информации об учащемся, помогает прояснить его трудности перед взаимодействием с ним психолога. Психолог, условно говоря, может сделать запрос самому себе по поводу какого-либо конкретного ребенка или группы детей, если особенности поведения, общения, учения привлекут его внимание, беспокоят его и он почувствует необходимость выяснить их причины с целью коррекции или развития.

2. *Запрос или требование, предъявляемые практикой, психолог переводит и преобразует в психологическую проблему.* Проблема формули-

псих. Личные виды деятельности практического психолога образования 109

уется на основании изучения всей информации о ребенке. Сбор информации обычно происходит при наблюдении за ребенком во время нятий, игры) перемен, внеклассных мероприятий, бесед с воспитателями, классным руководителем, другими учителями, родителями, товарищами. Психолог обязательно обращается и к данным «личного дела» ребенка, в котором фиксируются все результаты психологических обследований, случаи обращений, ход и результаты диагностической, развивающей или коррекционной работы.

Очень важно, чтобы психолог имел данные об истории развития ребенка, которая должна стать основным источником всех дальнейших сведений, фоном исследования. «Общим и существенным, — писал Л. С. Выготский, — для составления научной истории развития ребенка является требование, чтобы вся эта история развития и воспитания была причинным жизнеописанием. В отличие от простой истории, 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 предшествующего этапа» (1983, т. 56, с. 303-304, 310). Формулировку психологической проблемы следует основывать на анализе индивидуальных вариантов основных новообразований, характерных для каждого возрастного периода.

3. Когда психологическая проблема становится ясной, психолог *выдвигает гипотезы о причинах нарушений в обучении, воспитании, развитии ребенка, о его потенциальных возможностях, о направленности его интересов.* При этом следует помнить, что в ходе исследования необходима гибкая тактика. Психолог на основании новых данных, дополнительных сведений, полученных результатов выполнения ребенком того или иного задания, углубленных знаний истории его развития может и должен в случае необходимости менять исходные гипотезы и предположения и формулировать новые.

Выбор метода исследования

Правильно выбрать метод исследования — один из наиболее сложных этапов. Именно здесь специфика практической психодиагностики проявляется особенно ярко. Вопрос о методах диагностико-коррекционной, диагностико-развивающей работы вызывает много споров и разногласий, это понятно, так как психологическая служба образования

110 Часть I. Введение в практическую психологию образования

может быть эффективной только тогда, когда психолог хорошо снабжен необходимыми и надежными психодиагностическими средствами. Необходимость практического использования диагностики в работе с людьми заставляет по-новому оценить сами методы, способы их применения, обработку и интерпретацию полученных результатов. В частности, для научно-практической психодиагностики важны *быстрота* и *акцентированность* (проблемность) исследования. Научно-практическая психодиагностика не может позволить таких временных и людских затрат, какие позволяет научно-исследовательская психодиагностика.

Известно, что в психологии существует *два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей:*

- ♦ *количественный*, основанный на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей;
- ♦ *качественный*, ориентирующий на индивида как на уникального, неповторимого человека и

базирующийся на предпосылке множественной детерминации психических явлений и многозначности каждого получаемого психологического факта.

В психологической службе, пожалуй, как ни в какой другой области психологии, важно сочетание этих подходов, но главное — качественная характеристика полученных данных. Опыт работы практических психологов свидетельствует, что применение одних и тех же стандартных, даже очень надежных методов, как правило, не дает возможности получить ответ на конкретный вопрос. Психологу очень важно для успешности дела владеть широким, самым разнообразным арсеналом психологических методик и гибко их использовать. Нам импонирует точка зрения *К. Роджерса*, который подчеркивал, что в наше время нельзя утверждать, что какой-то подход или метод «самый лучший» и «единственно правильный». Это сковывает нашу науку и практику, вносит в них неспособность реагировать на новое. Разнообразие методов может дать новое знание. *Б. В. Зейгарник*¹ высказывает ту же мысль, подчеркивая, что построение экспериментального психологического исследования в клинике отличается от обычного психологического эксперимента многообразием, большим количеством применяемых методик.

И очень часто изменение инструкции, какой-нибудь экспериментальный нюанс меняют характер показаний эксперимента. Этот вывод

¹ *Зейгарник Б. В. Патопсихология. — М, 1976.*

иппные виды деятельности практического психолога образования _____ Щ

на делает относительно психического развития аномальных детей, но нам представляется, что он имеет непосредственное отношение и к работе практических психологов образования, которые фактически также

клинических условиях должны выявить глубинные причины того или иного психического явления. Абсолютизация процедуры и результатов применения тестов приводит к односторонней оценке личности, так как при этом не учитываются многие другие ее свойства, не выявляющиеся с помощью данного теста, но существенные для выяснения основного, решающего фактора психического развития данного ребенка (*Л. С. Выготский, Н. Ф. Талызина, И. Шванцара и др.*).

Однако, несмотря на известные недостатки тестовых методик, они обладают целым рядом достоинств: по существу, хороший тест аккумулирует в себе богатый клинический опыт, накопленный в психологии и смежных дисциплинах, и дает четкий инструментарий в руки психолога. А так как любые данные надо рассматривать, исходя из общей структуры личности, то и характер полученной информации, и ее интерпретация в значительной степени зависят от лежащей в основе психодиагностики теории личности, определяющей понимание сущности личности, психологических условий и закономерностей ее формирования в онтогенезе.

Методики, наработанные классической психологией, при использовании в работе практического психолога *нуждаются в особой модификации*, так как они не создавались для изучения конкретного человека как целого, живущего в реальных условиях. Кроме того, эти методики очень громоздки, длительны по процедуре проведения и по обработке материала, поэтому часто неудобны в практической работе психолога, перед которым ежедневно встает множество проблем, связанных с самыми различными детьми. В связи с этим *Б. Г. Ананьев* подчеркивал, что в диагностические методы должны переходить наиболее эффективные и пригодные к скоростному массовому применению модификации экспериментальные методы.

А. Е. Личко справедливо подчеркивает, что при адаптации зарубежных методов исследования личности нельзя ограничиваться только их переводом с другого языка или заменой и исключением части текста, отражающей явно иные социально-культурные особенности популяции, для которой был разработан оригинальный тест. *Необходима новая всесторонняя проверка теста на надежность и валидность на той популяции, для которой он адаптируется.*

Еще один существенный недостаток использования любых стандартных методик заключается в кажущейся легкости постановки точного

112 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

и надежного диагноза на основе результатов тестирования. Неопытный практический психолог может думать, что сопоставление полученных им данных с «ключом» той или иной стандартизированной методики само по себе дает диагноз. Это неверно. Сошлемся на мнение *Л. Френка*, который писал: «Нельзя надеяться, что стандартизированная процедура сможет широко осветить индивидуальную личность как уникальную индивидуальность. Она также не сможет способствовать проникновению в динамические процессы личности»¹.

Поэтому даже прекрасное знание тестовых методик не дает права на категорическое экспертное решение — нужны и глубокий психологический анализ, и грамотная интерпретация комплекса

разных показателей в их динамике. Особенно важно учитывать это в работе детского психолога: полученные в результате тестовых испытаний данные не раскрывают ближайших возможностей ребенка. Л. С. Выготский убедительно показал, что наличное состояние возможностей ребенка еще не дает правильного представления о ходе его психического развития, так как существенно важным является не только то, что может выполнить ребенок в настоящее время, но и то, чего он сможет достичь в ближайшем будущем, какова его «зона ближайшего развития». Именно поэтому, отмечают многие исследователи, возникает необходимость построения отдельных диагностических методик в форме обучающего, формирующего эксперимента (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.).

Все сказанное не означает, что следует избегать применения стандартизованных методик. Их применять можно и нужно, но только всякий раз профессионально оценивать их возможность и уместность.

Напомним, что в процессе ответа на конкретный вопрос практический психолог выдвигает ряд гипотез и в соответствии с этим применяет различные методы изучения или обследования учащегося. Гипотезы при этом обычно принимают все более и более узкую направленность, выявляя основную, «ядерную», причину. Многолетний опыт психологов, которые занимаются диагностикой развития, показывает, что при решении отдельных случаев наиболее эффективным оказывается так называемое прицельное исследование, которое не придерживается стандартного применения совокупности методов (наборы тестов), а гибко приспособливает план исследования к харак-

' Цит. по: Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. — М., 1983.

пгн^{пВН}Е1-ВИДЫ1 Деятельности практического психолога образования уЗ

теРУ проблемы. Поэтому психолог должен владеть самыми разнообразными методами — как **высокоформализованными** (техники типа теста Векслера, ММП1, опросника Кэттелла, теста Амтхауэра и др.), так и низкоформализованными (наблюдение, беседа, проективные методы и пр.).

Наблюдение

К. Роджерс обращал внимание на эффективность метода так называемого интенсивного наблюдения, показывая, какое тонкое психологическое знание о ребенке оно может дать.

В качестве примера он приводит неопубликованное исследование психолога Сары Виллипски, изучавшей поведение 14-летнего мальчика, который испытывал сложности в усвоении знаний и был в группе для отстающих в учебе детей. Восемь наблюдателей посменно находились с ребенком и фиксировали особенности его поведения с разными взрослыми людьми и сверстниками. Были выявлены 40 форм поведения данного ребенка. Анализ этих форм показал, что можно выделить 6 направлений его поведения, которые допустимо классифицировать как гармоничные, адекватные и как негармоничные, деструктурированные. Исследование убедительно показало, что у одного и того же ребенка в ответ на разные условия в ситуациях общения с другими людьми возникали совершенно различные формы поведения — от абсолютно нормального до полностью деструктурированного, которое может быть классифицировано как ненормальное, болезненное.

Чтобы более глубоко и тонко определить причины того или иного психологического явления или образования, психологу нужно уметь соответствующим образом сочетать данные наблюдения и свои собственные впечатления с заключениями, полученными в результате применения тестов и других объективных методик.

Практический психолог обязан быть чрезвычайно наблюдательным и, проводя любое обследование, должен постоянно выискивать связь между научно диагностируемым признаком состояния и наблюдаемым в поведении, мимике, жестикуляции, голосе, взгляде, в вегетативных реакциях. Л. С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к Диагнозу, что исследователь ни в коем случае не должен допускать экономии за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов (1984, т. 4). К. Роджерс подчеркивал: в точном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении только лабораторных данных (Rogers С, 1959).

jj4 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Беседа

Метод беседы (интервью) — один из тех психологических инструментов, владение которыми относится к числу необходимых навыков практического психолога и может служить критерием его профессиональной под. готовности и квалификации.

Беседа в том или ином ее варианте включена во все формы работы детского практического психолога. Она составляет основу индивидуального психодиагностического обследования, консультирования, психологической профилактики. Беседа — неотъемлемая составная часть в работе как с детьми и подростками, так и со взрослыми, непосредственно включенными в жизнь детей и влияющими на ее организацию, — родителями, учителями и воспитателями, администрацией детских учреждений и пр.

Беседа является неперменной составляющей ежедневных обязанностей практического психолога и образует естественный фон его деятельности. Такая органичность и универсальность беседы нередко порождают иллюзию простоты и доступности данного метода, что приводит к пониманию беседы как второстепенного, вспомогательного приема. Это довольно распространенное заблуждение не только препятствует использованию широких возможностей беседы как психологического инструмента, но и может стать источником серьезных ошибок в работе. Так, превращение беседы, проводимой в разных формах и с разными целями, в каждодневную обязанность школьных психологов нередко приводит к тому, что все меньше внимания уделяется предварительной подготовке к беседе, самому процессу интервьюирования, снижается чувствительность к эффектам и реакциям, которые возникают в ходе этого взаимодействия, что заметно снижает эффективность такого важного психологического инструмента.

В основе проведения беседы со взрослыми и детьми лежит ряд общих принципов. Однако практика показывает, что организация и проведение беседы с детьми имеют определенную специфику. Зачастую обнаруживается, что типичные для работы со взрослыми средства и приемы взаимодействия оказываются неэффективными в ситуации общения с ребенком. Это обусловлено в первую очередь возрастными особенностями, к числу которых относятся недостаточно развитая у детей способность к рефлексии, слабость анализа и синтеза информации, недостатки внимания и утомляемость, сложность вербализации своих переживаний, особенности мотивации и многое другое. Все это достаточно убедительно свидетельствует о том, что использование метода беседы в работе с детьми и подростками заслуживает специального внимания.

115

Специфика беседы как психологического метода. Беседа (интервью) является «особым методом получения информации на основе вербальной коммуникации» (Психология. Словарь, 1990, с. 145). Раскрывая специфику беседы как психологического инструмента, многие авторы указывают, что интервью отличается от обычного разговора тем, что его содержание разворачивается вокруг довольно узкой темы, касающейся опыта респондента. Особенностью интервью является также специфическое распределение ролей и обязанностей между интервьюером и респондентом. Это связано с асимметричностью позиций партнеров: психолог выступает, как правило, в роли задающего вопросы и слушающего, а его собеседник — ребенок или взрослый — в роли отвечающего.

В отличие от других методов психологического обследования, содержанием которых также выступают получение и анализ словесных сообщений (анкеты, вопросники), специфика беседы заключается в том, что исследователь *вступает с опрашиваемым в непосредственное взаимодействие*. Это важное преимущество данного метода, позволяющее исследователю использовать для получения необходимых данных не только информацию, напрямую содержащуюся в ответах на вопросы, но и множество дополнительных факторов, образующих живую ткань процесса взаимодействия. Это прежде всего невербальные проявления респондента, помогающие уточнить сообщаемую им информацию, раскрыть ее истинное содержание, которое может противоречить словесному сообщению, выявить его отношение к ситуации обследования и к самому психологу и т. п.

Все это дает возможность лучше понять собеседника, точнее и глубже разобраться в существующих у него проблемах и затруднениях, с тем чтобы определить оптимальные пути их решения.

В то же время наличие непосредственного контакта при проведении беседы значительно усложняет ситуацию опроса для самого исследователя, поскольку предъявляет существенно более высокие требования к его профессиональной квалификации, чем, например, заочное анкетирование.

Профессионально важные качества психолога, определяющие эффективность беседы. Проведение беседы — не просто сбор некоторой информации у респондента. Это — сложный, многоаспектный коммуникативный процесс, успешность которого определяется множеством факторов. Первостепенная роль среди них принадлежит личностным установкам психолога и

специальным навыкам проведения беседы.

■цб Часть I. Введение в практическую психологию образования

При проведении интервью от психолога требуется умение интегрировать свои профессиональные знания о личности, мотивации, психическом здоровье, а также общую эрудицию с пониманием развертывающегося перед ним и при его непосредственном участии процесса интервьюирования (Мерфи Д., 1988). Это означает, что успешное интервью строится на основе применения обширных знаний, актуализации определенных установок, способностей и специальных умений, определяющих эффективность процесса взаимодействия психолога с респондентом. Столкнувшись со сложностями требований, предъявляемых к интервьюеру, начинающий психолог не должен делать поспешных выводов, поскольку прочные положительные результаты в интервьюировании являются в первую очередь следствием достаточного опыта.

Одной из необходимых способностей, требуемых от психолога при проведении интервью, является *умение создать психологический климат, способствующий свободному протеканию процесса коммуникации*. Большую роль при этом могут играть особенности личности самого психолога: коммуникабельность, сензитивность, «направленность на другого», тактичность и др.

Психолог должен обладать установкой на позитивное отношение к респонденту, полное принятие его личности и избегать какого-либо осуждения по поводу сообщаемых респондентом данных.

Одной из ведущих способностей интервьюера является *эмпатия* — способность сопереживать и сочувствовать другому человеку. При этом особенно важным при проведении психологической беседы является умение увидеть мир глазами другого человека при одновременном сохранении профессиональной объективности.

Уровень эмпатии интервьюера зависит от ряда факторов. Одним из них является степень полноты и точности знаний о респонденте. Способность к эмпатии возрастает в той мере, в какой интервьюер располагает собственным опытом переживания ситуаций, подобных ситуации респондента. Наряду с этим большое значение имеет и способность интервьюера вообразить такую ситуацию, сконструировать ее, даже если в его собственном опыте аналогичные переживания отсутствуют.

Способность к эмпатии как общая установка, во многом определяющая успешность процесса интервьюирования, особенно важна при работе с детьми. Прежде всего необходимо наличие теплой заинтересованности и готовности взрослого вжиться в чувства детей (Шванца-ра Й., 1978).

И хотя «не каждый психолог обладает одинаковыми да-

опнвные виды деятельности практического психолога образования _____ 1_V7

ованиями подобного рода», эти установки всегда можно развивать и укреплять в процессе практики, добиваясь своеобразного подхода детям. Большое значение для этого имеет обращение к опыту собственных переживаний детства (Шванцара И., 1978, с. 72).

Помимо названных выше способностей к профессионально важным качествам, определяющим успешность проведения беседы, относятся следующие:

Ф владение приемами рефлексивного и активного слушания (Ат-ватер И., 1984); + умение точно воспринимать информацию: эффективно слушать и наблюдать, адекватно понимать вербальные и невербальные сигналы, различать смешанные и замаскированные сообщения, видеть несоответствие между вербальной и невербальной информацией, без искажений запоминать сказанное;

♦ способность критически оценивать информацию, учитывая качество ответов респондента, их согласованность, соответствие вербального и невербального контекста;

♦ умение правильно сформулировать и вовремя задать вопрос, своевременно обнаруживать и корректировать непонятные для респондента вопросы, быть гибким при формулировании вопросов;

♦ умение увидеть и учесть факторы, вызывающие защитную реакцию респондента, препятствующие его включенности в процесс взаимодействия;

♦ стрессоустойчивость, способность длительно выдерживать получение больших объемов информации;

♦ внимательность к уровню утомления и тревожности респондента. Кроме того, собственные ожидания и установки интервьюера не

должны влиять на восприятие сообщаемой ему информации. Интерпретация данных должна проводиться психологом «для самого себя», она не предназначена для передачи клиенту. Важно также, что «работа» с острыми эмоциональными проблемами клиента, актуальными Для него на момент интервьюирования, должна предшествовать сбору фактического материала, особенно если

очевидно, что наличие такого Рода проблем снижает способность клиента к полноценному сообщению информации.

Виды беседы. В психологической практике в зависимости от конкретных условий работы могут использоваться различные виды беседы. Это обусловлено в первую очередь характером тех задач, для Решения которых предполагается воспользоваться данным методом.

1

118 Часть I. Введение в практическую психологию образования

На основании этого выделяют следующие виды беседы: *введение в ситуацию эксперимента; экспериментальная беседа; диагностическое интервью; психотерапевтическая беседа; стандартизированная и свободная беседа; управляемая и неуправляемая беседа.*

Введение в ситуацию эксперимента. Этот вид беседы характерен прежде всего для лабораторного исследования. Основной целью беседы является в этом случае установление контакта с испытуемым. Ее проведение играет важную роль в создании мотивации для участия в эксперименте, помогает снять у испытуемого возможную напряженность, связанную с ситуацией исследования и предстоящим выполнением заданий. Необходимые инструкции также даются в ходе беседы, предваряющей эксперимент. В структуре лабораторного исследования беседа является важным вспомогательным приемом, который может не только предшествовать, но и следовать за экспериментом, дополняя объективно регистрируемые данные субъективными впечатлениями испытуемого.

Экспериментальная беседа. Такая беседа служит прежде всего для проверки исследовательских гипотез и обычно имеет строго определенную тематику (Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С, 1951), в которой описывается, как с помощью экспериментальной беседы проводилось изучение мотивов учения школьников. Беседа в этом случае строилась на применении вопросов двух типов: прямых (например: «Тебе нравится учиться в школе?», «Для чего ты учишься в школе?») и косвенных («Где ты больше хочешь учиться — в школе или дома?»). Сопоставление ответов на эти вопросы позволяло выявить не только те мотивы учения, которые были представлены в сознании школьников («известные мотивы»), но и действительное отношение детей к учебе и школе, которое они невольно обнаруживали при ответе на косвенные вопросы. Это и служило основанием для вынесения суждения о специфике учебной мотивации.

Диагностическое интервью. Это наиболее распространенный вид беседы, применяемый в психологической практике. Основной целью диагностического интервью является получение разнообразных данных о свойствах личности и особенностях психического развития, поэтому для такого интервью характерно органичное включение в структуру беседы тестовых приемов обследования. Беседа в этом случае, выполняя собственные функции, одновременно служит естественным фоном, объединяющим все остальные методы (Михал В., 1978).

Психотерапевтическая беседа (клиническое интервью) используется в целях оказания психологической помощи. Это самый сложный

119 Виды деятельности практического психолога образования

„ беседы, посредством которого психолог помогает человеку осознать внутренние проблемы, связанные с ними переживания, конфликт-обнаружить их причины, восстановить внутреннюю цельность «Я» отношение с себе как ценности, найти новые смыслы жизни, подвести к выбору путей преодоления существующих затруднений, решения критических ситуаций. Психотерапевтическая беседа в силу специфики и сложности решаемых ею задач требует специального рассмотрения. Содержание и способ проведения беседы такого типа во многом определяются ориентацией специалиста на те или иные теоретические концепции психотерапии (психоаналитический подход, недирективная терапия К. Роджерса, рациональная терапия и др.), а также конкретной ситуацией взаимодействия с клиентом и характером существующих у него проблем. Так, проведение психоаналитических сеансов требует довольно продолжительного времени, причем нередко для достижения эффекта такая работа должна осуществляться на протяжении ряда лет. Напротив, обращения, которые психолог принимает по Телефону доверия, требуют от него действий по законам краткосрочной интенсивной терапии (Снегирева Т. В., 1991). Перечисленные виды беседы тесно связаны между собой, поэтому их разделение в достаточной мере условно. Любая беседа должна начинаться с установления контакта и привлечения к сотрудничеству, в ходе каждой беседы психолог проверяет возникающие у него гипотезы, психотерапевтическая беседа может включать фрагменты, построенные по типу диагностического интервью, а при проведении диагностического интервью нередко требуется обращение к элементам психотерапевтического воздействия. В построении психологической беседы

основными являются вопросы о степени ее стандартизации и управляемости (директивности). Выбор этих характеристик во многом определяется целью беседы, ее содержанием, а также, не в последнюю очередь, предпочтениями самого исследователя.

Стандартизированная и свободная беседа. Степень стандартизации беседы зависит от того, насколько подробно разрабатывается ее предварительный план и насколько точно осуществляется его реализация. Стандартизированная беседа строится в строгом соответствии с заранее составленным планом и, по существу, представляет собой жестко запрограммированное интервью по типу анкеты, когда исследователь, придерживаясь неизменной стратегии и тактики, предъявляет каждому испытуемому предварительно подготовленные вопросы, сохраняя неизменными их формулировку и последовательность. Противоположным полюсом является свободная беседа, в ходе которой

1

120 Часть I. Введение в практическую психологию образования

исследователь, придерживаясь некоторой общей стратегии, имеет возможность свободно менять тактику по ходу опроса в зависимости от складывающейся ситуации. Полностью стандартизированная и свободная беседа составляет «крайние точки» континуума, в пределах которого изменяются параметры стандартизации. На практике же наиболее распространенной является частично стандартизированная беседа, сочетающая достаточно четкую стратегию с относительно свободной тактикой. Как высокий, так и низкий уровень стандартизации имеет свои достоинства и недостатки. Так, стандартизированная беседа дает возможность получить сравнимые данные, поскольку гарантирует, что все необходимые вопросы будут заданы; она требует меньших временных затрат и не очень чувствительна к уровню квалификации исследователя. Использование такой беседы может быть целесообразно прежде всего при массовых опросах, когда необходимо за короткий срок получить большой объем данных, а также в тех случаях, когда выясняемая проблема носит формальный характер. Вместе с тем жестко регламентированная стандартизированная беседа не учитывает индивидуального своеобразия ситуации опроса. Поэтому, как указывает В. Михал (1978), она может восприниматься детьми как экзаменационная процедура, способная иногда вызвать оборонительную реакцию в силу своей неестественности.

Отмеченных недостатков лишена свободная беседа, допускающая большую гибкость в форме и последовательности вопросов. Она дает возможность индивидуализировать ситуацию опроса, сохранить ее естественность, поддерживать эмоциональный контакт с ребенком и обеспечить ему возможность самовыражения.

В работе с детьми предпочтение отдается, как правило, более свободным формам беседы, которые благодаря своей меньшей формальности позволяют снизить робость и застенчивость ребенка, преодолеть его вербальные затруднения. Кроме того, гибкость свободной беседы позволяет в случае необходимости оказать ребенку помощь при ответе, в частности, путем переформулирования вопросов. При работе с детьми это является особенно важным, так как здесь могут возникнуть определенные трудности, вызванные неадекватным пониманием содержания отдельных понятий.

Управляемая и неуправляемая беседа. В зависимости от целей и содержания беседы мера управляемости ею со стороны интервьюера может варьировать. В полностью управляемой беседе психолог целиком контролирует ее содержание, руководя ответами ребенка и удерживая беседу в рамках необходимой структуры. В неуправляемой

„NBbig виды деятельности практического психолога образования /2±

, де, напротив, инициатива полностью переходит на сторону отвечающего. Если психолог, начав разговор, далее следует за ребенком в выборе темы обсуждения, поддерживая ход беседы посредством приемов активного слушания: отражения чувств собеседника, рефлексии содержания его сообщений и др. Типичной в этом плане является процедура³ проведения беседы, реализуемая в рамках недирективного подхода К. Роджерса.

Неуправляемая беседа нередко приобретает черты «исповедальное™» и более характерна для ситуации психотерапевтического взаимодействия. Однако недирективный подход в интервьюировании имеет и определенную исследовательскую ценность (Yarrow L., 1960). Он дает респонденту возможность отбирать наиболее значимые с его точки зрения темы, включать их в некоторый контекст или, напротив, активно избегать обсуждения каких-либо проблем, что само по себе может иметь значение для характеристики важных жизненных отношений личности, ее чувств, не всегда осознаваемых переживаний и т. д. Ценность применения недирективного

подхода в работе с детьми обусловлена тем, что в нем отсутствуют недостатки формального подхода к вопросам и ответам, непривычного для маленьких детей, а у школьников вызывающего ассоциации с проверочными учебными процедурами.

Для диагностического интервью эти крайние уровни управляемости, как правило, неадекватны. Более целесообразным является здесь сочетание директивного и недирективного подходов, когда мера управляемости может меняться на разных этапах проведения беседы в зависимости от ее содержания. В частности, более директивный подход используется обычно для получения фактической информации о предметах, не требующих от ребенка высокой включенности Я: о любимых играх, книгах и т. п.

Нетрудно заметить, что уровни стандартизированноеTM и управляемости беседы прямо соотносятся друг с другом: как правило, высоко-костандартизированная беседа является в то же время и управляемой и, наоборот, неуправляемая беседа обычно свободна в отношении структуры. Поэтому две эти характеристики беседы не всегда четко различаются. Остановившись на этом, Л.Ярроу (1960) отмечает, что Характеристика управляемости относится прежде всего к поведению интервьюера, контролирующего ход беседы. Стандартизированность *е, структурированность — это характеристика используемых в беседе вопросов, связанных со спецификой содержания беседы.

Типы вопросов. Вопрос является основным элементом беседы и главным средством получения необходимой информации от респондента.

122 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Как уже отмечалось выше, умение интервьюера задавать вопросы, подбирая соответствующую формулировку, является одним из важнейших условий, во многом определяющих результативность беседы.

В психологической беседе, особенно в относительно свободных ее формах, процедура «спрашивания» не сводится только к технике опроса. По существу, формулирование каждого вопроса является для психолога своеобразной мини-задачей, успешное решение которой возможно лишь при учете множества факторов и их тончайших оттенков, составляющих целостную ситуацию беседы. Эти факторы могут относиться к респонденту (например, уровень его мотивации, актуальные эмоциональные состояния, личностные особенности, общий уровень развития, степень утомления и пр.), к самому психологу (степень осведомленности о проблеме респондента, наблюдательность, профессиональная самооценка и пр.), к характеру обсуждаемой информации (степень ее табуированности и пр.), к обстановке интервьюирования (наличие помех, продолжительность беседы и пр.). Учитывая все это, умение психолога задавать вопросы при проведении беседы справедливо было бы назвать особым искусством.

В специальной литературе, посвященной интервью, проблеме формулирования вопросов уделяется особое внимание (Михал В., 1978; Murphy J., 1988; Yarrow L., 1960, и др.).

Рассматривая различные характеристики вопросов, в числе первых выделяют такой параметр, как *открытость—закрытость*.

Открытые вопросы предоставляют респонденту самостоятельно выстроить свой ответ.

Закрытые вопросы содержат в себе формулировку ответа (или ее варианты).

При проведении беседы с детьми в структуру вопроса нередко включается описание каких-либо ситуаций. При этом открытость—закрытость как собственно вопроса, так и описания-стимула могут сочетаться по-разному.

Разные по степени открытости формулировки описания ситуации используются в интервью в зависимости от его целей. Так, если необходимо прояснить достаточно узкий аспект отношений ребенка с родителями, например отношение к различным приемам родительского контроля (в частности, реакцию ребенка на вызванные матерью помехи в игре), целесообразно использовать закрытое, структурированное описание ситуации. Если же исследователя интересует более общая характеристика отношений между матерью и ребенком, тогда предпочтительным является менее структурированный подход с открытым

_____ психические виды деятельности практического психолога образования 123

писанием, поскольку он предоставляет ребенку больше свободы в выборе наиболее значимых для него и наиболее типичных форм его отношений с матерью.

При выборе той или иной формулировки вопросов также необходимо учитывать определенные ограничения. Так, например, очевидно что закрытые вопросы создают опасность существенного сужения круга возможных ответов. Это особенно важно иметь в виду при работе с легко

внушаемыми маленькими детьми. Вместе с тем использование закрытых вопросов может быть полезным приемом, который облегчает ребенку выражение социально неодобряемых установок. Ведь когда альтернативные ответы даются рядоположенно, сама форма вопроса может внушить ребенку, что оба они являются в равной степени социально приемлемыми, например: «Одни мальчики думают об этом так, другие — так».

Вторым важным параметром вопроса является *мера его непосредственной направленности* на интересующий психолога предмет. С этой точки зрения различают *прямые, косвенные и проективные вопросы*.

Прямые вопросы непосредственно направлены на выяснение исследуемого предмета. Открытые прямые вопросы используются, как правило, для получения фактической информации и при изучении простых установок и отношений. Например: «Ты можешь назвать мне все книги, которые ты прочитал за последний месяц?»

Косвенные вопросы используются для изучения эмоциональных реакций и отношений в тех случаях, когда существует опасность внушающего воздействия на ребенка при прямом опросе или когда можно прогнозировать возникновение защитных реакций и искаженных ответов при обсуждении тем, связанных с культурными нормами и табу. Так, например, вместо того чтобы напрямую спрашивать у ребенка, кого из родителей он предпочитает, можно задать такой вопрос: «Если ты в результате кораблекрушения оказался на острове и мог бы взять с собой или свою маму, или своего папу, кого бы из них ты взял?»

Проективные вопросы в еще большей мере маскируют преследуемую психологом цель. Для этого ребенка просят сообщить не о своих собственных переживаниях, а проинтерпретировать чувства и предсказать действия гипотетического ребенка. Обычно в вопросах этого типа конкретная ситуация используется для выявления общих установок отвечающего. В работе с детьми проективные вопросы часто представляются с помощью кукол и картинок. Например: «Мама кормит грудного малыша. Входит маленький мальчик и видит их. Что он сделает? Что он подумает об этом? Что он при этом чувствует?»

124 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Применение проективных вопросов основано на предположении что в ответе на такой вопрос ребенок, идентифицируя себя с гипотетическим персонажем, выражает свои собственные переживания и мотивы поступков. В большинстве случаев данное предположение соответствует действительности и валидность проективных вопросов является довольно высокой. Однако это бывает справедливо не для всех ситуаций и вопросов, используемых в интервью. В некоторых случаях ребенок может давать ответ, который скорее соответствует культурным нормам его группы, чем его собственным отношениям и чувствам. Иногда ответ ребенка на проективный вопрос может представлять смешение фантазий и реальности. Так, например, показано, что при ответе на проективные вопросы, касающиеся предполагаемой реакции родителей на плохое поведение некоего гипотетического ребенка, дети часто приписывают родителям более строгие реакции и дисциплинарные воздействия, чем это характерно для реальной ситуации. Очевидно, что обстоятельства такого рода затрудняют интерпретацию ответов на проективные вопросы.

Однако ценность применения этих вопросов при интервьюировании не подлежит сомнению, поскольку существует множество обстоятельств, при которых прямые вопросы не могут быть заданы: например, когда ребенок недостаточно осознает свои чувства и переживания или не может выразить их от первого лица, потому что слишком сильны культурные запреты, и др. В таких случаях наиболее адекватными являются именно проективные вопросы.

Существуют различные способы формулирования вопросов, позволяющие ребенку выразить то, что в другой ситуации он может считать неприемлемым. Так, например, рекомендуются следующие «облегчающие» формулировки (Михал В., 1978; Yarrow L., 1960):

- ♦ ребенку дают понять, что и другие дети могут испытывать или делать то же самое («Некоторые дети думают... А что думаешь ты?», «Всем приходится иногда драться... Ну а ты?»);
- ♦ допускается два альтернативных решения, причем указывается на приемлемость каждого из них («Если твой брат нашалит, ты накажешь его сам или расскажешь об этом маме?», «Вы с учительницей понимаете друг друга или у тебя с ней бывают недоразумения?»);
- ♦ выбирается формулировка, которая смягчает неприемлемость ответа (в предыдущем примере вместо «расскажешь об этом маме» можно сказать: «Проследишь за тем, чтобы мама об этом тоже узнала»);

■ пийиые виды деятельности практического психолога образования 125

неблагоприятная действительность принимается как нечто обычное, само собой разумеющееся,

чтобы ребенок не был вынужден отрицать какое-то свое неправильное поведение. Вопрос при этом формулируется так, чтобы в нем содержалось предположение именно такого поведения (например, вместо вопроса: «Ты ссоришься с братом?» можно спросить: «Из-за чего вы с братом чаще всего ссоритесь?»);

- ♦ ребенку дают возможность ответить сначала позитивно и лишь после этого задают вопрос, который потребует от него негативных или критических оценок («Что тебе в школе нравится? А что не нравится?»);

- » употребление эвфемизмов и перифраз («Они с братом друг друга не понимают», «Он не вернул деньги», «Иногда ночью он не может проснуться сам»);

- ♦ вместо собственно вопроса используется комментарий по поводу соответствующего места в рассказе ребенка (например, по ходу рассказа об играх с детьми замечается: «Мальчишки ведь еще и дерутся»). Это выступает своеобразным приглашением к прямому или косвенному сообщению о собственном поведении ребенка;

- ♦ при работе с детьми старшего возраста иногда оправдывает себя письменный ответ на некоторые вопросы; детям младшего возраста вопросы может задавать кукла.

При проведении беседы необходимо принимать во внимание повышенную внушаемость детей младшего возраста (а также детей с задержкой умственного развития) и часто отмечаемую склонность детей к персеверации. Учитывая это, следует избегать вопросов, на которые можно ответить только «да» или «нет».

Выбор типа вопросов, используемых в интервью, обусловлен различными факторами. Определенные значения могут иметь общие теоретические установки исследователя, содержание изучаемой проблемы и др. Так, если исследуются аспекты жизни ребенка, связанные со строго определенными культурными запретами, более предпочтительными являются косвенные и проективные вопросы. Однако если психологу необходимо выяснить, в какой степени эти запреты, табу представлены в сознании ребенка, более уместными будут прямые вопросы.

При исследовании личностных характеристик или межличностных отношений важным аспектом анализа является способ, каким ребенок структурирует свой ответ, отбирает подробности для сообщения,

126 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

а также последовательность и содержание его ассоциаций. Для такого анализа предпочтительны менее структурированные вопросы и в целом недирективный подход.

Выше уже указывались некоторые преимущества недирективного свободного интервью в создании более естественной атмосферы при работе с детьми. Однако нельзя сказать то же самое в отношении структуры вопросов. В целом вопросы, которые полностью неструктурированы, открыты с точки зрения компонентов описываемых в них ситуаций, являются неподходящими для использования в работе с детьми дошкольного возраста. Это связано с тем, что маленький ребенок, имея ограниченную ассоциативную способность, нуждается в некоторой опорной структуре, внутри которой он может организовать свое мышление и выстроить ответ. В работе с детьми старше 6 лет использование неструктурированных, открытых вопросов становится вполне оправданным.

Следует обратить внимание на то, что интервью не должно быть жестко ограничено применением какого-либо одного типа вопросов. Форма вопросов может меняться в разные моменты интервью в зависимости от его целей, содержания обсуждаемой проблемы и т. д.

Особенности проведения беседы с детьми и подростками. Во многих психологических работах, посвященных проблемам метода интервью, неоднократно подчеркивалось, что беседа с детьми обладает определенной спецификой и является несравненно более сложным делом, чем беседа со взрослыми (Шванцара Й., 1978). Отличие состоит уже в том, что взрослые люди, как правило, обращаются за психологической помощью по собственной инициативе, тогда как детей обычно приводят учителя и родители, заметив какие-то отклонения в их развитии и поведении. Поэтому у детей нередко отсутствует какая-либо мотивация общения с психологом и далеко не со всеми из них удастся сразу установить тесный контакт, так необходимый при проведении беседы. Нередко от психолога требуются большая находчивость и изобретательность, чтобы «разговорить» ребенка. Это касается прежде всего детей с заниженной самооценкой, тревожных, неуверенных в себе и так называемых «трудных», которые имеют немалый отрицательный опыт общения со взрослыми.

В этих случаях особенно полезной для привлечения ребенка к сотрудничеству является игра. Для этого у психолога всегда должны быть под рукой яркие, привлекательные игрушки, различные

головоломки, цветные карандаши и бумага, другие занимательные вещи, которые способны заинтересовать детей и спровоцировать их на общение.

яны евиды деятельности практического психолога образования 127

Важным условием установления и поддержания контакта является *А* прма обращения к ребенку. Допустимым можно считать только об-ящение по имени, причем маленьких детей рекомендуется называть *ак* как их обычно называет мама (Шванцара Й., 1978). Вообще речь психолога, его язык имеют большое значение при проведении беседы детьми и подростками. Необходимо помнить, что не все обороты и выражения «взрослой» речи могут быть понятны ребенку, поэтому, организуя беседу, нужно принимать во внимание возраст, пол, условия воспитания детей. Кроме того, чтобы самому понимать ребенка, психолог должен быть знаком с детским словарем, должен знать и при необходимости уметь использовать в общении со школьниками подростковый и молодежный сленг.

Не вызывает сомнения, что получаемые в беседе данные, степень их полноты и достоверности зависят от того, насколько опрашиваемое лицо способно к самонаблюдению. Между тем, хорошо известно, что возможности детей в этом отношении ограничены. Так, например, способность к интроспекции, т. е. сознательному наблюдению собственных эмоциональных реакций и их вербализации, становится в достаточной степени сформированной у большинства детей только в подростковом возрасте. Однако это не означает, что с детьми можно разговаривать только о каких-то внешних, объективных фактах их жизни и нельзя обсуждать возникающие у них переживания, эмоциональные реакции и т. д. В принципе дети способны описать свои мысли и чувства, но имеют в этом ограниченные возможности и не обладают достаточно развитыми навыками припоминания событий.

Именно поэтому в беседе с детьми особенно велика роль правильно заданного вопроса. Правильно сформулированный и вовремя поставленный вопрос не только позволяет психологу получить необходимые сведения, но и выполняет своеобразную развивающую функцию: он помогает ребенку осознать собственные переживания, расширяет возможность вербализации субъективных состояний.

Умение подобрать нужные вопросы, отыскать для каждого ребенка индивидуальную тактику ведения беседы является довольно трудным делом и во многом зависит от опыта психолога, наличия у него творческого подхода к использованию данного метода. Признанный мастер проведения беседы с детьми *Ж. Пиаже* писал по этому поводу: «Как трудно удержаться от чрезмерного многословия, особенно педагогу, расспрашивая ребенка! Как трудно удержаться от невольного внушения ему своих мыслей! А всего труднее отыскать средний путь, избежав и чрезмерной систематичности, вызванной заранее разрабо-

1

128 Часть I. Введение в практическую психологию образования

тайной концепцией, и полной хаотичности фактов, к которой приводит отсутствие какой-либо направленной гипотезы! В сущности говоря, хороший экспериментатор должен соединять в себе два обычно несовместимых качества: он должен знать, как наблюдать, т. е. позволять ребенку говорить совершенно свободно, не прерывая его высказываний и не отклоняя их ни в одну сторону, и в то же самое время он должен быть постоянно настороже, чтобы не пропустить ничего важного; каждую минуту он должен иметь в виду какую-нибудь рабочую гипотезу, хоть какую-то теорию, правильную или ложную, и стремиться ее проверить. Начинаящий исследователь либо подсказывает ребенку то, что он ожидает от него получить, либо же не подсказывает ему совершенно ничего, потому что он не ищет ничего определенного; нечего и говорить, что в этом случае он ничего и не найдет. Короче, это нелегкая задача...» (цит. по: Флейвелл Дж., 1967, с. 49).

Проводя беседу с детьми, психологу очень важно занять правильную позицию. Сделать это непросто, поскольку отмеченная выше асимметричность отношений в ситуации опроса ребенка усугубляется еще и возрастной дистанцией. По мнению *Й. Шванцары* (1978), оптимальной в этом случае может быть позиция, соответствующая принципам недирективного подхода:

- ♦ психолог должен создать человечески теплое, полное понимания отношение к ребенку, позволяющее как можно раньше установить контакт;
- ♦ он должен принимать ребенка таким, какой он есть;
- ♦ своим отношением он должен дать ребенку почувствовать атмосферу снисходительности, чтобы ребенок мог свободно проявлять свои чувства;
- ♦ психолог должен тактично и бережно относиться к позициям ребенка: он ничего не осуждает и ничего не оправдывает, но при этом — все понимает.

Реализация такого отношения, основанного на создании атмосферы безусловного принятия, искренности и открытости, помогает ребенку проявить свои возможности, «раскрыться» и поэтому способно оказать существенное психотерапевтическое воздействие. Поскольку психологу часто приходится иметь дело с «проблемными» детьми, испытывающими разного рода затруднения, такое воздействие в большинстве случаев оказывается необходимым.

При проведении беседы нередко возникает проблема регистрации данных. Обычно выбор возникает между использованием маг-

вные виды деятельности практического психолога образования _____ 19

фона и письменным фиксированием ответов. Последнее нередко является более предпочтительным, так как позволяет сохранить естественность ситуации, меньше отвлекает ребенка, не сковывает. Конечно, не все высказывания можно записать дословно. Однако ключевые моменты в ответах детей требуют точной записи, и ее, как правило, удается сделать. Для регистрации невербальных компонентов сообщения: пауз, интонаций, темпа речи и др., учет которых необходим при интерпретации полученных данных, обычно применяется система сокращений и кодов, которую каждый психолог вырабатывает для себя по мере приобретения практического опыта ведения беседы.

Рассказы детей и подростков могут носить глубоко личный, интимный характер. Поэтому в беседе с ними, так же как и в любом другом психологическом исследовании, нужно соблюдать условия конфиденциальности. Если возникает экстренная необходимость сообщить о чем-либо из рассказанного ребенком его родителям и учителям, следует обязательно получить на это согласие ребенка.

В зависимости от целей исследования беседа может иметь разное содержание. Так, на первых этапах работы, когда необходимо получить возможно более полное представление об особенностях ребенка и установить характер его проблем, беседа проводится обычно по типу диагностического интервью, которое носит общий характер и направлено на «зондирование» различных аспектов жизни: выяснение интересов и склонностей ребенка, его положения в семье, отношения к родителям, братьям, сестрам, отношения к школе и одноклассникам, установления наиболее частых форм поощрения и наказания, связанных с этим способов реагирования и т. д. Диагностически ценным может оказаться выяснение того, что сам ребенок считает для себя главной проблемой. Беседа может иметь и более частный характер, затрагивая какие-то отдельные аспекты жизни ребенка.

Функциональные пробы

Применяя различные методические средства, психолог получает все более и более точную картину индивидуальных особенностей человека в той мере, в какой это необходимо для выявления и психологической оценки решающего фактора. В ряде случаев психолог должен получить очень быструю и оперативную информацию о ребенке. Отсюда острая потребность в методиках, не связанных с громоздкой процедурой обработки и позволяющих осуществить экспресс-диагностику. Экспресс-методики большей частью основаны на качественном

5 Зах. 746

130 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

анализе высказываний, продуктов деятельности, способов выполнения заданий и т. п. (Дубровина И. В., 1975; Зейгарник Б. В., 1976; Славина Л. С., 1976; Рубинштейн С. Я., 1970, и др.). В качестве таких психодиагностических средств могут быть использованы так называемые функциональные пробы (Ананьев Б. Г., 1972; Зейгарник Б. В. 1976).

В работе практического психолога роль функциональной пробы могут играть экспериментальные задания, способные актуализировать умственные операции, которыми пользуется ребенок в своей жизнедеятельности, его мотивы, побуждающие ту или иную деятельность, и др. Приведем некоторые примеры таких функциональных проб, направленных на выявление особенностей мышления детей 7-8 лет.

Задания даются на разном материале — математическом (числа, арифметические примеры), лингвистическом (слова, предложения), литературном (простые рассказы), наглядно-образном — картинки.

Чтобы судить на основании проб об особенностях мышления ребенка, необходимо проанализировать выполнение им (и неоднократно!) заданий из разных областей знаний.

1. Определение уровня развития способности к обобщению.

Математический материал

Школьникам дается следующее задание: «Даны ряды чисел:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
и	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
55	?	?	?	?

Сумма первого вертикального ряда равна 55. Быстро найди суммы всех остальных вертикальных рядов».

Некоторые дети сразу находят общий принцип построения рядов.

Например, Валя Л., внимательно посмотрев на ряды, сейчас же ответила: «60, 65, 70, 75». На просьбу психолога объяснить свое решение сообщила: «Я посмотрела — на единицу больше у каждого числа, а чисел всего пять, значит, 60, 65...» Такой способ решения характерен для школьников, способных к математике. Дети, малоспособные к математике, не могут самостоятельно уловить общих принципов построения рядов, пересчитывают все числа. Важно также обратить внимание на то, сможет ли ребенок, относящийся к последней группе, найти общий

результаты деятельности практического психолога образования 13|

принцип решения с помощью экспериментатора и какая именно помощь ему понадобится.

Лингвистический материал

Ученику даются 8 карточек, на каждой из которых напечатана пословица, и предлагается объединить пословицы в группы по основному смыслу, заключенному в них:

Волков бояться — в лес не ходить.

Семеро одного не ждут.

Дело не медведь — в лес не уйдет.

Семь раз примерь — один отрежь.

Кто встал пораньше, ушел подальше.

Смелость города берет.

Семеро одну соломинку поднимают.

Поспешишь — людей насмешишь.

О хорошем уровне обобщения свидетельствует объединение пословиц по существенному признаку. Приведем в качестве примера ответы третьеклассника:

Волков бояться — в лес не ходить. Смелость города берет.

Дело не медведь — в лес не уйдет. Семеро одну соломинку поднимают.

Семь раз примерь — один отрежь. Поспешишь — людей насмешишь.

Семеро одного не ждут.

Кто встал пораньше, ушел подальше.

«Тут о смелости говорится. Смелый человек ни волков, ни врагов не боится».

«Это все о лентяях: они работать не торопятся, а когда начинают работать, то легкое дело все вместе делают, а и один мог бы справиться».

«Делать надо все как следует, подумать сначала».

«Никогда не надо опаздывать».

Объединение пословиц по внешнему, лежащему на поверхности признаку указывает на низкий уровень способности к обобщению:

Волков бояться — в лес не ходить. Дело не медведь — в лес не уйдет.

Семеро одну соломинку поднимают. Семь раз примерь — один отрежь. Семеро одного не ждут.

«Это все про зверей».

«Эти пословицы одинаковые, здесь везде семь есть».

132

2. Определение способности детей на разном материале восполнить недостающие звенья целого.

Математический материал

Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны примеры с пропущенными числами.

Задание: «Вставь пропущенные числа так, чтобы примеры были решены верно». Всего даны три постепенно усложняющихся столбика примеров (пропущено одно число, два числа, три числа), в каждом столбике — примеры одинаковой сложности:

1	2	3
$\dots + 3 = 11$	$4 + 3 + \dots = 17$	$\dots + \dots \times 2 = 16$

...-8 = 7	18-7-... = 4	... x3 - ... = 11
...x4 = 16	1 + ... -4 = 6	... + ...-6 = 9
5 + ... = 19	...x3-5 = 13	18-... x2= 14
...+...= 17	... + 5 - 4 = 3	20-... + ...= 17
18-... = 3	9 + 4 + ... = 16	... + 13-...= 15
... - ... = 9	 + 5= 18	5 x. ...-...= 12
... x... = 20	7 x ... - 5 = 9	...x3 + 7 = 19

Приведенные задания можно выполнять, начиная с любого столбика.

За каждый правильно решенный пример учащийся получает один балл, максимальное количество баллов, которое может набрать ученик при выполнении этого задания, равно 24.

Лингвистический материал

Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны слова с пропущенными буквами. Задание: «Вставь буквы так, чтобы получилось слово». Всего дано три постепенно усложняющихся столбика слов (пропущены одна буква, две буквы, три буквы), в каждом столбике — слова одинаковой сложности.

1	2	3
и — ро	д-р - во	п-----а
Г — ра	з — м — к	с-----об
п — ле	к — м — нь	в-----а
р — ка	х-л - д	б-----он
т — ло	п — с — к	ш-----а
в — ра	к — з — л	л-----а
н — га	з — л — нь	з-----о
л — жа	т — л — га	д-----а

Приведенные задания можно выполнять, начиная с любого столбика.

За каждое правильно восстановленное слово школьник получает один балл, максимальное количество баллов, которое может набрать ученик при выполнении этого задания, равно 24.

ные виды деятельности практического психолога образования

133

Литературный материал

Ребенку даются последовательно три карточки, на которых напечатаны коротенькие рассказы с пропущенным содержанием. Задание: «Здесь написаны начало и конец рассказа, очень коротко дополни его содержание».

Карточки предъявляются в такой последовательности:

1. Дети пошли в лес.

Поэтому, не дойдя до леса, они бегом бросились домой. 2. Таня зашла за Катей и позвала ее гулять.

Тогда Таня решила остаться и помочь подруге. 3. Зима наступила неожиданно.

«Зимой всегда так красиво», — сказала мама.

Ответы оцениваются определенным количеством баллов:

- ♦ дополнение логичное, красочное, с элементами воображения — 6 баллов;
- ♦ дополнение логически верное, но очень лаконичное — 4 балла;
- ♦ дополнение логически не связано с концом — 2 балла;
- ♦ вообще не может дополнить — 0 баллов. *Наглядно-образный материал*

Школьнику последовательно предъявляются три сюжетные картины. В каждой картине часть изображенного сюжета закрыта листом белой бумаги.

1. Репродукция картины Успенской «Дети»: мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него в тазу с водой (должен, очевидно, мыть ноги), в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки, которую держит в другой руке. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, что и этой кукле достанется. Убегает испуганная кошка. Листом белой бумаги закрывается таз, кукла и кружка в руках мальчика — теперь не видно, что делает мальчик.

2. Репродукция картины В. Васнецова «Аленушка». Листом белой бумаги закрывается фигура девушки — остается лес, пруд, камни.

3. Репродукция картины В. Васнецова «Снегурочка». Листом белой бумаги закрывается фигура Снегурочки — видна только опушка зимнего леса, следы на снегу, вдали — огоньки деревни.

Задание: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы восстановить картину полностью?» (Разумеется, предварительно необходимо выяснить, не видел ли ребенок эти

картины раньше.)

134

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Ответы оцениваются определенным количеством баллов:

- ♦ осмысливает всю ситуацию в целом, дорисованный образ логически вытекает из анализа ситуации — 8 баллов;
- ♦ ситуацию осмысливает с некоторой помощью психолога, дорисовывает оправданный ситуацией образ после наводящих вопросов — 6 баллов;
- ♦ дорисовывает целостный образ, не оправданный ситуацией, — 4 балла;
- ♦ дорисовывает отдельные детали — 2 балла;
- ♦ ничего не может дополнить — 0 баллов.

3. Определение способности связывать отдельные объекты в одно целое.

Математический материал

Даются три числа в такой последовательности: 2, 6, 4. Каждое число на отдельной карточке. Задание: «Придумай (составь) пример». Если ребенок затрудняется выполнить задание в таком виде, ему дается набор математических знаков (-, +, =), чтобы он мог расставить их между цифрами.

Лингвистический материал

Даются три слова в такой последовательности: окно, стоять, стол. Каждое слово на отдельной карточке. Задание: «Придумай (составь) одно предложение, в которое вошли бы все эти слова».

Литературный материал

Даются три слова: девочка, дерево, птица. Каждое слово на отдельной карточке. Задание: «Придумай небольшой рассказ по этим словам».

Наглядно-образный материал

Даются три картинки, каждая — отдельно. На одной нарисована девочка, на другой — дерево, на третьей — птица. Задание: «Опиши, как выглядела бы одна картинка, на которой нарисованы девочка, дерево, птица».

В качестве примера приведем оценки за выполнение первого задания (остальные оцениваются аналогично):

- ♦ составляет пример сразу — 8 баллов;
- ♦ составляет пример не сразу (перебирает цифры) — 6 баллов;
- ♦ требуются знаки для составления примера — 4 балла;
- ♦ не может составить пример — 2 балла.

Анализ результатов проведения указанных функциональных проб позволяет выделить индивидуально-психологические различия между детьми. По успешности выполнения и в зависимости от того, при работе с каким материалом — математическим, лингвистическим, литературным,

психические виды деятельности практического психолога образования _____/2Б

наглядно-образным — ребенок достигает сравнительно (с самим собой!) высоких успехов, он может быть отнесен к одной из шести групп:

- » I группа («сильная») — учащиеся, выполняющие все задания на высоком уровне;
- « II группа («слабая») — учащиеся, выполняющие все задания на низком уровне;
- « III группа («математическая») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на математическом материале;
- « IV группа («наглядно-образная») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на наглядно-образном материале;
- + V группа («литературная») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на литературном материале;
- * VI группа («лингвистическая») — учащиеся, успешнее выполняющие задания на лингвистическом материале.

4. Выявление индивидуальных особенностей восприятия учебного и неучебного материала.

Воспринимать материал — это всегда значит как-то осмыслить и так или иначе к нему отнестись.

В качестве экспериментального материала можно использовать сказку Дж. Родари «Пятерка с плюсом». Герои сказки — цифры, с которыми производятся определенные математические действия (математическое содержание), в то же время в ней есть сюжет, приключения, характеристики действующих героев (литературное содержание), кроме того, это сказка, т. е. простор фантазии.

Школьнику сказка читается один раз. Занятие проводится индивидуально, с каждым ребенком.

Перед чтением сказки ребенку говорят: «Сейчас я прочитаю тебе сказку, а ты потом мне скажешь, понравилась она тебе или нет».

После чтения психолог спрашивает, понравилась ли ребенку сказка, а потом добавляет: «Интересно, а как ты запомнил эту сказку? Расскажи ее мне».

Таким образом, в инструкции не говорится о том, чтобы ребенок запомнил сказку, она ориентирует учащихся только на отношение к сказке — понравилась или не понравилась. Но содержание сказки простое, и вполне естественно, что дети непроизвольно должны были запомнить ее.

Текст сказки, предъявляемый детям (по сравнению с оригиналом он несколько сокращен):

~ Караул! Спасите! — кричала бедная Пятерка, что есть мочи улепетывая по улице.

— Что с тобой? Что случилось?

136 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

— Что! Неужели вы не видите, что за мной гонится Вычитание? Если оно меня догонит, случится такое несчастье!..

И несчастье случилось, да еще какое! Вычитание подскочило к бедняжке сзади, сграбастало ее за шиворот и ну полосовать своей острой-преострой шпагой, которую все принимали за обыкновенный минус. Только ключья полетели от бедной Пятерки, и неизвестно, осталась бы от нее хоть одна-единственная единица, если бы на ее счастье мимо не проехала машина. Вычитание оглянулось на минутку, а Пятерка — быстрее в сторону, юркнула в первое попавшееся парадное и забила в самый темный угол. Однако она уже не была больше Пятеркой, а стала Четверкой, да вдобавок еще с разбитым носом.

Сидит Четверка ни жива ни мертва — и вдруг раздался голосок, такой ласковый: «Бедняжка! Кто это тебя так отделал? Ты подралась со своими подружками?»

О, если бы Четверка сразу разглядела, кто это говорит таким сладким голоском! Перед Четверкой стояло Деление собственной персоной. Бедная Четверка пропищала чуть слышно: «Добрый вечер», — и попробовала было бочком протиснуться к выходу. Но Деление оказалось проворнее. Оно выхватило свои страшные ножницы и — трах! — разрезало горемыку пополам. Не стало больше Четверки. Вместо нее оказались две Двойки. Одну Деление запихало себе в карман, а другая не растерялась и опрометью — за дверь. Перебежала через улицу и чуть не на ходу вскочила в трамвай.

«Когда-то я была Пятеркой, — плакала она, — а теперь смотрите, что от меня осталось — Двойка!» Все ученики, что ехали в трамвае, вскочили со скамеек и со всех ног кинулись от нее, потому что никому не хотелось иметь дело с Двойкой... Кондуктор покосился на Двойку и сердито сказал: «Ездят тут всякие! Невелика птица, могла бы и пешочком пройти». — «Так я же не виновата!» — закричала сквозь слезы бывшая Пятерка. Она покраснела и на первой же остановке выскочила из трамвая. И тут она наступила кому-то на ногу. «Ой! Простите, пожалуйста, синьор», — залепетала она. Но синьор не рассердился. От удивления Двойка открыла глаза... и вдруг узнала! Ба! Да ведь это же старое доброе Умножение. Ни у кого на свете нет такого доброго сердца, как у старого Умножения. Оно — раз! — и умножило Двойку сразу на три! И получилась не просто Пятерка, а Пятерка с плюсом. Потому что все учителя вместо шестерки всегда ставят пятерку с плюсом.

Внешне действия каждого ребенка одинаковы: сидит, слушает сказку. Как правило, сказка детям нравится, и они — мимикой и жестами — выражают свое удовольствие.

Мыслительная деятельность протекает у каждого по-своему. Каждый выделяет в ней самое существенное со своей точки зрения, рас-

137 _____

тавляет свои смысловые акценты в зависимости от того, что ему интереснее, понятнее, на что было направлено его внимание.

Для сравнения приведем пересказы, сделанные двумя наиболее характерными группами учащихся — «математической» и «литературной». Первые передают содержание сказки сжато, без эмоций, без подробностей приключения Пятерки. Пятерку они восприняли только как число, с которым производятся определенные математические преобразования.

Вот как передает содержание сказки мальчик-«математик»: «От Пятерки отняли единицу, получилась Четверка. Деление разделило Четверку на два, получилось Два. Умножение умножило Два на Три, но получилось 5+, потому что это сказка: Шесть должно получиться».

У детей из «литературной» группы в пересказе есть и эмоциональность, и образность, и последовательность приключений Пятерки, нет одного — математического содержания.

Вот типичный для этой группы рассказ девочки: «На улице была Пятерка. Она бежала. Кто-то закричал: "Пятерка! Что с тобой?" Пятерка крикнула, что за ней гонится Деление, и если Деление ее догонит, то случится несчастье. Ей не поверили. По правде, случилось большое несчастье. Ее догнало Деление и стало колоть ее своими острыми концами. Потом из нее получилась Четверка и то с отрезанным носом. Когда она забилась в парадное, в угол, то тогда кто-то там ласково ее позвал, а Четверка пропищала тоненьким голосом еле-еле:

"Здравствуйте" — и только хотела протиснуться к выходу, как ее схватили и разрубили и получилась Двойка, и т. д.»

Если спросить детей, не передавших математического содержания сказки, как получить из пяти четыре, из четырех два, то, как правило, они легко отвечают на эти вопросы. Эти математические действия им хорошо знакомы. Однако они часто находятся под таким сильным впечатлением от сказки, что дают совершенно неожиданные ответы. Так, один мальчик на вопрос, что нужно сделать, чтобы получить из Пятерки Четверку, ответил: «Нужно шпагой отсечь от Пятерки кусочек». Ребенка захватил сюжет сказки, и, отвечая на вопрос, он оставался еще под впечатлением приключений героини. Только когда его спросили: «А на уроке математики как бы ты получил 4 из 5?» — ответил: «Я бы 5 отнял 1».

Очевидно, что данное математическое действие ему хорошо знакомо, но в сказке он не обратил на него внимания, поскольку основное, главное, он увидел в приключениях Пятерки, а не в ее математических преобразованиях. Математическая сторона сказки прошла

138 Часть I. Введение в практическую психологию образования

мимо его сознания, не затронув его интересов. Анализируя услышанное, ребенок вычленил и обобщил те элементы сказки, которые лично для него оказались наиболее существенными, важными. Интерес к сюжету, к литературно-образному началу направлял мыслительную деятельность мальчика во время слушания сказки на отбор основных моментов приключений Пятерки, ее характеристики, поведения и т. д.

У представителей «математической» группы мыслительная деятельность при слушании сказки, очевидно, протекала иначе. Они так же вычленили и обобщали существенные элементы содержания сказки. Но существенное они видели в другом. Приключения Пятерки их не привлекали. Интересы, способности к математике направили мыслительную деятельность этих детей на выявление математических преобразований Пятерки. Встреча цифры с конкретным математическим действием и получение определенного результата — вот это интересно, легко запоминается, с удовольствием рассказывается. Надо заметить, что такие дети обычно заканчивают свой рассказ объяснением, что $2 \times 3 = 6$, и только потому, что это сказка, получалось $5 +$. Результат их очень смущал, казался им неестественным. В то же время дети «литературной» группы просто не обратили на него внимания, им все равно, какое число получится в результате умножения, важно то, что приключения завершились благополучно.

Пересказ сказки, таким образом, позволяет выявить яркие индивидуальные различия детей в восприятии, осмыслении и воспроизведении одного и того же материала.

Итак, при выполнении одного и того же задания в совершенно одинаковых условиях результаты получаются различные, так как умственная деятельность детей осуществляется под влиянием их разных способностей и интересов.

Отсюда можно сделать несколько выводов, представляющих интерес для практической работы с детьми.

Во-первых, в восприятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении одного и того же материала наблюдаются яркие индивидуальные различия.

Во-вторых, по характеру восприятия и воспроизведения материала можно в какой-то степени судить об интересе учащихся к тому или иному учебному предмету, области знаний.

В-третьих, в этом избирательном отношении к материалу проявляется направленность умственной деятельности учащихся: одни произвольно уделили основное внимание математическому содер-

нию сказки, другие — литературному. Определение такой направленности имеет большое значение в выявлении индивидуальных особенностей познавательной деятельности учащихся.

И в-четвертых, они указывают на возможные различия в восприятии детьми учебного материала, рассказа учителя.

Когда учитель объясняет, рассказывает что-то в классе, он уверен, что те, кто его внимательно слушают, усваивают в учебном материале именно то, что он считает главным, наиболее существенным. Однако это совсем не так. Для того чтобы учитель был уверен, что дети воспримут

в учебном материале именно то, что он считает самым важным, необходимо, опираясь на знания индивидуальных особенностей учащихся, так построить работу на уроке, чтобы направить сознание каждого ребенка на восприятие именно того смысла материала, который является в данной ситуации основным.

Психологический диагноз

Важный этап психодиагностической работы психолога — *формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности ребенка*, иными словами — **психологический диагноз**. Это центральный, по определению Л. С. Выготского — узловый, этап, во имя которого разворачиваются все предшествующие и исходя из которого могут строиться последующие. Диагноз не просто ставится по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных в обследовании данных с тем, как выявленные особенности проявляются в так называемых жизненных ситуациях (жизненные показатели). Большое значение при постановке диагноза имеет возрастной анализ полученных данных, причем с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Серьезную ошибку видел Л. С. Выготский в попытке подходить к диагнозу как установлению ряда симптомов или фактических данных. Он подчеркивал, что при научном диагнозе, базирующемся на известных симптомах, идя от них, мы констатируем некий процесс, лежащий в основе этих симптомов. Иными словами, мы учитываем не только наличие определенных симптомов, но и вызывающие их причины. При этом следует иметь в виду, что возможна, с одной стороны, чрезмерная общность и неопределенность выводов, с другой — слишком большая их категоричность и однозначность. И то и другое недопустимо, так как закрывает возможность реальной работы по развитию ребенка.

140 Часть I. Введение в практическую психологию образования

По мнению К. Роджерса, при изучении поведения ребенка не только в лабораторных, но и в реальных жизненных ситуациях мы должны понимать, что получаемые психологические данные отличаются и должны отличаться определенной, допустимой степенью неточности. Он справедливо утверждал, что есть большая разница между достоверностью полученных в конкретном исследовании или обследовании данных и достоверностью вывода. Выводы всегда относительны, поскольку делаются на основании экспериментов или наблюдений, проведенных по одной или нескольким из возможных методик и направлений и одному из возможных способов интерпретации данных. Таким образом, диагноз должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников.

Как показывает опыт, значительные трудности в постановке диагноза связаны с недостаточно четким представлением детского психолога о границах своей профессиональной компетенции.

Существует две основные формы отставания в развитии:

- 1) отставание, связанное с органическими нарушениями нервной системы и требующее клинико-психологической или медицинской диагностики и теории;
- 2) временное отставание и неадекватное поведение, связанные с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития практически здоровых детей.

Важно, чтобы в тех случаях, когда у психолога возникают подозрения о патопсихологическом или дефектологическом характере выявленных нарушений, он не пытался сам поставить диагноз, а рекомендовал родителям и в тактичной форме убеждал их обратиться в соответствующие учреждения. То же относится и к проблеме социальных факторов, обусловивших ту или иную характеристику ребенка. Психологический диагноз должен ставиться психологом в строгом соответствии с профессиональной компетенцией и на том уровне, на котором может осуществиться конкретная психолого-педагогическая коррекция или другая психологическая помощь.

Формулировка диагноза обязательно должна содержать и прогноз — профессионально обоснованное предсказание пути и характера дальнейшего развития ребенка. Причем прогноз, как отмечалось, в двух направлениях: при условии, если с ребенком будет своевременно проведена необходимая работа, и при условии, если такой работы с ним своевременно проведено не будет. Следует тщательно

III Основные виды деятельности практического психолога образования

Подумывать, кому и в какой форме сообщать о диагнозе и прогнозе психического и личностного развития ребенка. Подчеркнем еще один важный момент: знакомя с диагнозом заинтересованных в нем людей — воспитателей, учителей, родителей, детей, — его прежде всего нужно перевести на понятный всем язык, очистить от научной терминологии, иначе диагноз не будет понят, а труд

Практические рекомендации

Программы коррекции и развития обычно включают *психологическую* и *педагогическую* части.

Педагогическая часть составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и воспитателем, учителем, классным руководителем, директором образовательного учреждения, родителями — в зависимости от того, кто будет работать с ребенком, и выполняется педагогами и родителями с помощью и под постоянным наблюдением практического психолога.

Рекомендации, даваемые психологом педагогам, родителям, детям, Должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначены. ///. С. *Выготский* совершенно справедливо предупреждал: «Такие стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят педагогу, ибо, во-первых, они не указывают, каким способом это осуществить, а во-вторых, не говорят ничего о том, какое конкретное содержание должно быть вложено в индивидуальный подход Или вовлечение в коллектив. Педагогическое назначение, если оно хочет быть выведенным из научного исследования и само составлять

его наиважнейшую практическую часть, которая одна только и может доказать истинность исследования в целом, должно быть конкретным содержательным, давать совершенно определенные, четкие, ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребенку, и явлений, которые должны быть устранены у ребенка этими мероприятиями» (1983, т. 5, с. 32).

Работа психолога по глубокому изучению психического и личностного развития ребенка осуществляется в разных формах: психологической консультации, беседы (одноразовой, многократной — в зависимости от обстоятельств), психологического обследования (постановка психологического диагноза), более или менее продолжительных наблюдений за детьми в разнообразных ситуациях. При этом всегда преследуется одна цель — на основе полученных фактов дать конкретную рекомендацию. Словами *К. Роджерса* можно сказать, что работа практического психолога направлена на изучение психических феноменов в реальных жизненных ситуациях и в неэкспериментальных формах.

Содержание и адресат рекомендаций зависят от сложности вопроса и области его разрешения. Психолог всегда несет полную ответственность за осуществление рекомендации и конечный результат. Еще раз подчеркнем, что сделать выводы о возможных педагогических мероприятиях стимулирующих развитие детей, психолог имеет право только в том случае, если он не ограничивался лишь констатацией уровня развития ребенка, а получил, проанализировал достаточно полную психологическую информацию о нем. Рекомендации воспитателям, учителям, родителям по работе с детьми можно давать лишь в контексте понимания целостной личности, в совокупности всех ее качеств и свойств. При этом необходимо иметь в виду, что стержнем личности является ее мотивационная сфера. Строение и характер любых психических качеств зависят от направленности личности человека, от их связи с остальными его свойствами и от той функции, которую эти свойства исполняют в общей системе поведения человека. Всякая черта приобретает другое содержание в зависимости от связей структуры личности, от ее общей направленности и от возрастных психических особенностей ребенка (Божович Л. И., 1968). *Г. И. Чел-панов* подчеркивал, что самая главная ошибка современной индивидуальной психологии заключается в том, что она исходит из предположения *атомистического* характера душевной жизни. Она думает, что личность складывается из тех отдельных признаков или явлений (внимания, памяти и т. п.), которые она исследует, забывая, что самые

является основой личности. Расчленяя изучаемую душевную жизнь на части, исследователи забывают, что отдельные способности, например внимание, память и т. п., в *целом душевной жизни часто проявляются иначе, чем когда мы их исследуем изолированно, в отдельности*. В качестве иллюстрации того, как иногда перенесение результатов исследования изолированно действующих способностей на всю душевную жизнь может приводить к ложным выводам, я приведу следующий пример. Положим, нужно определить психическую работоспособность того или другого лица или класса лиц- Для этой цели, по методу Крепелина, измеряется *внимание*, и именно следующим образом. Испытуемых лиц заставляют производить сложение, и после известного промежутка времени работа приостанавливается, и экспериментатор высчитывает количество сделанных ошибок и количество произведенных сложений. Количество произведенных сложений и количество ошибок, которое приходится на больший или меньший промежуток времени, является показателем большей или меньшей работоспособности. По моему мнению, при помощи таких опытов можно определить работоспособность только к производству вычислений; это есть работоспособность счетовода, а отнюдь не работоспособность человека, работающего настоящим умственным трудом, ибо в этом последнем привходят такие факторы, которые в упрощенном эксперименте совсем не имеются налицо. В настоящей умственной работе присоединяются такие факторы, как умственный интерес и т. п., которые или очень увеличивают, или очень уменьшают работоспособность. Хотя, бесспорно, работоспособность зависит от внимания, но не следует забывать, что *само внимание находится в зависимости от целого духовной жизни*. Поэтому все эти исследования работоспособности никакой практической цены иметь не могут.

Понимание этого позволяет прогнозировать развитие и поведение ребенка в зависимости от условий его жизни, прежде всего — от воспитания и обучения.

Итак, диагностико-развивающее (коррекционное) направление в работе детского психолога занимает одно из ведущих мест. Психолог Практически постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его Искать, определять психологические причины, основания того или иного поведения детей и школьников, их отношения к игре, учению, товарищам, взрослым, труду, их успехов или неудач в какой-либо Деятельности, осуществлять коррекцию выявленных недостатков,

144

Часть I. Введение в практическую психологию образование

составлять перспективную программу развития каждого ребенка и многое другое. Можно сказать, что психологическая служба — это постоянный процесс решения проблем. Не случайно специальные принципы и техники решения проблем в работе школьного психолога обсуждаются и разрабатываются очень многими авторами.

Почти все исследователи, работающие в области практической психологии, отмечают роль **личности самого психолога**, осуществляющего диагностико-коррекционную, диагностико-воспитывающую деятельность. Ширина и глубина, а также правильность психологического заключения являются не только функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, но и до определенной степени результатом успешного личного взаимодействия психолога с ребенком, которое требует терпения, находчивости, умения контролировать свое поведение, способности вызывать положительное отношение к себе, чувство симпатии и доверия. Психолог развивает в себе особое состояние эмпатического сопереживания с установками, чувствами, опытом и поведением другого человека.

Эффективность работы психолога (подчеркнем это еще раз) *зависит прежде всего от уровня его профессиональной квалификации*, которая помимо безусловного знания детской и педагогической психологии предполагает соответствующий уровень владения самыми разнообразными психологическими методами обследования ребенка, достаточно высокое собственное интеллектуальное и личностное развитие. Только все вместе взятое позволяет ему грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключения на основании анализа этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка и т. п. *Й. Шванцара* специально обращает внимание на то, что интерпретация является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы (1978).

§ 6. Ориентировочные нормы продолжительности различных видов работы практического психолога образования

Для того чтобы сам психолог и администрация образовательного учреждения могли представить

временные затраты на различные виды профессиональной работы, приводим ориентировочные нормы дея-

г-в-новные виды деятельности практического психолога образования _____ 145

течности, полученные в результате обобщения опыта отечественных психологов в системе образования (табл. 1).

Таблица 1 Виды работ практического психолога образования и ориентировочные нормы их продолжительности

№ п/п	Вид работы	Среднее время, час	Примечания
1 1	2	3	4
	Индивидуальная психодиагностическая работа, подготовка к обследованию, его проведение и обработка результатов оформления заключения и рекомендаций	3,5-6,0	Из расчета на 1 чел.
2	Групповая психодиагностическая работа, подготовка к обследованию, его проведение и обработка результатов, оформление заключения и рекомендаций	16-20	Из расчета на 15 чел.
3	Индивидуальная и групповая консультативная работа с учащимися, оформление результатов	1,5-3,0	На одну беседу
4	Индивидуальная развивающая и психокоррекционная работа, включая подготовку, проведение и оформление результатов	30-60	На один цикл
5	Подготовка и проведение педагогического консилиума, оформление результатов	5-7	На один консилиум (без учета диагностической работы)
6	Индивидуальное и групповое консультирование родителей, оформление результатов	1,5-2,5	На одну беседу
7	Индивидуальное и групповое консультирование педагогов, оформление результатов	1,0-2,5	На одну беседу

Продолжение Ъ

146 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образования

Таблица 1 (продолжение)

№ п/п	Вид работы	Среднее время, час	Примечания
1	2	3	4
8	Деловые игры, тренинги и другие формы активной психологической работы с педагогами, включая подготовку, проведение и оформление результатов	30-40	На один цикл
9	Подготовка и выступление на педсовете, методическом объединении, родительском собрании и др., оформление результатов	1-4	На одно мероприятие
10	Подготовка и проведение «психологических часов» для детей, оформление результатов	1,5-3,0	На одно занятие
11	Ежедневное итоговое оформление документации	0,5-1,0	
12	Методическая работа	12	В неделю
Для психологов, работающих в центрах, дополнительно			
13	Подготовка и проведение семинаров практических психологов учреждений; оформление результатов	2-4	На одно занятие
14	Проведение массовых обследований по заказам школ (с учетом диагностической работы), оформление заключения и рекомендаций	40-60	На группу обследуемых 15-30 чел.
15	Участие в совещаниях, заседаниях управлений образования и других управленческих учреждений	По потребности	
16	Участие в работе медико-психолого-педагогических комиссий по делам несовершеннолетних и др.	То же	
17	Подготовка к аттестации работников низовых звеньев службы, оформление результатов	То же	

(-уиовные виды деятельности практического психолога образования) _____ Н7

§ 7. Кабинет психолога в учреждении образования

Кабинет психолога — это рабочее место специалиста, выполняющего сложную и разностороннюю деятельность, отвечающую определенным целям и задачам. Помещение, в котором работает психолог, должно быть организовано и оснащено таким образом, чтобы обеспечить ему эффективное исполнение профессиональной деятельности. В соответствии с этим рабочее место

психолога должно отвечать определенным требованиям.

расположение кабинета психолога. Кабинет психолога должен быть расположен в доступном, удобном месте, так чтобы его можно было легко обнаружить. Целесообразно отвести под кабинет помещение на первом этаже здания. Такое расположение дает возможность оперативно обращаться к психологу, а также позволяет посетителям избежать лишних контактов и при необходимости соблюсти конфиденциальность встречи.

Кабинет психолога должен быть территориально изолирован. Он не может быть проходным или смежным помещением (например, быть объединенным с учительской комнатой, кабинетом завуча и пр.). Помимо территориальной важна также достаточная звуковая изоляция.

Организация рабочего пространства кабинета. Пространство кабинета должно быть организовано в соответствии со спецификой профессиональной деятельности психолога. Исходя из этого, рекомендуется деление кабинета на несколько **рабочих зон**, имеющих различную функциональную нагрузку:

♦ *зона ожидания приема.* Эта часть кабинета выполняет функцию своеобразной приемной, где обращающиеся к психологу дети и взрослые могут удобно разместиться и подождать. Здесь могут находиться информационные стенды, библиотечка специальной психолого-педагогической литературы для родителей, подборка популярных тестов для самодиагностики, красочные детские журналы, настольные игры и другие материалы, позволяющие с пользой провести время ожидания. Во время работы психолога с ребенком родители могут выполнять здесь предназначенные для них задания (заполнение анкет, опросников и т. д.);

♦ *зона диагностической работы.* Данная часть кабинета предназначена для проведения обследований (в индивидуальной или групповой форме). Здесь ничто не должно отвлекать внимание детей, мешать им сосредоточиться на предлагаемых заданиях. Диагностические материалы, необходимые психологу для работы, должны

148

Часть I. Введение в практическую психологию образования

быть систематизированы и удобно размещены в специальных шкафах, так чтобы ими было удобно воспользоваться;

♦ *зона коррекционно-развивающей работы.* Многообразие форм коррекционно-развивающей работы предполагает соответствующее оснащение этой зоны психологического кабинета. Для занятий с детьми здесь могут быть расставлены индивидуальные столы-парты, доска, фланелеграфы, мольберт и пр. Для проведения игровых занятий, сказкотерапии и др., в ходе которых предполагается свободное размещение детей на полу, в кабинете обязательно должен быть ковер (или ковровое покрытие), а также разнообразный игровой материал (мягкие игрушки, куклы-марионетки и т. д.);

♦ *зона консультативной работы.* Эта часть кабинета предполагает создание доверительной и свободной обстановки, помогающей посетителю, пришедшему на прием к психологу, спокойно обсудить волнующие его проблемы. Способствуют этому (помимо профессионализма самого психолога) такие элементы интерьера, как удобные, уютные кресла, композиции из комнатных растений, панно из природных материалов, а также общая цветовая гамма обстановки, выдержанная в мягких, пастельных тонах;

♦ *зона релаксации и снятия эмоционального напряжения.* Кабинет психолога может служить местом эмоциональной разгрузки как для детей, так и для взрослых (учителей, воспитателей). Выполнение этой функции предполагает создание расслабляющей, успокаивающей обстановки. Мягкое, ворсистое покрытие на полу, естественная зелень комнатных растений, большой аквариум с подсветкой, легкое журчание фонтанчика, негромкое звучание спокойной музыки — все здесь должно способствовать успокоению, снятию накопившейся усталости и раздражения. Большое значение для восстановления душевного равновесия имеет возможность побыть наедине с самим собой, на время отключиться от окружающей действительности. Дети могут сделать это, забравшись в небольшой матерчатый вигвам или домик-теремок;

♦ *личная зона психолога.* В кабинете обязательно должна быть предусмотрена личная зона психолога, необходимая ему для подготовки к работе (занятиям, консультациям и пр.), обработки данных, хранения материалов обследования, рабочей документации, методической литературы, пособий и пр.

виды деятельности практического психолога образования 149

В соответствии с такой организацией психологического кабинета телесобразно выделить для

него помещение, состоящее из нескольких комнат (рис. 1).

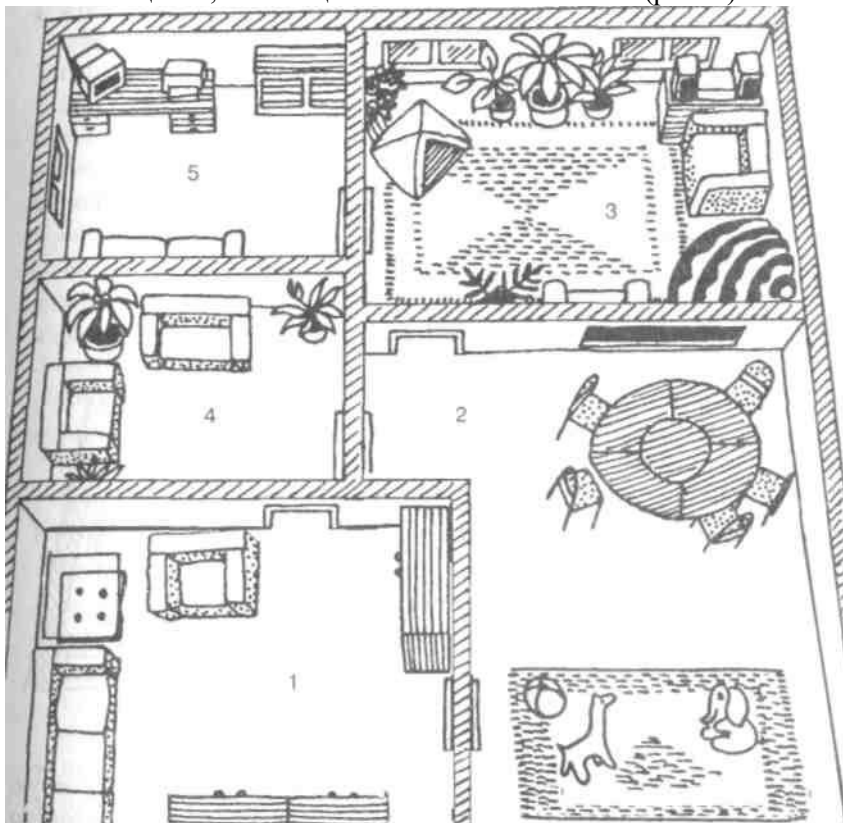


Рис. 1. Кабинет психолога, состоящий из нескольких помещений.

1 — зона ожидания приема; 2-3 — зоны коррекционно-развивающей и консультирующей работы; 4 — зона релаксации; 5 — зона диагностической работы и личная зона психолога

Проект типовых зданий отечественных школ и детских садов не предусматривает наличие специального помещения для психологической работы. Поэтому кабинет психолога располагается, как правило, в классной комнате или в каком-либо подсобном помещении, состоящем обычно из единственной комнаты. В этом случае помещение кабинета используется как multifunctional.

150 Часть I. Введение в практическую психологию образования

Перед психологом возникает задача рационального использования пространства и вынужденного объединения рабочих зон, каждая из которых должна выполнять не одну, а несколько функций например:

- ♦ зона консультативного приема и релаксации;
- ♦ зона диагностическо-коррекционной работы (рис. 2).



Рис. 2. Кабинет психолога с объединением рабочих зон

Оформление кабинета. В психологическом кабинете огромную функциональную нагрузку приобретает интерьер, подбор которого является специальной дизайнерской задачей. Общим правилом оформления помещений, используемых для психологической работы, является создание спокойной, ненавязчивой, не подавляющей, не отвлекающей обстановки.

Общим ориентиром могут служить следующие рекомендации¹: ♦ в психологическом кабинете для окрашивания потолка рекомендуется голубой цвет, возможен подвесной светящийся потолок;

¹ Рекомендации ЦНИИ «Электроника».

Основные виды деятельности практического психолога образования III

стены светло-желтые, светло-зеленые (в южных регионах — светло-голубые тона), возможна обивка стен драпировочной тканью, что способствует дополнительной звукоизоляции;

4 в оформлении кабинета желательно использовать элементы ландшафтотерапии (фотообои, слайды с динамической подсветкой по периметру, панно с изображением пейзажей, естественные краски которых содержат основную гамму цветов от голубого до зеленого, декоративно-художественные композиции из комнатных растений);

+ полы со звукоизоляционным слоем: рекомендуется мягкое ковровое покрытие темно-зеленого цвета или других природных цветов (однотонных или в сочетании: песочный, темный беж и т. п.);

«желательно использовать двойные двери или двери с тамбуром;

+ окна при необходимости (просмотр видеозаписей, слайдов) должны завешиваться шторами из плотной светонепроницаемой ткани в тон стен, что создает зрительное увеличение комнаты;

♦ расположенные в кабинете кресла должны быть мягкими или полумягкими, с удобными спинками и подлокотниками, а в зоне релаксации — с подголовниками или высокими спинками.

В помещениях для психологической работы *не рекомендуется*:

♦ использовать блестящие поверхности;

♦ использовать лампы накаливания (люминесцентные лампы почти не искажают цвет, тогда как излучение ламп накаливания насыщено теплыми тонами, из-за отсутствия в спектре ламп накаливания синего и фиолетового излучения холодные тона окружающей обстановки выглядят серыми и грязными);

♦ цветовая подсветка не должна быть яркой и мелькающей;

♦ не рекомендуется одновременное использование всех компонентов ландшафте- и фитотерапии, их расположение необходимо продумать таким образом, чтобы они не становились отвлекающими факторами.

Удобная и функциональная мебель, разумно подобранная и расставленная, является неотъемлемой частью интерьера психологического кабинета. К числу обязательных компонентов меблировки относятся:

♦ рабочий стол психолога;

♦ шкафы (для хранения методических пособий, материалов обследования, техники и др.);

152 Часть I. Введение в практическую психологию образования

♦ сейф (если в шкафу нет закрывающегося на ключ отделения);

♦ рабочие места для детей (количество зависит от размеров помещения и специфики проводимой психологом работы);

♦ журнальный стол;

♦ кресла (небольшие, полумягкие, удобные);

♦ стулья.

Техническое оснащение кабинета. Рабочее место современного специалиста немислимо без соответствующего технического оснащения, позволяющего экономить и максимально эффективно использовать рабочее время. Технические средства необходимы психологу для проведения занятий с детьми, обработки и систематизации результатов обследований, создания банка психологических данных, тщательной подготовки к проведению диагностической и коррекционно-развивающей работы и т. д. Исходя из этого, психологу необходимо иметь в кабинете;

♦ копировальную технику (или возможность ею свободно пользоваться);

♦ систему видеозаписи и видеовоспроизведения с набором видеозаписей и слайдов;

♦ систему звукозаписи и звуковоспроизведения с набором звукозаписей;

♦ компьютер.

Специфика образовательных учреждений (детский сад, школа, детский дом и др.) во многом определяет приоритетные направления деятельности работающего психолога. Содержательные

различия будут отражаться в оформлении и организации психологических кабинетов этих учреждений. Поэтому при соблюдении общих рекомендаций возможна достаточно широкая вариативность в подходе к организации рабочего места психолога.

Так, например, в работе с дошкольниками ведущая роль отводится использованию разнообразных игровых приемов. Поэтому в кабинете психолога детского сада должно быть предусмотрено место для проведения игровых занятий, игровой терапии, сказкотерапии и пр.

Школьные психологи нередко получают в свое распоряжение классную комнату. В зависимости от приоритетов, выбираемых психологом в работе, психологический кабинет может быть организован по-разному. Это может быть кабинет, построенный по «зональному» типу (рис. 3)–

виды деятельности практического психолога образования

153



Рис. 3. Кабинет психолога, размещенный в классной комнате

В другом варианте классная комната может быть сохранена как учебное помещение (это важно, если психолог ведет в школе уроки психологии); в этом случае для проведения групповых, тренинговых занятий парты могут быть установлены по кругу или отодвинуты к стенам.

Кабинет психолога при любой его организации, независимо от размера помещения и меры материально-технического оснащения (напомним известную поговорку: «Не место красит человека, а человек место»), является своеобразным «лицом» работающего в нем специалиста, отражает индивидуальность психолога как профессионала и как личности.

В этом кабинете должно быть комфортно не только самому психологу, но и приходящим туда детям и взрослым. Доверие и расположение к психологу, мера его полезности, эффективность оказываемой им помощи не зависят напрямую от количества и качества стоящей в кабинете мебели, а определяются прежде всего профессиональными качествами самого психолога (см. часть I, раздел II, глава 4),

154

Часть I. Введение в практическую психологию образования

Глава 3. Принципы деятельности практического психолога образования

Главная цель деятельности практической психологии образования — *психологическое здоровье детей*. Она не только определяет основные задачи службы, но и обуславливает *основные принципы деятельности практического психолога*.

Прежде всего — это **принцип индивидуального подхода** к человеку любого возраста на основе понимания и признания индивидуальности человека как ценности и принцип профессионального взаимодействия и сотрудничества психолога со всеми субъектами образовательного пространства — родителями, воспитателями, педагогами, любыми другими взрослыми, имеющими отношение к ребенку.

§ 1. Понимание индивидуальности человека как ценности

Практический психолог образования безусловно принимает тот факт, что любой ребенок самоценен уже потому, что он появился на свет, что ему дарована жизнь. Каждый ребенок интересен сам по себе: послушный и непослушный, успевающий и неуспевающий, красивый и не очень и др.

Отсюда основной принцип в работе практического психолога — подход к каждому ребенку как к единственному и неповторимому, как к зарождающейся индивидуальности.

Этот принцип известен в педагогической практике как *индивидуальный подход*. Необходимость индивидуального подхода к детям в процессе обучения и воспитания признается всеми, но осуществление его на практике — дело очень непростое. Доказательством служит тот факт, что пока еще об индивидуальном подходе больше говорят, чем претворяют его в реальной работе с ребенком.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии принято понимать такие особенности, которые отличают данную личность от другой. При одних и тех же целях, программах, методах воспитания и обучения мы видим у всех детей индивидуальные особенности, индивидуальное своеобразие. С возрастом, чем образованнее и воспитаннее становится человек, тем ярче, интереснее, значительнее его индивидуальные особенности.

В основе обсуждаемого принципа лежат важнейшие психологические закономерности: постепенность, неравномерность, индивидуальное своеобразие всех психических процессов и свойств личности, асинхронность психического развития, индивидуальные варианты хождения возрастных этапов онтогенеза. Поэтому нельзя заикливаться на сегодняшней неудаче, слабости ребенка.

Если до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым местам, «зонам отставания», имеющимся у ребенка, то теперь признается иное: опора на субъективно «спешную (интересную, привлекательную, любопытную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его интересам, уверенности в своих силах, способностям.

французский психолог *А. Валлон*, анализируя ход психического развития ребенка, пришел к исключительно важному для практического психолога выводу: создаваемые на каждом возрастном этапе развития психики внутренние предпосылки намного богаче их последующей реализации. Иначе говоря, только часть (притом относительно небольшая) интеллектуальных резервов ребенка плодотворно реализуется. Очевидно, что выявление этих резервов выступает необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов индивидуального развития детей. У каждого ребенка свой потенциал развития, надо помочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реализовать. При этом и учеба приобретает для него личностный смысл и не будет создавать особых проблем ни самому ребенку, ни учителю, ни родителям.

Отсюда **задача индивидуального подхода** — наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности. В этом смысле индивидуальный подход нужен так называемым благополучным детям не меньше, чем трудным. У каждого ребенка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. Вообще развитие способностей у ребенка всегда должно быть связано с развитием у него особых, только ему присущих черт. Главное, не бороться с индивидуальными особенностями, а изучать, развивать потенциальные возможности детей и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития.

Ребенку необходимо дать шанс, возможность осуществления самого себя, дать почувствовать, что у него все хорошо и в него верят. Прекрасно эту мысль высказал *М. М. Пришвин*: «Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

Почему мы нередко не даем такого шанса ребенку? Да мы его чаще всего не знаем. Знаем уровень развития той или иной психической функции или всех функций, того или иного психического свойства качества... Но как все эти знания свести воедино, соотнести с возрастом ребенка и с его индивидуальными особенностями и индивидуальным темпом развития? Это сложно, требует больших интеллектуальных затрат и профессионального мастерства.

Мы должны помнить предупреждение *Л. С. Выготского* о том, что «...целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований» (1983, т. 5, с. 177).

Что такое «целостное изучение личности»? Обратим внимание на труды еще одного замечательного отечественного психолога — *С. Л. Рубинштейна*.

Он писал: чтобы понять сущность личности, надо попытаться ответить на три вопроса:

- ♦ *что хочет человек?* Ответ на этот вопрос раскроет направленность личности — ее потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки и т. д.;
- ♦ *что может человек?* Это вопрос о способностях: общих и специальных, об уровне этих

способностей: таланте, гениальности и др.:

♦ *что он есть?* Вопрос о характере человека: можно много желать, на многое быть способным, но не достичь успеха в жизни и деятельности из-за особенностей характера, который определяет нравственное и волевое отношение к себе, к людям, к миру.

И на наш взгляд, правомерен четвертый вопрос: *что чувствует человек?* Эмоции, чувства, переживания лежат в основе внутреннего мира человека и делают этот мир богатым или скудным. Ребенок сначала чувствует отношение к себе людей и свое отношение к людям, предметам, миру, чувствует у себя способности к той или иной деятельности, а затем уже осознает все это.

Только ответив на все эти вопросы, проанализировав все взаимосвязи и взаимовлияния обозначенных психологических явлений в контексте возраста и пола ребенка и с учетом индивидуального варианта его возрастных изменений, можно подойти к пониманию сути его проблем в психическом развитии и становлении личности.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которые не входили бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга. И тем не менее центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности. Психическое развитие ребенка без развития его способностей — невозможно.

Именно способности определяют личностное становление ребенка, именно они обуславливают степень яркости его индивидуальности. Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Развитие способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности.

А. Н. Леонтьев (1960) считал, что способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, т. е. специфические человеческие способности, представляют собой подлинные *новообразования*, формирующиеся в индивидуальном развитии.

Личность не может быть понята и не может рассматриваться вне способностей. Весьма условно можно представить такую схему развития личности: чувство —> направленность - характер —> способности.

Уровень развития и предметная специфика способностей являются как бы результатом положительного переживания себя в той или иной деятельности, желания и умений заниматься этой деятельностью, уверенности в своих силах, а следовательно, и мобилизации этих сил.

Например, о **благоприятном завершении этапа младшего школьного возраста** можно говорить тогда, когда при окончании начальной школы ребенок:

- ♦ хочет учиться;
- ♦ может (умеет) учиться;
- ♦ верит в свои силы;
- ♦ ему хорошо, интересно, комфортно в школе (во всяком случае, он идет туда не со страхом и не с отвращением).

Известно, что в подростковом возрасте внутри ведущей для подростков деятельности — общения со сверстниками — формируются такие личностные новообразования, которые и делают человека человеком, а именно: умение понимать чувства, настроения других людей и строить свое поведение в соответствии с этим (см. Давыдов В. В., 1979).

О благополучном для становления личности завершении этапа отрочества можно судить по таким «расшифрованным суждениям» под-Ростка:

- ♦ мне интересны люди, я *хочу* с ними общаться;
- ♦ я *умею* общаться, я нахожу общий язык с людьми;
- ♦ я *верю*, что интересен людям, что им приятно со мной общаться;
- ♦ *мне хорошо* в кругу сверстников.

Мы видим, что успех в любой деятельности основан на нехитрых понятиях: мне нравится, я хочу, умею, верю в себя. Но всякая психологическая реальность, которая скрывается за этими глаголами, не дана ребенку изначально.

Становление способностей требует со стороны взрослых терпения, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка.

Взрослым предстоит раскрыть интересность, привлекательность той или иной деятельности, пробудить у ребенка желание ею заниматься. Как пробудить школьника к преодолению трудностей учебного материала, а следовательно — развитию познавательных способностей?

«Один из способов, — отмечает Дж. Брунер, — бросить ему вызов испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит» (1977, с. 377).

Но нужно не только пробудить интерес к деятельности, например, познавательной или коммуникативной, но и научить этой деятельностью заниматься, создать ситуацию заслуженного и всеми понимаемого успеха, позволяющую ребенку поверить в свои силы, свои способности.

Американский психолог У. Глассер справедливо отмечал, что слишком много учащихся в школах страдает от неудач. Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном.

К успеху ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска и открытий. Пробудить такую активность в школе — не просто. Но без нее ни о каком развитии способностей говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы: «...я понял эзотерический принцип невозможности насилия, т. е. бесполезности насильственных мер для достижения каких бы то ни было целей. С несомненной ясностью я увидел... что насильственные меры в любом случае приведут к отрицательным результатам, противоположным тем целям, ради которых они были применены.

То, к чему я пришел, было похоже на толстовское непротивление; это совсем не было непротивлением, так как я пришел к нему не с этической, а с практической точки зрения, не с точки зрения благого для злого, а с точки зрения более успешного и целесообразного» (Успенский П., 1992, с. 305).

Известно, что «зону ближайшего развития» ребенку задает взрослый. и это касается не только развития отдельных функций и психических качеств, но личности в целом. Л. С. Выготский подчеркивал, что сотрудничество взрослого с ребенком — один из центральных факторов детского культурного развития.

Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития познавательных способностей ребенка.

Общение взрослого с ребенком — это тоже сотрудничество, но оно прежде всего ответственно за создание зоны ближайшего развития личностных характеристик ребенка.

«Зона ближайшего развития» способностей и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет деятельность педагогов, которые работают по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инновационная, ориентируется на некую общую «зону ближайшего развития» вообще ребенка определенного возраста. И не всякий ребенок в нее попадает: одни еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. Следовательно, всякий раз на каждом уровне ребенок попадает или не попадает в результате сотрудничества с учителем в свою «зону ближайшего развития». От этого в значительной степени зависят и результаты обучения, и самочувствие ребенка, не говоря о различных межличностных отношениях — с одноклассниками, 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 учли его самочувствия в учебной деятельности. «Ребенок не знает, не расслышал, не понял, прослушал, ошибся, не сумел, не может — все это его вина. Невезение или плохое самочувствие, каждая трудность — это вина и злая воля», — писал Я. Корчак (1966, с. 286). Если в таком контексте неуспешности формируется самооценка ребенка — одно из центральных личностных образований, то неизбежно возникнут сложнейшие проблемы с его психологическим здоровьем.

Известно, что есть два механизма оценивания: *собственные ощущения* и *оценки окружающих*.

По утверждению К. Роджерса, собственные оценки неосознанны, но истинны. Оценки окружающих — осознаны, но противоречивы и часто ложны. И у ребенка — неискушенного и неопытного — могут возникнуть конфликты между внутренними и внешними оценками. Эти конфликты могут вызвать формирование неосознаваемых защитных реакций в виде искажения реальности: либо искажение оценок других людей либо искажение собственной самооценки. Все это осложняет становление личности ребенка и требует активного внимания психолога.

Психологическую службу школы можно рассматривать как посредника между системой образования и отдельным конкретным ребенком.

Задача психолога заключается в том, чтобы найти индивидуальные, специфические для каждого ребенка способы оптимального развития его интересов, способностей, личности в целом, возможностей самовоспитания и самоорганизации. Самое главное — совместными усилиями психолога и педагогов попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте конкретных жизненных условий с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним.

Одной из форм изучения индивидуальных особенностей ребенка является психологическая характеристика или психологический портрет. Эти документы должны содержать глубокие и тонкие описания характерных, отличительных качеств, свойств, достоинств кого-либо. Профессионально составленная характеристика должна не только содержать в себе конкретные данные о ребенке — об условиях его жизни и воспитания, об особенностях его поведения, деятельности, характерных чертах личности, взаимоотношений с окружающими и т. п., но и показывать перспективу дальнейшего развития личности школьника. Материалы для характеристики накапливаются путем систематического наблюдения, проводимого в различных жизненных ситуациях. В характеристиках следует категорически избегать любых оценочных моментов: только факты, их анализ и интерпретация, выводы, в которых сформулированы конкретные пути дальнейшей работы с ребенком, направленной на его оптимальное развитие.

§ 2. Профессиональное взаимодействие и сотрудничество психолога с субъектами образовательного пространства

Категория взаимодействия людей широко представлена в психолого-педагогической литературе. В самом общем виде **взаимодействие** людей *можно определить как систему взаимных связей субъектов, которая обуславливает их взаимное влияние.*

В педагогической практике нередко употребляются понятия «воздействие», «воздействовать» (например, воздействовать на ученика

процессе воспитания). Но воздействие и взаимодействие — разные понятия. Их принципиальное различие заключается в том, что

первом случае мы имеем дело с субъект-объектными отношениями, тогда как во втором — с субъект-субъектными отношениями, а только такие отношения рассматриваются в практической психологии как нормальные.

Взаимодействие людей — это сложное психологическое явление, в основе которого лежат целостные системы взаимных действий и реакций, между которыми возникает причинная зависимость. Взаимодействие включает в себя ряд необходимых компонентов. Во-первых, это обмен мыслями, знаниями, идеями, то есть информацией (коммуникативный компонент), во-вторых, — обмен действиями (деятельно-стный компонент), в-третьих, — процесс восприятия партнерами друг друга (перцептивно-эмоциональный компонент). Только в совокупности все эти компоненты обеспечивают взаимопонимание людей. А это и есть главное, именно взаимопонимание определяет полное взаимодействие. Если люди не понимают друг друга, ни о каких взаимных действиях не может быть и речи.

Психологическая служба образования — это своеобразное поле взаимодействия практического психолога с детьми разного возраста, их воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми (администрация, врачи, социальные педагоги), в центре этого взаимодействия находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Безусловно, успешное решение сложных задач обучения и воспитания детей в решающей степени зависит от деятельности всего педагогического коллектива образовательного учреждения, от каждого педагога, его профессионального мастерства, эрудиции, культуры. Опора на опыт воспитателей и учителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, необходима в работе практического психолога. Он, помимо прочего, осуществляет синтез педагогического опыта с данными психологической науки. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на всех ^{ста}диях работы и с отдельными детьми, и с детскими коллективами следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы службы.

К сожалению, нередко взаимодействие в образовательном про₀. странстве рассматривается преимущественно как «парное взаимодей^{ствие}»: учитель—ученик, родитель—ребенок, учитель—родитель, психолог—ребенок и пр.

Самое же интересное здесь заключается в том, что профессиональное взаимодействие в сфере образования значимо прежде всего по целостной, всесторонней включенности в него ребенка,

ученика. «Парное» взаимодействие ребенка с любым взрослым ограничивает эту включенность, у него не формируется единого представления о целостном образовательном пространстве, а следовательно и о своем месте в данном пространстве. В этом нередко заключается источник конфликта ребенка, школьника с воспитателем, учителем или родителями или и с теми и другими вместе.

Ребенок один, а взаимодействуют с ним многие взрослые, это хорошо, так как в сотрудничестве и взаимодействии со взрослыми его развитие и происходит. Известный отечественный философ и психолог Э. Ильенков писал о том, что если мы хотим, чтобы человек стал личностью, то надо поставить его с самого начала — с детства — в такие взаимоотношения с другим человеком (со всеми другими людьми), внутри которых он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью. Надо суметь организовать весь строй его взаимоотношений с людьми так, чтобы он умел делать все то, что делают они, но только лучше.

Взрослый на основе ведущей для того или иного возраста деятельности создает для ребенка «зону ближайшего развития». На каждом возрастном этапе имеется какая-то центральная фигура взрослого, которая является как бы «первой скрипкой» в ансамбле взаимодействий. Этой фигуре и надо бы подыграть.

Существует психологический фольклор о постепенном развитии самосознания ребенка:

- ♦ *дошкольник*: «Я так делаю, потому что так мама сказала»;
- ♦ *младший школьник*: «Я так делаю, потому что так сказала Мария Ивановна»;
- ♦ *подросток*: «Я так делаю, потому что все ребята так делают»;
- ♦ *старший школьник*: «Я так делаю (поступаю), потому, что так считаю сам».

Только последний уровень самосознания свидетельствует о личностной зрелости молодого человека. Чтобы помочь ребенку достичь Д° такого уровня развития, взрослым надо много поработать, не мешать ведущему становления личности взаимодействию на той или «ой ступени возрастной лестницы.

Для дошкольника «главная» — мама (или тот, кто ее заменяет). ВсеМ взрослым — бабушкам, соседям, воспитателям — следует учиты-

ть это в общении и взаимодействии с ребенком и друг с другом. Младшему школьнику «зону ближайшего развития» создает учитель. Теперь так важно, чтобы мама (другие родственники) это понимала и взаимодействуя с учителем, строила общение с ребенком в рамках «теперешней зоны» его развития. В подростковом возрасте личность ребенка развивается прежде всего в общении со сверстниками, но сотрудничество со взрослыми все равно очень значимо. Однако теперь уже и маме (родителям), и учителям бесперспективно напрямую противопоставлять и доказывать правоту своих представлений о жизни, ценностях, привычках и прочем тому, что «принято» в подростковой среде, лучше попытаться узнать, понять эту среду, организовать содержательную жизнь и общественнозначимую деятельность подростков, стараться задавать им нравственные образцы путем своего собственного поведения и своих собственных отношений с детьми и друг с другом, создавая тем самым благоприятную среду для становления личности взрослеющих детей.

И, наконец, «зону ближайшего личностного развития» задает для себя сам молодой человек: сам определяет для себя цели, ценности, притязания и предпочтения в жизни, в выборе профессии, области труда, карьеры, отношений, любви и пр. Но для укрепления своих позиций молодому человеку все равно необходимы сотрудничество и взаимодействие со взрослыми. «Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает сотрудничество со взрослыми в пространстве проблем самосознания, личностной самоорганизации и саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии. Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее. Иными словами, формируются личностные смыслы жизни. Быть может, основной смысл развития в подростковом и раннем юношеском возрасте состоит в осознании школьником уникальности своей личности, своей индивидуальности.

Поэтому сотрудничество со старшими школьниками — большое Испытание для взрослых. Только высокий нравственный уровень

и личностная зрелость взрослого позволяют им не навязывать ребенку своих взглядов, не стараться (хотя бы и невольно) воспитать ребенка по своему образу и подобию, а способствовать развитию психологических образований, обеспечивающих возникновение и укрепление собственных взглядов, мнений, оценок, переживаний, отношений и стремлений школьника, их

индивидуальности.

Как следствие всего вышеуказанного, организовать продуктивное взаимодействие всех участников педагогического процесса, научить взаимодействию их друг с другом и со всеми вместе — сложнейшая задача практического психолога образования.

Взаимодействие или сотрудничество возможны лишь при условии ясного понимания и четкого выполнения всеми специалистами своих функциональных и профессиональных обязанностей. Полноценность взаимодействия, а следовательно и эффективность психологической службы достигаются тогда, когда психолог, педагог (учитель, воспитатель), родитель (родители), с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой — четко различают свои функции и возможности: педагог не подменяет ни родителя, ни психолога, психолог — педагога, родителя, социального работника и т. д.

Именно **взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний психолога и педагога в подходе к ребенку**, их тесное сотрудничество на равных на всех стадиях работы и с отдельными детьми и с детскими коллективами — *необходимое условие для успешной работы учебно-воспитательного учреждения*. Такое взаимодействие взрослых в образовательном пространстве во многом зависит от позиции администрации учреждения, ее (администрации) мудрость состоит в том, чтобы помогать тем и другим, ни в коем случае не противопоставляя их друг другу.

Психолог обязательно сотрудничает с родителями детей. Он встречается с ними индивидуально и на родительских собраниях, приобщает их к психологическим знаниям о ребенке, рассказывает о закономерностях его психического развития и условиях, способствующих этому. Очень важно помочь взрослым осознать, что воспитание ребенка теснейшим образом связано с проблемами их собственной личности. Родители должны сами обладать теми качествами, которые хотят видеть у ребенка. Еще *Л. Н. Толстой* предупреждал, что ребенок «заражается» примером в сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. Часто родители забывают о необходимости своего постоянного самовоспитания и спохватываются только тогда, когда дети становятся взрослыми и контакты с ними ослабевают.

Конкр^{етные} проблемы, возникающие у педагогов и родителей, пси-дог обсуждает на индивидуальных консультациях, которые проводит регулярно.

еще на один момент хотелось бы обратить внимание. При взаимодействии с родителями, воспитателями, учителями психологу, наверно, надо бы учитывать не только возраст ребенка, по поводу которого происходят совместные размышления и ведется совместная работа, но и возраст тех взрослых, с кем он взаимодействует. Взаимодействие участников и сотрудников педагогического процесса предполагает понимание каждым из них того факта, что любой другой человек прошел свой определенный жизненный путь, который неизбежно включает историю формирования, становления и развития личности в определенном обществе, и этот человек всегда современник определенной эпохи, сверстник определенного поколения, участник значимых для его поколения политических, общественных, культурных событий. Не понимая этого, трудно найти общий язык со всеми взрослыми и найти пути решения проблемы ребенка, приемлемые для всех.

Глава 4. Практический психолог как профессионал и как личность

Практических психологов, работающих в системе образования, сейчас уже много, а со временем станет еще больше. Они осуществляют свою деятельность в самых разных учреждениях образования: в детских домах и детских садах, в общеобразовательных школах и в интернатах, в лицеях и в специальных школах, в гимназиях и колледжах, в профессиональных училищах и частных школах; в центрах: реабилитации, коррекции, развития, медико-психолого-педагогической помощи и пр.

К. Н. Корнилов, выступая 2 ноября 1936 года на совещании по поводу постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпро-са», сказал: «...Педология выросла из психологии. Психологи были первыми педологами... Я думаю, если у психотехников не произошло такой катастрофы, то только потому, что они не нашли столь щедрого шефа, каким явился Наркомпрос для педологии. Примитивные аспиранты завалили педологию. Это одна из причин ее поражения. ...Я думаю, что вся беда педологов заключается в том, что они скверно готовили свои кадры. Выпускать на всякого рода краткосрочных курсах для аспирантуры бесконечное количество безграмотных людей — это значило ввергнуть себя в ту катастрофу, которая разразилась над педологией...»

Где бы ни работал практический психолог, всегда подчеркивается, что он имеет дело с людьми самого разного возраста и различного общественного статуса, но каждый из которых

индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности. Но психолог — тоже человек. И чем ярче его индивидуальность, тем выше его профессиональное мастерство. Ведь практический психолог в какой-то степени задает «зону ближайшего развития» окружающих его людей. Диапазон этой «зоны» может быть весьма различным.

Отсюда — сложность понимания и оценивания деятельности практического психолога. Недостаточно сведущие в психологии люди оценивают эту деятельность по внешним не столь существенным показателям: по количеству обследованных детей, рекомендаций, проведенных консультаций, посещений различных мероприятий, выступлений и т. д. Это все очень важно и необходимо. Но нередко при этом ускользает из поля внимания, анализа и оценки главное — как и какие происходят в результате общения и деятельности психолога изменения в других людях (детях, школьниках, взрослых), в системе межличностного взаимодействия детей и взрослых, в школьной ситуации обучения и воспитания учащихся в целом и многое другое.

Знакомство с опытом работы практических психологов поражает большим разнообразием в понимании ими смысла своей профессиональной деятельности, в формах и методах ее осуществления. С чем это связано?

Во-первых, с профессиональной подготовкой практического психолога. Известно, что в настоящее время эта подготовка не унифицирована, ее содержание и уровень отличаются в зависимости от того, где происходит обучение и кто учит психологов. Специфика и сложность этой подготовки состоят в том, что специалисты должны не только иметь глубокие знания психологии и смежных с ней научных дисциплин, но и грамотно ориентироваться в реальной жизни детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях или обучающихся в различного типа школах.

Во-вторых, с уровнем и направленностью общего развития психолога, с его личностными особенностями, с его включенностью в современную общественную жизнь, многообразную культуру, эпоху, с его способностью ориентироваться в ней.

В-третьих, с типом учебно-воспитательного учреждения, в котором работает психолог. Детский сад, средняя общеобразовательная школа, гимназия, специальная школа, лицей, детский дом, частная школа, интернат, различного вида центры — имеют свою специфику, в соответствии с ней предъявляют особые требования к деятельности практического психолога.

В-четвертых (а по существу, во-первых и в-главных), с особенностями личной жизни психолога: насколько благополучна его собственная жизнь — присутствует ли в ней любовь, взаимопонимание с близкими людьми, приемлемая материальная обеспеченность, необходимая бытовая обустроенность и пр. С психолога многое спрашивается, он за многое ответствен, но сам во многом незащищен: общество в лице государства не обеспечивает ему достойных и необходимых условий жизни. Это касается как материального, так и правового обеспечения профессионала в области практической психологии образования.

И тем не менее, несмотря на различные условия жизни и работы, несмотря на индивидуальные личностные особенности специалистов, профессия психолога имеет существенные общие профессиональные и этические ценности, наличие которых в деятельности психолога и определяет уровень профессионализма при анализе многообразного опыта реальной практической работы конкретного психолога в конкретном месте и в контексте конкретных жизненных обстоятельств.

Кто же такой практический психолог образования как профессионал и как личность?

§ 1. Профессиональная позиция

Практический психолог по роду своей деятельности неизбежно оказывается в роли арбитра в решении конфликтов других людей и до определенной степени корректора их ошибок. Это выдвигает повышенные требования к его личностным качествам и пониманию нравственной сути своей профессиональной деятельности.

А суть эта очень проста — не решать за другого человека любого возраста его проблему, а решать эту проблему вместе с ним, укрепляя его веру в свои силы, свои возможности, в самого себя.

Психологическая служба образования защищает и обеспечивает право каждого родившегося ребенка на полноценное психическое и духовное развитие. Но она защищает ребенка не от конкретного кого-то, а от Нарушений условий, способствующих нормальной жизни и благоприятному развитию. Поиск виновного или «козла отпущения» — непродуктивен, неэтичен, психологически не оправдан. Успех взаимодействия

и сотрудничества во многом зависит от позиции психолога: не допус, кать назидательность в общении, поучающего тона.

Любой трудный случай в поведении или развитии ребенка — не повод для упреков педагога (воспитателя, учителя, родителя), а сигнал к совместной работе.

Однако любой успех воспитателя или учителя (да и родителя) — повод поддержать его, похвалить, укрепить веру в свои способности решать трудные проблемы детей.

Например, пришла к психологу учительница Нонна Викторовна и говорит: «У меня проблема с Колей П. Не хочет учить уроки, уж чего только не делала». Психолог неоднократно беседовала с учительницей и другими взрослыми, провела необходимое с ее точки зрения обследование ребенка, пришла к определенному заключению, на основании которых сформулировала примерные рекомендации. Через некоторое время радостная учительница говорит, что у Коли явно видны успехи.

Какое поведение психолога будет наиболее профессионально оправданным? Она может сказать: «Ну, а я что говорила? Все правильно». А может: «Нонна Викторовна! Какая же вы молодец! Вы справились с такой сложной проблемой, Коля стал совсем другим человеком». Нонна Викторовна, конечно, понимает, что заслуга в успехе принадлежит прежде всего психологу, но ей приятно, что и она разобралась в ситуации, приобрела опыт в решении личностных проблем своих учеников, нашла в лице психолога союзника в своей работе, с которым теперь можно разговаривать и обсуждать все свои вопросы на равных.

Есть такая сказка о лягушке-путешественнице. Помните, собирались гуси-лебеди осенью лететь в теплые страны. Лягушке тоже захотелось туда попасть и стала она просить птиц взять ее с собой. Те и рады бы, но как это сделать? И лягушка придумала. «Пусть две птицы в клюве веточку держат, а я ее прикушу посередине, так и полетим». Решили — сделали — полетели. Пролетают птицы над разными странами, а народ везде смотрит и удивляется: «Глядите, гуси-лебеди лягушку несут! И кто же это придумал? Кто такой умный до этого додумался?!» Лягушка летит и ее буквально распирает от самоуважения — ведь это она все придумала. И очень обидно ей было, что люди там, внизу, не знают, и не выдержала, закричала: «Это я придумала!» Прутик выпал у нее изо рта и полетела она в болото, так и не попав в теплые края.

Мы, психологи, чем-то похожи на эту лягушку, когда вслух или про себя начинаем говорить: это я придумала, как работать с ребенком, это я научила учителя (воспитателя, родителя), что нужно делать.

аттический психолог как профессионал и как личность

169

я таком случае мы теряем пруттик доверия, уважения и надежды на поддержку тех людей, с которыми работаем, и плюхаемся в болото обственного чванства, так и не достигнув профессионального мастерства и человеческой признательности. Отсюда у нас же самих — куча обид, комплексов, разочарований. *М. М. Пришвин* не случайно отмечал, что величайшее счастье не считать себя особенным, а быть как все люди.

§ 2. Ум психолога

Работа в системе психологической службы предъявляет очень высокие требования к уму человека. Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Так, *Ф. М. Достоевский* противопоставляет личность и безличность прежде всего по способности или неспособности самостоятельно мыслить.

Практическому психологу недостаточно только природной силы ума — ему необходим большой запас знаний, а также высота и разносторонняя культура мысли.

Различают ум теоретический и ум практический. Особенности того и другого ума блестяще раскрыл *Б. М. Теплое* в своей работе «Ум полководца», которую хотелось бы порекомендовать практическому психологу в качестве настольной книги.

Б. М. Теплое пишет: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют "два разных интеллекта". Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» (1985, т. 1, с. 224).

Б. М. Теплое показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. И дело не в том, что одно из них связано с практикой, а другое нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач любого масштаба. Работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей и принципов развития, организации и пр. Не случайно *Б. М. Теплое* замечал, что полководец обязательно является «крупным практическим психологом, что невозможно без очень широкого общего развития»

(1985, т. 1, с. 296). Ведь практический ум характеризует огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любознательностью, живым интересом к самым разнообразным областям жизни. По меткому выражению *А. П. Чехова*, чем выше человек по умственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие ему доставляет жизнь.

Какое же сложное и оригинальное мышление формируется у практического психолога, который сочетает в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению нового знания о ребенке, а практика — в том, что он применяет эти знания к решению повседневных детских и школьных проблем.

У психолога вырабатывается способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо, его наличный запас знаний находится в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как основная интеллектуальная деятельность практического психолога заключается в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о ребенке или взрослом. Именно на этой основе психолог производит сложнейшую интеллектуальную операцию — интерпретацию. *Й. Шванцара* специально обращает внимание на то, что интерпретация всех имеющихся сведений является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы (1978).

Эту же мысль подчеркивал *Л.С. Выготский*: «...в диагностике развития задача... заключается не только в установлении известных симптомов и их перечисления или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (1983, т. 5, с. 302-303).

Л. С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу, что исследователь ни в коем случае не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов (1984, т. 4). В точном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении только лабораторных данных (*К. Роджерс*, 1959).

От уровня развития и глубины ума человека зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов и отношений. Важным качеством ума является способность предвидения.

аттический психолог как профессионал и как личность Щ

Развитие именно этого качества позволяет человеку продуктивно выполнять функцию управления деятельностью, особенно если в эту деятельность включено много людей. *Б. М. Теплое* писал: «"Управлять — значит предвидеть" — говорит старинное изречение. Предвидеть — значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки озаглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. Предвидение — это высшая ступень превращения сложного в простое, умения выделить существенное... Предвидение — результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий».

Будущие психологи должны развивать у себя способность к предвидению. Иначе, несмотря на высшее образование, они будут похожи на тех дикарей, о которых пел *В. Высоцкий*:

А дикари теперь заламывают руки,

Ломают копы, ломают луки,

Сожгли и бросили дубинки из бамбука, —

Переживают, что съели Кука.

Простота и ясность мысли, способность превращать «сложное в простое», синтетическая сила ума, глубокий анализ ситуации, проблемы с какой-то определенной точки зрения, в свете определенных идей, гибкость и свобода ума, способность к предвидению и решительность, цельность восприятия и сила направленности личности, эмоциональная насыщенность, богатство речи и упорство — этими качествами обладают умные люди. Именно ум дает возможность осознать границы своей профессиональной компетенции, побуждает стремление познать самого себя и других людей, дает возможность понимать и уважать уникальную сущность каждого (любого) человека.

§ 3. Личностные особенности практического психолога

Практический психолог образования — удивительный человек, профессионально его отличают:

- ◆ широта интересов и независимость взглядов;
- ◆ готовность к контактам и умение их поддерживать;
- ◆ умение эмоционально притягивать к себе людей;
- ◆ стремление к познанию себя и других.

Джоун Эриксон писала, что чем больше человек познает самого себя, тем терпимее он относится к другим. Не обязательно соглашаться

172 Часть I. Введение в практическую психологию образования

с тем, что делают другие, говорила она, но надо понимать их мотивы. Такая позиция приводит к прощению того, чего мы не одобряем:

- ◆ способность сохранять эмоциональное самообладание при общении;
- ◆ осознание границ своей профессиональной компетенции;
- ◆ повышенное чувство ответственности за свои действия, слова;
- ◆ способность предвидеть, какого рода последствия повлечет за собой отдельный поступок или поведение в целом.

Многообразие форм и методов работы, постоянное общение с людьми разного возраста, положения, культуры, профессий предполагают постоянную работу психолога по саморазвитию этих и других профессионально-личностных качеств.

Иными словами, психолог — *это умный, доброжелательный и обаятельный человек, работающий в сложнейшей профессиональной области.*

Таким образом, высокий профессиональный уровень психолога включает безусловное знание психологии, безупречное владение самыми разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, развитой ум и незаурядность личности.

Только все вместе взятое позволяет ему грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключение на основании этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка, находить общий язык со всеми участниками образовательного пространства, устанавливать с ними профессиональное взаимодействие.

§ 4. Права и обязанности психолога образования

I. В своей профессиональной деятельности психолог обязан.

1. Руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», законодательством Российской Федерации, международными и российскими актами об обеспечении защиты прав и развития детей, нормативными документами Министерства образования РФ и региональных департаментов образования, Положением о психологической службе образования.
2. Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей.

тический психолог как профессионал и как личность V73

3. Знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

4. Препятствовать проведению психопрофилактической, психокоррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

5. В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития.

6. Оказывать необходимую и возможную помощь работникам образования региона, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем. Оказывать помощь родителям или заменяющим их лицам в решении их проблем как воспитателей. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «Не навреди», т. е. принимать решение и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, родителей, педагогов или третьих лиц.

7. Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате

диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

8. Информировать работников отделов образования, администрацию и педагогические коллективы учебно-воспитательных учреждений о задачах, содержании и результатах проводимой им работы в рамках, гарантирующих соблюдение п. 7 настоящего документа.

9. Вести запись и регистрацию всех видов работ по установленной форме.

174 _____ Часть I. Введение в практическую психологию образован

II. Ответственность работника службы социально-психологической, помощи.

1. Психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

III. В своей профессиональной деятельности психолог имеет право.

1. Самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий региона, учебно-воспитательных учреждений и т.п.

2. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ.

3. Требовать от вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

4. Отказываться от выполнения распоряжений руководителей органов образования, администрации региона, руководителей учебно-воспитательных учреждений в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессионально-этическим принципам или задачам его работы или не могут быть выполнены на основании имеющихся у него профессиональных умений и средств.

5. Знакомиться с необходимой документацией.

6. Обращаться с запросами в медицинские, правовые и другие учреждения.

7. Участвовать с правом совещательного голоса в работе различных органов и комиссий, рассматривающих проблемы охраны детства в пострадавших регионах, а также тех, которые решают дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением того или иного вопроса психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

8. Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и других видов работ, оценке их эффективности.

9. Проводить групповые и индивидуальные психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

10. Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах и других изданиях.

11. Вести работу по пропаганде психолого-педагогических знаний путем лекций, выступлений и пр.

12. Иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией.

13. Обращаться в случае необходимости через руководство службы с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью детям (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т. п.).

14. Обращаться в соответствующие учреждения и ведомства по вопросам защиты прав и интересов детей.

Резюме

Круг вопросов, которые решает психолог, широк и многообразен, он требует от него высоких профессиональных знаний и умений. Основными видами деятельности практического психолога образования являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование и психодиагностика, психокоррекция и развитие. Все перечисленные виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии. В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может выдвигаться на первый план в

зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики или профиля учреждения, где он работает.

Детский психолог — удивительный человек, профессионально его отличают: стремление к познанию себя и других, широта интересов и независимость взглядов, способность эмоционально притягивать к себе людей, повышенное чувство ответственности за свои слова и действия, осознание границ своей профессиональной компетенции. Он приветлив, необидчив и обязательно умен, ибо, как сказал Б. Паскаль, чем умнее человек, тем более он находит оригинальных людей. Дюжинные личности не находят разницы между людьми.

Темы для самостоятельной работы

1. Основные виды работы практического психолога и их взаимодействие.
2. Задачи психопрофилактической работы и способы ее осуществления.

176 Часть I. Введение в практическую психологию образован

3. Специфика консультативной работы психолога, работающего в учебно-воспитательном учреждении.
4. Требования к методам, используемым в практической психодиагностике.
5. Психологические особенности педагогики сотрудничества.
6. Психологическая помощь семье в воспитании ребенка.
7. Профессиональная этика практического психолога.
8. Взаимодействие психолога с педагогами, родителями и администрацией детских учреждений.

Литература

Обязательная

1. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М., 1994.
2. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. Т. 5.
3. *Выготский Л. С.* К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. Т. 5.
4. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
5. *Кабанов М. М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — М., 1983.
6. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — Тарту, 1974.
7. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столица. — М., 1989.
8. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
9. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М., 1995.
10. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М., 1995.
11. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
12. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

лиВ-----^m

дополнительная

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М., 1991.
2. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
3. *Атватер И.* Я вас слушаю... — М., 1984.
4. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические произведения. — М., 1961.
5. *Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977.
6. *Буянов Н. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. — М., 1988.
7. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. — М., 1990.
8. *Гуревич К. М.* Что такое психологическая диагностика. — М., 1985.
9. *Давыдов В. В.* Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. — М., 1979.
10. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
11. *Жутикова Н. В.* Учителю о практике психологической помощи. — М., 1988.
12. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. — Л., 1982.
13. *Зейгарник Б. В.* Патопсихология. — М., 1976.
14. *Исаев Д. Н.* Психопрофилактика в практике педиатра. — Л., 1984.
15. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. — М., 1966.
16. *Леонтьев А. Н.* О формировании способностей // Вопросы психологии, 1960. — № 1.

17. *Михал В.* Диагностическое интервью // Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
18. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет/Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1988.
19. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. — М., 1989.
20. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. — М., 1986.
21. Психология: Словарь / Под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Яро-шевского. — М., 1990.
- 178 Часть I. Введение в практическую психологию образование
22. Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюково Г. Гельница. — М., 1985.
23. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976.
24. *Славина Л. С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать. — М., 1976.
25. *Снегирева Т. В.* Подростковый телефон доверия как форма работы практического психолога// *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. — М., 1988.
26. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.
27. *Теплое Б. М.* Способности и одаренности: Избр. труды: В 2 т. -М., 1985. Т. 1.
28. *Флейвелл Дж.* Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967.
29. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
30. *Murphy J. P.* Best Practices in Interviewing // Best Practices in School Psychology (Ed. A. Thomas, J. Grimes). — Washington, 1988.
31. *Rogers C A.* Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / Psychology: A Study of a Science. V. 3. - N. Y., 1959.
32. *Yanow L.* Interviewing Children // Handbook of Research Methods in Child Development (Ed. P. H. Mussen). - N. Y., 1960.

Часть II ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Раздел I Дошкольное детство

Глава 1. Общая характеристика возраста

§ 1. Особенности психического развития

В отечественной психологии дошкольным детством принято считать период от 3 до 7 лет. Ему предшествуют периоды младенчества (от 0 до 1 года) и раннего детства (от 1 до 3 лет).

Период младенчества отличается тем, что развитие ребенка идет в основном по пути овладения манипулятивной деятельностью, для появления которой необходимы предпосылки, развивающиеся в первом полугодии жизни: *сосредоточение, слежение, ощупывание, прислушивание, зрительно-моторные координации* и т. д. В этом возрасте дети активно реагируют на новые предметы и манипулируют с ними до тех пор, пока открывающиеся новые качества предмета поддерживают его новизну и привлекательность. *Ведущей деятельностью этого периода является непосредственное эмоциональное общение со взрослым*, в силу того что ребенок еще беспомощен и вся его жизнь связана с деятельностью взрослого. Взрослый ухаживает и общается с ребенком, а также контролирует и ограничивает его деятельность, так как уровень развития мышления, речи, памяти, т. е. его способностей, еще не соответствует уровню развития его потребностей. *Главным достижением ребенка к концу первого года жизни становится приобретение физической самостоятельности*, т. е. способности ходить, и поэтому ограничение его активности со стороны родителей часто приводит к тому, что ребенок начинает демонстрировать реакции протеста, негативизма, упрямства на все попытки взрослого контролировать и ограничивать его самостоятельность. Этот период получил название *кризиса первого года жизни*, который *Л. С. Выготский* непосредственно связывает с овладением ребенком ходьбой и, что особенно важно, речью (1984, т. 4, с. 318-340).

В младенческом возрасте начинается *постепенное овладение речью*, которое идет в основном по пути звукоподражания речи взрослого без

ф)-

характеристика возраста

181

ос

мысленного использования конкретных слов и понятий, тогда как **паннем** детстве происходит

интенсивное развитие не только пассивной, но и активной речи ребенка, овладение ее фонематической, семантической и лексической структурой. Так, овладение ребенком (фонематическим строем речи связано с местом фонемы в слове: например, раньше и лучше воспроизводятся гласные звуки, находящиеся под ударением, кроме того, существуют звуки раннего, среднего и позднего онтогенеза. Активно развивается семантический строй речи, ребенок овладевает значениями слов. Если в 1,5-1,8 года семантика ребенка еще очень своеобразна, слова многозначны и могут обозначать различные предметы, то в течение **преддошкольного детства** происходит становление устойчивых обобщений и обозначений. Кроме того, идет интенсивное развитие лексики ребенка, быстрое увеличение активного словарного запаса ребенка, овладение грамматическим и синтаксическим построением речи.

Одновременно с развитием речи интенсивно *развивается мышление ребенка*. В период преддошкольного детства оно определяется преобладающей ролью восприятия, ведущей предметно-орудийной деятельностью ребенка и носит *наглядно-действенный характер*, т. е. это мышление, в котором отражение сущностных связей и отношений предметной действительности осуществляется в процессе манипулирования, выполнения действий с реальными объектами. В рамках этой формы мышления формируются предпосылки для более сложной формы — наглядно-образного мышления, когда осуществление какого-либо действия может происходить без участия практических действий, только в плане представлений, оперируя только образами. В начале образное мышление ребенка еще связано с конкретными предметами и их свойствами, однако уже появляется возможность выйти за пределы непосредственно воспринимаемого. Ребенок младшего дошкольного возраста решает задачи с помощью внешних ориентировочных действий, т. е. находит решение методом проб и ошибок (наглядно-действенное мышление), тогда как в среднем дошкольном возрасте он уже после ознакомления с несколькими вариантами решения способен решить задачу в уме, без предметных действий. Мышление уже не связано только с практическими предметными действиями и непосредственным восприятием, становится наглядно-образным. *"наглядно-образное мышление"* — одно из основных новообразований Дошкольного возраста, здесь оно формируется и переживает свой рассвет. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления Происходит в тесной связи с формированием *логического мышления*,

182

Часть II. Детская практическая психология

основы которого закладываются в дошкольном возрасте. В старцу дошкольном возрасте у ребенка уже возможно логическое построение рассуждения в том случае, когда речь идет о знакомой ситуации. Однако познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит главным образом на основе наглядно-образного мышления — основной формы мышления в этом возрасте. Чем лучше и полнее использованы возможности этого возрастного периода, чем лучше развиты элементарные формы мышления ребенка — наглядно-действенное и наглядно-образное, тем легче происходит переход к более сложным формам мышления, в том числе логическому, понятийному.

Важным аспектом развития ребенка-дошкольника является его социализация, обусловленная прежде всего общением со взрослыми и другими детьми. В отечественной психологии социальное развитие рассматривается как присвоение ребенком знаний и опыта, накопленных человечеством, где носителем этого опыта на первых порах выступает близкий взрослый. Становление ребенка как члена человеческого общества происходит на протяжении всего его детства, но начинается очень рано, практически с первых недель жизни. Решающую роль в этом играет семья, позиция родителей, их готовность выпустить ребенка в мир человеческих отношений, оказывая при этом всю необходимую помощь и поддержку.

Посредством общения взрослые (прежде всего родители) оказывают влияние на ребенка. Пути этого влияния могут быть различными.

Во-первых, важно то, что взрослый воспринимается ребенком как субъект, как личность, как представитель общества. В дошкольном возрасте, особенно у старших дошкольников, в общении преобладает личностный мотив.

Во-вторых, взрослый оказывает влияние на ребенка тем, что ставит перед ним задачи на познание или овладение какими-либо действиями. Выполнение задачи, как правило, получает одобрение или неодобрение, подкрепляется или не подкрепляется. Это отношение, оценка взрослого также включены в рамки общения и являются одним из путей воздействия на ребенка.

В-третьих, общение ребенка со взрослым оказывает влияние на саму сферу общения, овладение ребенком речью, на развитие личности и самосознания детей, на формирование дружеских

привязанностей среди сверстников.

Общение ребенка со взрослым имеет принципиальную особенность, отличающую его от общения детей друг с другом. В диаде

«характеристика возраста» 183

ребенок—взрослый ведущая, доминирующая роль принадлежит взрослому. У Именно слова и поступки взрослого определяют характер и даль-

нейшее развитие его взаимодействия с ребенком, и именно ошибки

воспитателя, как правило, являются причинами возникающих между ребенком и взрослым конфликтов. Дефицит общения со взрослыми на ранних этапах развития отрицательно сказывается не только на ум-

ственном развитии ребенка, но и на развитии его личности в целом. Недостаток внимания со стороны родителей, игнорирование ребенка МОГУТ привести к невротизации, психическим и психосоматическим заболеваниям, глубоким личностным нарушениям.

В процессе психического развития ребенка его общение со взрослыми развивается и проходит ряд этапов. М. И. Лисина (1986) рассматривает общение как особую коммуникативную деятельность, в основе которой лежит потребность в общении и содержание которой меняется на каждом возрастном этапе.

Первой формой общения, возникающей в онтогенезе (в 2-6 мес), является *ситуативно-личностная форма общения*, в основе которой лежит потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Это общение занимает место ведущей деятельности в младенческом возрасте. Второй появляется *ситуативно-деловая форма общения* (от 6 мес. до 3 лет), где основной потребностью выступает потребность в сотрудничестве в рамках основной ведущей деятельности периода раннего детства — предметно-орудийной деятельности. Переход к дошкольному детству знаменуется и переходом к новой форме общения — *внеситуативно-познавательной*, которая существует в младшем и среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет), в основе ее лежит потребность в уважительном отношении взрослого. Появление этой формы общения связано с тем, что уровень развития мышления, внимания, речи дошкольника позволяет ему оторваться от конкретной наличной ситуации и простого манипулирования с предметами и задуматься над более общими, более сложными вопросами. Однако возможности его еще ограничены и единственным источником знаний, позволяющим получить ответы на волнующие вопросы, становится взрослый. К концу дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения — *внеситуативно-личностная*, которая возникает на основе Потребности во взаимопонимании и сопереживании. Как отмечает М. И. Лисина, эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных отношений,

184

Часть II. Детская практическая психология

на те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе родителей и т. д.

Развитие ребенка в преддошкольном возрасте идет по пути постепенного приобретения самостоятельности, умения передвигаться без помощи взрослых, излагать свои мысли словами.

Кроме того, в этом возрасте возникают начальные формы высших эмоций и чувств, такие, как моральные чувства, связанные с овладением понятиями «можно», «нельзя», эстетические чувства, связанные с усвоением понятий «красивое», «некрасивое» и т. д. К трем годам ребенок начинает осознавать себя как личность и добиваться самостоятельности, независимости от взрослых наряду с желанием жить совместной жизнью со взрослым, быть таким, как взрослый. Этот период нередко знаменуется возникновением так называемого кризиса трех лет и характеризуется рядом симптомов, описанных многими исследователями, прежде всего Л. С. Выготским, который дал не только точное описание этого периода, но и научное его объяснение с точки зрения «зоны ближайшего развития», причем Л. С. Выготский подчеркивал как отрицательные стороны кризиса, так и положительные (1984, т. 4, с. 368-375).

Первый симптом наступающего кризиса — *негативизм ребенка*, т. е. отказ от выполнения любых требований со стороны взрослого, причем реакция не на содержание, а на саму просьбу взрослого. В то же время симптом кризиса трех лет — это *упрямство*, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что он этого хочет, а потому, что он этого потребовал.

Третьим симптомом является *строптивость*. В отличие от упрямства строптивость носит более генерализованный характер, направлена вовне, против устоявшихся норм жизни и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Четвертый симптом — это *своеволие*, которое проявляется в том, что ребенок настаивает на

самостоятельности в принятии решения. Он хочет все делать сам. Кроме того, *Л. С. Выготский* выделяет еще ряд второстепенных симптомов, таких, как протест-бунт, когда поведение ребенка начинает приобретать черты протеста, как бы постоянного конфликта; симптом обесценивания, который проявляется в том, что ребенок начинает вдруг ругаться, употреблять неприличные слова и т. д. Он же выделяет симптом, который в семьях с одним ребенком выражается в форме деспотизма, а в семье с несколькими детьми проявляется в виде ревности по отношению к другим детям. Однако *Л. С. Выготский* подчеркивал, что за всеми этими симптомами неизбежна характеристика возраста

III

можно видеть и позитивные черты: отделение от взрослого, выделение себя как личности, проявление самостоятельности. Появление кризиса трех лет свидетельствует о том, что ребенка уже не траивают те формы опеки и контроля, которые использовали родители в раннем возрасте, и он нуждается в изменении отношения к нему стороны родителей, т. е. этот кризис протекает прежде всего как оисис социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра ребенка, которая имеет важное значение для его психического развития. Как отмечал *Д. Б. Эльконин* (1989), основным мотивом деятельности ребенка является желание войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами, открыть мир человеческих взаимоотношений, действовать как взрослый. Однако ребенок еще мал и не может самостоятельно жить во взрослом мире и поэтому единственная возможность осуществить свое стремление — это игра. Именно в игре происходит первичная ориентация в смыслах и мотивах человеческой деятельности, возникает осознание своего места в системе отношений взрослых. Ребенок начинает все точнее понимать социальные роли и связывающие их отношения, соотносит свою позицию и позицию взрослого; на основе этого у него возникает новый социальный мотив — *заниматься общественно значимой и общественно оцененной деятельностью*.

В процессе развития ребенка-дошкольника происходит изменение его *мотивационно-потребностной сферы*: в начале дошкольного возраста мотивы носят характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. К концу дошкольного возраста мотивы ребенка существуют в виде обобщенных намерений, начинается осознание мотивов, формируется первичная иерархия мотивов. **Появление и развитие в этот период соподчинения мотивов можно рассматривать в качестве критерия развития личности ребенка.** Если в раннем дошкольном возрасте лишь закладываются основы иерархии мотивов, то к семи годам фактически происходит ее формирование.

В качестве другого важного значения сюжетно-ролевой игры для Развития ребенка *Д. Б. Эльконин* рассматривает ее влияние на преодоление «*познавательного эгоцентризма*», когда ребенок не способен отграничить свою точку зрения от чужой, что приводит к господству только своего мнения. В процессе игры, принимая на себя игровые Роли, ребенок научается соотносить различные точки зрения, вставлять

186

Часть II. Детская практическая психолог,

на позицию другого, усваивает моральные и нравственные нормы. Именно в дошкольном возрасте происходит первоначальное формирование этических инстанций и моральных чувств ребенка, когда он начинает усваивать основные правила взаимоотношений между людьми и уже может оценить свои поступки как хорошие или плохие. В младшем дошкольном возрасте моральная оценка поступка еще совпадает с эмоциональной, т. е. категории «хорошо», «плохо» еще подчиняются оценкам «нравится», «не нравится» со стороны ребенка. Позже, ближе к середине дошкольного возраста, на первый план уже выходят моральные понятия, которые подчиняют себе эмоциональные. К концу дошкольного возраста ребенок способен совершать поступки исходя из интересов другого человека, а не своих собственных, проявлять чувства симпатии, помощи, заботливости. Большую роль в формировании моральных чувств ребенка играет взрослый, который является образцом для подражания, прямо и косвенно влияет на личностное развитие дошкольника.

В процессе игр с правилами происходит *развитие произвольного поведения ребенка*. Формирование произвольного поведения *Д. Б. Эльконин* также связывал с постепенным подчинением своих поступков тому образцу, которым являются для ребенка поведение и мнение, оценка взрослого. В связи с этим к концу дошкольного возраста у ребенка появляется способность управлять собой, своим поведением и поступками, дальнейшее развитие произвольности происходит в младшем школьном возрасте при переходе ребенка к систематическому обучению в школе.

Ролевая игра возникает на границе раннего и дошкольного возраста и, интенсивно развиваясь, достигает ко второй половине этого возрастного периода своего расцвета.

Кроме того, в дошкольном возрасте происходит развитие *продуктивных видов деятельности*, таких как рисование, лепка, конструирование; закладываются основы трудовой деятельности: самообслуживание, помощь дома, в детском саду. Дошкольное детство — это возраст, в котором появляются начальные формы учебной деятельности, когда ребенок уже может обучаться с помощью взрослого, но только когда обучение ведется соответственно уровню его психического развития и с учетом ведущей деятельности ребенка.

Постепенно сфера общения ребенка расширяется и он начинает вступать в контакты не только со взрослыми, но и с другими детьми, чаще всего со сверстниками. Такое общение занимает все более ваЖ' ное место в жизни ребенка.

характеристика возраста _____ 187

В этом возрасте происходят *быстрый рост и физическое развитие* бенка, развитие координации движений, крупной и мелкой моторики. Ребенок начинает все лучше обращаться с карандашами, пластилином, ножницами, движения его становятся все более четкими, точными и аккуратными. К концу дошкольного возраста рука ребенка практически готова к обучению письму.

В целом можно сказать, что умственное, психическое развитие ребенка, ведущая деятельность, общение со взрослыми и сверстниками создают предпосылки для дальнейшего личностного развития ребенка на данном возрастном этапе. Именно в этом возрасте начинает складываться личность ребенка, формируется его мотивационно-потребностная сфера, закладываются основы мировоззрения: представления о себе, о природе, об окружающем мире.

При переходе от дошкольного к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка, появляется нарочитость, ребенок начинает манерничать, капризничать и т. д. Этот период получил название кризиса семи лет, который также называют кризисом непосредственности. Л. С. Выготский указывал, что «самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка» (1989, т. 4, с. 377), т. е. ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, понимать сам себя. Перестраивается сам характер переживаний, они начинают приобретать смысл для ребенка. Благодаря этому у него возникают новые отношения к самому себе, строящиеся как раз на основе обобщения переживаний. Подчеркивая позитивную сторону кризиса семи лет, Л. С. Выготский отмечает такие новообразования этого периода, как самолюбие и самооценка, возникающие уже в обобщенном виде именно в период перехода от дошкольного возраста к школьному.

Таким образом, в период дошкольного детства ребенок проходит путь от осознания себя как «Я сам», как физически самостоятельного индивида к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний, связанных, однако, с конкретной действительностью, отрыв от которой происходит уже за пределами дошкольного возраста.

§ 2. Ценность дошкольного детства

В педагогической практике дошкольный возраст традиционно рассматривался как период, в течение которого психическое и личностное Развитие ребенка как бы «дозревает» до того уровня, который позволит ему органично перейти к систематическому школьному обучению.

188 _____ Часть II. Детская практическая психолрп

До недавнего времени многие родители и воспитатели считали (а цс, которые убеждены в этом и до сих пор), что не имеет смысла предъяв. лять какие-либо особые требования к развитию ребенка-дошкольника если оно находится в пределах возрастной нормы. Они были убежде ны, что достижение ребенком 6-7-летнего возраста или поступление в школу автоматически приведет его к достижению требуемого уровня школьной зрелости.

Осознание обществом того факта, что поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает тем уровнем развития познавательных психических процессов и личностных качеств, который необходим для успешного обучения, вызвало к жизни **проблему готовности к школьному обучению**, сначала в плане диагностики, а затем коррекции и специально организованной работы по подготовке ребенка к школе. Первоначально акцент делался на работе со старшими дошкольниками (6-7 лет, что соответствует подготовительной группе детского сада), затем — с пятилетними детьми, а сегодня программы различных дошкольных лицеев и прогимназий представляют собой трехгодичный курс, рассчитанный на детей 4-7 лет. И хотя педагоги, как

правило, говорят не о подготовке детей к школе, а об их развитии, тем не менее принятая в большинстве прогимназий и лицеев поурочная система занятий, нацеленных в первую очередь на обучение ребенка различным знаниям, умениям и навыкам, пусть даже и не школьного характера, есть не что иное, как сознательная и целенаправленная подготовка к школе.

С точки зрения многих взрослых, ценность дошкольного этапа жизни ребенка состоит лишь в том, чтобы как можно лучше подготовить ребенка к школе, как можно большему успеть его научить, что, безусловно, сужает и обедняет психическое и личностное развитие ребенка. Известнейший педагог и детский врач *Я. Корчак* настойчиво подчеркивал самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни. Он обращал внимание на то, что *сегодня* ребенка не хуже, не менее ценно, чем *завтра*, отмечая при этом, что многие родители ради *завтра* пренебрегают тем, что радует, печалит, удивляет, сердит, занимает ребенка сегодня. Ради завтра, которое ребенок не понимает и не испытывает потребности понять, расхищаются годы и годы жизни. По его мнению, детство — фундамент жизни: без полноценного, наполненного детства последующая жизнь будет ущербной. Все это в полной мере справедливо и по отношению к дошкольному периоду жизни ребенка.

С другой стороны, несомненно важная задача подготовки ребенка к школьному обучению активизировала интерес к самой проблеме

, ■ характеристика возраста 189

„ивающей работы с детьми дошкольного возраста, максимальной ализации интеллектуального и личностного потенциала ребенка, гтпишло осознание того факта, что активная развивающая работа с ре-, „ком дошкольного возраста значительно продвигает вперед его ум-

еллное и личностное развитие, расширяет его возможности в плане владения целым рядом знаний и умений, прежде считавшихся недо-тупными для дошкольников. Особенно впечатляют с точки зрения

зможностей детского интеллекта результаты сверххранного обучения совсем маленьких детей (от 1,5 до 3 лет), демонстрирующих умение бегло читать, производить достаточно сложные вычисления и т. п. /Лупан С, 1993; Никитин Б. П., Никитина Л. А., 1991). Правда, вопросы о том, насколько это необходимо таким маленьким детям, каких нервно-психических затрат им это стоит, оправданны ли они и что это даст им в будущем, по-прежнему остаются открытыми. Возможно, именно поэтому опыт таких родителей пока еще остается некоторой экзотикой и не находит широкого распространения и поддержки. Развивающая же работа с детьми, особенно старше трехлетнего возраста, воспринимается как необходимая и, безусловно, полезная.

Нельзя не согласиться с *А. В. Запорожцем*, справедливо отмечавшим, что оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т. д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми.

Попытки обесценить дошкольный этап в развитии ребенка, свести его к минимуму, «перескочить» через него посредством раннего обучения обязательно обернутся ущербностью и односторонностью психического и личностного развития человека. *Каждый возрастной период имеет свою особую ценность, свой потенциал развития, свое значение*⁸ *обеспечении перехода на следующий возрастной этап.*

Так, мышление дошкольника в процессе своего развития проходит такие стадии, как наглядно-действенное и наглядно-образное с элементами словесно-логического мышления. Вместе с тем это не только ^Этапы развития мышления, но и разные его формы, присущие взрослому человеку и играющие важную роль в мыслительной деятельности. Поскольку интенсивное обучение ребенка, построенное по типу

190 Часть II. Детская практическая психдлог.

школьного и опирающееся на элементарные формы словесно-логиче-ского мышления, нередко начинается сегодня в возрасте 4-5 лет, х₀ наглядно-образное мышление, период расцвета и становления которого приходится именно на этот возраст, не получает своего полного развития, вытесняясь логическим. В результате у этих детей уже прц поступлении в школу обнаруживается низкий уровень развития наглядно-образного мышления, что в дальнейшем становится основной причиной трудностей в усвоении пространственных представлений Аналогичным образом

зачастую игнорируется специфика наглядно-действенного мышления: родители младших дошкольников, стремясь во что бы то ни стало форсировать их умственное развитие, предлагают им задания, рассчитанные на работу с более старшими детьми, которым достаточно опоры лишь на зрительный образ, в то время как малышам необходимо действовать в предметном плане. В результате ребенок не только не достигает следующей стадии развития раньше обычных сроков, но, наоборот, в течение длительного времени не может овладеть теми или иными интеллектуальными навыками, не имеющими базы на предыдущем этапе развития.

Все сказанное выше не означает, что психическое развитие ребенка идет исключительно по своим внутренним законам и не поддается развивающему воздействию. Речь идет о том, что можно ускорить и интенсифицировать прохождение тех или иных этапов развития ребенка, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада личности в целом.

Глава 2. Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста

§ 1. Практические проблемы социализации дошкольников

Социальное развитие ребенка начинается уже в первые недели и месяцы его жизни. Беспомощность новорожденного является безусловной предпосылкой его обращенности к окружающим людям. Благополучие ребенка в последующие годы, в том числе в школьные, во многом зависит от того, насколько успешным оказался его ранний социальный опыт.

Однако в практике работы с детьми раннего и дошкольного возраста проблема социализации занимает второстепенное место, зачастую отождествляясь с воспитательным процессом. Между тем, понятие социализации не подменяет и не заменяет собой понятий обучения и воспитания.

Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 191

Под **социализацией** принято понимать весь многогранный процесс

«оценки человеком опыта общественной жизни и общественных отношений». В ходе социализации человек приобщается к нормам и правилам общественного устройства, осваивает значение разных социальных «ячей», овладевает определенным уровнем культурных знаний и навыков. В результате человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, без которых невозможна нормальная жизнь в обществе.

В психологии существуют и другие подходы к пониманию социализации. Так, в контексте психоанализа социализация интерпретируется как вхождение изначально враждебного социуму индивида в нормальную социальную среду, как «очеловечивание» ребенка вопреки его природной асоциальностиTM. В школе Ж. Пиаже социализация понимается как процесс адаптации к социальной среде. Считается, что по достижении определенного уровня развития, а именно с появлением способности отделить свою точку зрения от чужой (примерно в семилетнем возрасте), ребенок обретает возможность сотрудничать с другими людьми.

Основными факторами социализации ребенка являются семья, детские дошкольные учреждения, школа, уличные группы детей, другие социальные институты и организации.

Старейшим, исторически первым институтом социализации ребенка являлось материнство. В первобытные времена именно мать передавала своему ребенку те несложные и немногочисленные знания и умения, которых было достаточно для приобщения к жизни племени. Отцы не участвовали в воспитании детей, а выступали для них лишь как носители определенной социальной роли добытчика пищи и защитника. Полноценное освоение этой роли происходило лишь после того, как мальчик отделялся от матери и включался в жизнь мужчин своего клана. Именно племя, а не материнство или отцовство, становилось следующим институтом социализации первобытных мужчин. Девочки же овладевали всем объемом материальных и культурных знаний своего времени рядом с матерью, из ее рук, включаясь в хозяйственные заботы по мере того, как это позволял им возраст.

Современные отцы в значительно большей мере и гораздо раньше включаются в процесс социализации своих детей. Нередко в этом участвуют и представители старших поколений — бабушки и дедушки, ^{He}ся ребенку свою версию социальных знаний и опыта, не всегда или ^{He} во всем совпадающую с тем, что предлагают родители. Таким образом, современная семья, являясь первым и главным институтом

социализации маленького ребенка, представляет ему достаточно богатый и разнообразный круг знаний о мире, людях, обществе.

Роль семьи в процессе социализации огромна. Понимая социализацию в широком плане как приобщение ребенка ко всему богатству ^{че}ловеческой культуры, важно понимать, что основным

условием этого является овладение им речью и, соответственно, развитие понятийного, специфически человеческого мышления.

Речь — чисто социальное приобретение человечества. Она возникла лишь тогда, когда людям понадобилось договориться друг с другом т. е. урегулировать каким-то образом свои взаимоотношения. Именно поэтому маленький ребенок овладевает речью лишь в том случае, если она выполняет свою социальную функцию — функцию общения. Она должна быть обращена к нему лично и сопровождать определенные действия взрослого, а не просто звучать в комнате, где находится ребенок. Слово приобретает для ребенка смысл только тогда, когда оно сопровождается какими-то изменениями в его самоощущении. Стало сытно, сухо, тепло, светло, шумно, интересно, весело, значит, в его жизни были мама, молоко, соска, штанишки, свет, погремушка и т. п. Хорошо известно, что дети, лишенные общения с ухаживающими за ними взрослыми, заметно отстают в психическом развитии, ибо именно речь, а вслед за ней и понятийное мышление делают человека человеком, позволяя ему приобщиться к культурному богатству человеческого общества.

Речевое развитие ребенка начинается с первых дней его жизни. Современные родители в большинстве своем знают, что можно и даже нужно разговаривать не только с новорожденным, но даже и с еще не родившимся ребенком. На первых порах важны не столько содержание обращенной к ребенку речи, сколько ее мелодичность, тональность, ритмичность, интонационные характеристики. Никто не может сказать точно, в каком возрасте ребенок становится способным улавливать смысл обращенных к нему слов. Чтобы не пропустить этот момент, лучше начинать разговаривать с малышом о том, что его касается, с самого первого дня его жизни.

Первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения, выступает в качестве одного из основных источников социализации индивида.

Семья является для ребенка не только источником и условием развития его психики, расширения его знаний и представлений об окружа^ающем мире, но и как первая модель принятых в данном конкретном

ровные

направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 193

йшестве социальных отношений, с которой он встречается. Именно емье ребенок знакомится со смыслом и сутью социальных ролей ма-и отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, сына, дочери. Став старше, осознает и тот пласт семейных связей, центром которых является не а другие члены семьи: муж, жена, дядя, тетя, прочие родственники. Даже если структура семьи, в которой живет ребенок, достаточно сложна и иерархизирована, она, тем не менее, не может предоставить бенку возможности в полной мере приобрести тот опыт социального поведения, который необходим для вступления в иной, более широкий круг общественных отношений, выходящий за пределы родственных связей.

Чем старше становится ребенок, тем большую роль начинает играть такой аспект его социального развития как овладение нормами и правилами общественных взаимоотношений. Недостаточно просто снабдить ребенка знаниями о том, как устроено человеческое общество, как принято себя вести в нем. Необходимо создать ему условия для приобретения *личного* социального опыта, поскольку социализация предполагает активное участие самого человека в овладении культурой человеческих отношений, освоении социальных норм и ролей, выработке психологических механизмов социального поведения.

Дошкольный возраст является периодом активного усвоения *социальных норм*. Высокий темп психического и личностного развития ребенка-дошкольника, его открытость миру и новому опыту создают благоприятную психологическую почву для вступления в общественную жизнь. Нередко, однако, окружающие ребенка взрослые недооценивают важность этого возрастного периода в развитии ребенка, расценивая его как подготовительный к будущей, «настоящей» жизни, которая, по их мнению, начинается с момента поступления в школу. Первые сколько-нибудь серьезные требования к ребенку в плане овладения им социальными нормами предъявляются именно в школе, поэтому родители и воспитатели не ставят перед собой задачи социального развития дошкольника, она прочно занимает в их сознании ^второстепенное место. Приоритет отдается умственному развитию, ^обучению, подготовке к школе, а социализация идет стихийно, как бы ^{са}Ма по себе и ее *качество* редко становится предметом родительского внимания и переживаний. Между тем, именно в дошкольные годы ^{ск}ладываются первые стереотипы социального поведения, формируясь индивидуальный стиль поведения человека.

Социализация — процесс весьма длительный, расширение и обобщение социального опыта происходит на протяжении всей жизни
~> Зак. 746

194

Часть II. Детская практическая психология

человека. Однако начинается она очень рано, одновременно с тем моментом, когда ребенок физически отделяется от матери.

Вся история развития ребенка — это цепь последовательных разрывов: рождение, отнятие от груди, самостоятельная ходьба, поступление в ясли или детский сад, затем в школу и т. д. Чем более самостоятельным становится ребенок, тем больше у него возможностей для приобретения личного социального опыта, и тем более жесткие требования к его социальной зрелости предъявляет общество. Главная забота взрослых — правильно воспитать ребенка, т. е. научить его обходиться без нас.

Помогая ребенку войти в общество, необходимо не только снабдить его набором знаний о принятых нормах и требованиях, но и предоставить ему возможность применить эти сведения в личном опыте взаимодействия с самыми разными людьми. Качество социализации определяется не только конкретным содержанием и перечнем общекультурных навыков ребенка, но и тем, какую роль в их приобретении сыграла собственная активность ребенка.

Именно бедностью личного опыта применения и страдает социальное развитие маленьких детей. Отчасти это связано с объективной ограниченностью возможностей малыша применить свои социальные познания на практике. Чем младше ребенок, тем большее число социальных актов за него выполняет мать. Она представляет его интересы перед различными взрослыми, регулирует его отношения с другими малышами, решает, какую меру свободы можно предоставить ребенку. То есть мать полностью регулирует социальную жизнь маленького ребенка. Его личный социальный опыт сведен к общению с членами семьи. Такое положение зачастую устраивает родителей, и они не всегда торопятся поощрять независимость ребенка. Психологически матери бывает трудно осознать, что ее ребенок может обойтись без нее. Иногда ребенка из семьи «не выпускает» бабушка, заполняющая свою жизнь заботами о внуке. Кроме того, удерживая ребенка около себя, сводя к минимуму его взаимодействия с окружающими, родители как бы защищают свой собственный мир от дополнительных волнений и стрессов.

Обычно за психологической неготовностью родителей к выходу ребенка из семьи лежит неосознанное желание как можно дольше сохранить свою власть над ним, ощущение собственной нужности ребенку и его безраздельной принадлежности матери. Вероятно, они ощущают свою не востребуемость в других сферах жизни — профессионально!! или супружеской — и защищают таким образом свое представление

направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 195

себе как о ценном, нужном и даже властном человеке. Нередко семья социализирует свое нежелание «отпустить» ребенка его слабостью болезненностью. Этот семейный (чаще материнский) эгоизм является субъективной причиной бедности и ограниченности социального опыта дошкольника. Психологически комфортное состояние матери оплачивает ребенок, и оплачивает дорогой ценой.

Но рано или поздно ребенку придется выйти из «гнезда» — он должен пойти в школу. Там он откроет для себя мир, в котором человек постоянно наталкивается на запреты, субординацию, правила и заколы. Общество в лице школы предъявит ему свои требования. Тогда ребенок с сожалением поймет, что родители скрывали от него жизнь и плохо его к ней подготовили.

Даже слабость здоровья не может быть причиной для социальной изоляции ребенка. Родители, к сожалению, не смогут вечно быть рядом со своим ребенком-инвалидом, и он тоже должен научиться жить в этом обществе.

Чем позже ребенок «выйдет» из семьи, тем в более жесткую социальную среду он попадет. Различия заметны даже при продвижении по возрастным группам детского сада: чем старше будет та группа, в которую впервые поступит ребенок, тем больше требований будет предъявлено к его физической и психологической зрелости. Требования же школы к социальному развитию ребенка весьма высоки; соблюдение норм и правил школьной жизни требует от него значительного напряжения.

Социальный норматив поступающего в школу ребенка предполагает следующее: «Ребенок хорошо ориентируется в новой обстановке; способен выбрать адекватную альтернативу

поведения; знает меру своих возможностей; умеет попросить о помощи и оказать ее; уважает желания других людей, может включиться в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми. Он не будет мешать своим поведением Другим, умеет сдерживать себя и заявить о своих потребностях в приемлемой форме. Социально развитый ребенок способен избежать нежелательного общения. Он чувствует свое место в обществе других людей, понимая разный характер отношения к нему окружающих; управляет своим поведением и способами общения» (Парамонова Л. А. " Др. Карта индивидуального развития ребенка-дошкольника).

Общество, весьма снисходительное к дошкольнику, оказывается Достаточно жестким по отношению к переступившему школьный порог семилетнему и даже шестилетнему ребенку. Для детей, имеющих небольшой опыт социальных отношений, поступление в школу

196

Часть II. Детская практическая психолог,

становится настоящим стрессом. Иллюстрацией переживаемых ребенком трудностей может послужить судьба наблюдавшейся нами семилетней первоклассницы.

Катя поступила в школу в неполные 7 лет. Хорошо развитая физически, крупная, рослая девочка бегло читала, умела считать и стремилась пойти в школу.

В возрасте 4 лет Катю определили в детский сад, но уже через месяц забрали, так как там, по словам родителей, ее простудили. Мама и бабушка подробно и всесторонне обсудили нанесенную детским садом обиду и приняли твердое решение больше чужим людям ребенка не доверять. Катя росла дома с бабушкой. За год до поступления в школу ее отдали в дошкольную гимназию, занятия в которой проходили по вечерам дважды в неделю, а родители ждали своих детей полдверью. В гимназии Кате не понравилось: слишком много детей, все шумят, толкаются, а учительница лишний раз не подойдет, не поинтересуется, все ли у девочки хорошо получается. Найдя частного педагога, родители забрали Катю из гимназии, и она стала готовиться к поступлению в школу индивидуально.

Первый учебный год Катя семья встретила с надеждой и энтузиазмом. Но восторги быстро сменились привычным разочарованием: каждый день Катя выходила из школы в слезах, в расстегнутой куртке и не-завязанных ботинках, с шапкой в руках, горько жалуясь на то, что ее опять толкали, обижали и даже били. Родители забились тревогу и обратились за защитой непосредственно к директору школы, однако выяснилось, что жалобы девочки оказались сильно преувеличенными. С впервые появившейся подругой Катя поссорилась быстро и без сожаления, мама с бабушкой тоже утратили интерес к новой жизни ребенка, и семья вновь обрела гармонию. Утром Катю приводят в школу, единственную из всех первоклассников раздевают (а потом одевают) — чтобы не обидели — и сразу после уроков уводят домой. Гуляет она, как и прежде, с бабушкой, мало интересуясь обществом других детей. Одноклассники, встречая ее на улице, тоже не испытывают особого желания поиграть с ней.

Тем не менее, нельзя сказать, что Катя равнодушна к жизни класса. Дома она во всех подробностях рассказывает о том, что произошло за день, кто и как отвечал на уроках, какие отметки получал, особо подчеркивая неудачи и промахи других детей и собственные успехи.

Для того чтобы смягчить подобный «удар» со стороны общества, необходимо помочь ребенку еще до школы приобрести те социальные навыки, на которые он мог бы опереться при вхождении в новую общественную структуру. Учитывая объективную ограниченность социальных возможностей дошкольника, можно назвать лишь одну сферу-

ЮрНвиеінаправления работы психолога с детьми дошкольного возраста 197

он может накопить необходимый для поступления в школу и адекватный его возрасту индивидуальный социальный опыт — детские школьные учреждения различного типа. Это может быть и обычный ударственный детский сад, и частный детский сад, и так называемые «прогулочные группы» с небольшим количеством детей, и домашний детский сад, и различные досуговые организации (кружки, секции, группы развития). Важно главное: ребенок должен иметь возможность самостоятельно строить отношения с другими детьми и посторонними взрослыми.

Жизнь среди других детей и взрослых не проста, но безопасна для малыша: ведь взрослые пока еще постоянно рядом и к ним всегда можно обратиться за помощью, если не удастся самим разрешить ту или иную проблему. Воспитатель является носителем социальных нормативов поведения и общения, он же помогает детям соблюдать их.

Несмотря на достаточно жесткую регламентированность жизни детских дошкольных учреждений, вся сфера межличностных отношений в них принадлежит детям. Они самостоятельно приобретают весьма богатый опыт взаимоотношений с другими детьми и взрослыми. К моменту поступления в школу такие дети обладают целым рядом социальных навыков, позволяющих им

установить адекватные отношения с учителями и одноклассниками.

В отличие от них так называемые «домашние» дети начинают испытывать трудности с самого первого дня пребывания в школе. Им зачастую бывает сложно познакомиться с детьми, обратиться к незнакомым взрослым в школе, они не всегда умеют ладить с другими и разрешать конфликты без помощи взрослых. Более опытные в социальном отношении одноклассники отнюдь не стремятся оказать психологическую поддержку такому ребенку, они, наоборот, отталкивают или игнорируют его, считая «нюней», «нытиком», «маменькиным сынком» или «бабушкиной внучкой».

Следовательно, **одной из задач практического психолога, работающего с детьми дошкольного возраста, является помощь родителям⁶ преодолении их собственной неготовности «отпустить руку» ребен^{Ка} и позволить ему войти в общество в наиболее мягкой и доступной^о для него форме.**

Известно, что не всегда родительское желание удержать ребенка около себя осознается ими самими, особенно если оно противоречит объективным житейским обстоятельствам (например, необходимости Работать или ухаживать за тяжелобольным членом семьи). Тем не^{Мс}нее, ребенок тонко чувствует настрой родных и внутренне тоже

198

Часть II. Детская практическая психолог

оказывается не готовым к отрыву от матери. Ребенок как бы подыгрывает родным, подпитывая своим поведением их убежденность в том что он не может посещать детский сад по объективным причинам.

Гришу, позднего и младшего ребенка в семье, в «общество» не выпускает бабушка. В четырехлетнем возрасте его отдали в детский сад, но бабушка старалась забирать его оттуда как можно раньше — до обеда, до дневного сна, постоянно приговаривая, что ему там плохо. Гриша, поначалу вполне благополучно посещавший группу, постоянно слышал разговоры родных о том, как он скучает в детском саду, как его утешает воспитательница, какие злые там дети и плохие повара (!). Не прошло и полугода, как мальчик и вправду оказался «несадовским»: он постоянно плакал по утрам, жался к воспитательнице, сидел в сторонке, плохо ел и не желал играть с другими детьми. Вскоре его забрали из детского сада, и бабушка была счастлива, что смогла уберечь внука от нервного срыва.

Каковы же критерии психологической готовности ребенка к выходу из семьи?

Традиционно родители и воспитатели параметрами готовности ребенка к поступлению в детское учреждение считают владение им навыками самообслуживания и привычку к режиму дня, приближенному к ясельному или садовскому. Вопрос же о том, в какой мере ребенок готов к разлуке с матерью, к установлению контактов с новыми, незнакомыми детьми и взрослыми, к принятию и соблюдению достаточно сложных и не всегда понятных ему социальных норм и правил поведения, ни родителями, ни персоналом детских садов практически не обсуждается.

Тем не менее, опытные педагоги знают, что ребенок, не владеющий навыками самообслуживания, но психологически готовый к вступлению в более широкий, чем домашний, круг социальных отношений, привыкает к детскому саду значительно быстрее и безболезненнее, чем его сверстник, умеющий самостоятельно есть и одеваться, но не знающий, как подойти или обратиться к чужому для него взрослому или другому ребенку. Об этом много писала *Франсуаза Дольто*, французский педиатр и психоаналитик, создавшая первый в мире специальный детский клуб, помогающий детям и их родителям преодолеть психологическую неготовность к социально обусловленному разрыву.

Критериями психологической готовности ребенка к поступлению в детское дошкольное учреждение принято считать следующие:

- ♦ ребенок соглашается ненадолго отпустить мать от себя;
- ♦ у него появляется интерес к другим детям на улице;
- ♦ ребенок владеет основными навыками самообслуживания.

оРНbie направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 199

и целом проблема психологической готовности ребенка младшего школьного возраста к вступлению в общественную жизнь является, «уть не менее важной, чем проблема готовности к школьному обучению. Игнорирование ее и порождает в дальнейшем так называемого «несадовского» (а потом и «нешкольного») ребенка, не могущего и не желающего принять иные, более жесткие, чем в семье, социальные нормы и выдвигающего в качестве защитного механизма бесконечные соматические и нервные заболевания.

Психолог, работающий в детском учреждении, старается помочь детям научиться жить среди других людей. Он проводит с ними игровые занятия, учит принимать и соблюдать правила, терпимо и уважительно относиться друг к другу, консультирует воспитателей и весь персонал детского сада. Но наиболее трудной оказывается работа с родителями, которым необходима психологическая поддержка в изменении их внутренней установки на право ребенка быть самостоятельным членом человеческого общества.

§ 2. Проблема развития и обучения в практической работе с дошкольниками

Исследования последних лет показали, что маленький ребенок очень пластичен и легкообучаем; он может освоить значительно больше, чем считалось прежде, что открывает новые перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы обучения и воспитания (Запорожец А. В., 1986). Однако возможности ребенка не беспредельны, они ограничены возрастными психофизиологическими особенностями.

Прежде всего нельзя забывать о том, что ребенок интенсивно растет. Растут и созревают его мозг и нервная система, их функциональные особенности еще не сложились, и их возможности пока ограничены. Поэтому, создавая новые интенсивные программы работы с детьми дошкольного возраста, необходимо иметь в виду не только то, чего они способны достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат им это будет стоить.

Очень показательны в этом отношении приводимые психологом "• А. Бернштейном данные о развитии двигательной сферы дошкольника (1990). В отличие от детей преддошкольного возраста дети 3-7 лет подвижны и грациозны, у них хорошо развита способность к передвижениям и к выразительным движениям. Однако все это двигательное богатство возможно лишь при свободных движениях в ущерб точности. Стоит заставить ребенка производить точные движения, как у него

200

Часть II. Детская практическая психолог.,

сразу же наступает утомление. Неспособность к точности движений обусловлена недоразвитием корковых структур. Кажущаяся двигательная неутомимость ребенка связана с тем, что он не производит продуктивных рабочих движений (какие требуются, например, при письме).

Есть еще один очень важный аспект нейropsychического развития ребенка. Анатомическое созревание (миелинизация) центрально-нервных субстратов психических функций происходит постепенно и сопровождается поочередным функциональным вступлением в строй мозговых структур. Тем не менее зрелость отдельных нервных структур еще не обеспечивает полноценного функционирования соответствующих психических механизмов: полного совершенства и налаживания они достигают значительно позже, после того как между этими структурами будет налажена координация. Этот этап довольно длителен, и его окончание приходится иногда на постпубертатный период.

Другим аспектом данной проблемы является вопрос о формах обучения, оказывающих влияние на психическое развитие. В. В. Давыдов отмечает, что сама форма обучения и воспитания расширяет свои возможности при переходе от одного возраста к другому (1972). Обучение и воспитание младенца еще не является развитым обучением в силу ограниченных возможностей малыша. Для ребенка 3 лет ознакомление с новым предметом является важным условием его психического развития, это новое знание, а для взрослого это не знание, а сведение, никоим образом не влияющее на уровень его умственного развития. Для маленького ребенка любое новое знание имеет жизненный смысл, ибо кругозор ребенка прямо влияет на его психическое развитие, а у взрослого человека многознание не приводит к дальнейшему развитию ума. Следовательно, развитие психики в процессе обучения и воспитания непосредственно связано с развитием их форм в зависимости от возраста человека.

Максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, т. е. обучение дошкольников возможно в форме дидактических игр, непосредственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности, но никак не в виде традиционного школьного урока.

Особую остроту этой проблемы подчеркивал и Л. С. Выготский, характеризуя возникающий в дошкольном возрасте тип обучения как

„направление работы психолога с детьми дошкольного возраста 201

посредственный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста, и реактивным, присущим школьному возрасту. Он отмечает, что ребенок в дошкольном возрасте уже может

обучаться по программе задаваемой взрослым (учителем), однако лишь в меру того, как программа учителя становится его собственной программой, сливается с естественным ходом развития ребенка. Этот промежуточный тип обучения был назван им *спонтанно-реактивным*. Таким образом, мы вплотную подошли к вопросу о том, что такое *развивающее обучение*. Ответить на него можно исходя из двух точек зрения на цели, стоящие перед развивающим обучением.

Чаще всего развивающее обучение рассматривается как средство повышения или ускорения умственного развития детей разных возрастов. Другая позиция, активно отстаиваемая в отечественной психологии В. В. Давыдовым (1986), состоит в том, что обучение только тогда может считаться развивающим, когда оно способно изменить тип мышления человека, превратив его из рассудочного, «классифицирующего», продуцируемого всей сложившейся системой обучения и воспитания (даже в самых передовых его формах), в разумное, «теоретическое».

Практическое, рассудочное мышление, с точки зрения *вышеназванной позиции*, позволяет человеку в результате многократно повторяющегося опыта выделить нечто общее, сходное у ряда предметов или ситуаций, абстрагировать его от частных случаев и обобщить, разорвав тем самым генетическую связь целого и его части. В отличие от этого теоретическое мышление — это способность выводить одни элементы из других, видеть генетическую связь внешне несходных объектов. По мнению автора приведенной точки зрения, реальная возможность изменить тип мышления появляется в младшем школьном возрасте.

Различия в подходах к проблеме развивающего обучения обусловлены не только разным пониманием его цели, но и разными средствами его реализации. Так, одни психологи решающее значение придают изменению содержания и формы образования (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), другие достигали развивающего эффекта обучения главным образом посредством усовершенствования методов обучения (Л. В. Зан-ков), третьи пытались средствами обучения изменить способы умственной деятельности школьников и тем самым повысить эффективность Усвоения (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский).

Таким образом, **развивающим называют такое обучение, которое ^{III} (1к или иначе оказывает влияние на умственное и психическое развитие ребенка.**

202

Часть II. Детская практическая психология

Говоря о развивающем обучении, имеют в виду работу прежде всего с детьми школьного возраста, для которых учебная деятельность является ведущей и, следовательно, предоставляющей наиболее благоприятные возможности для эффективного развития психических процессов и личностных качеств средствами обучения.

Применительно к дошкольникам правильнее говорить о развивающих занятиях или развивающей работе, поскольку учение не является основным видом деятельности ребенка-дошкольника, несмотря на все попытки раннего обучения. Однако, понимая обучение в самом широком смысле как ознакомление ребенка с окружающим миром во всей его полноте и взаимосвязях, можно использовать и понятие «развивающее обучение», ибо маленького ребенка развивает любое новое знание или новый опыт.

Развивающие занятия отнюдь не тождественны традиционным учебным занятиям, в ходе которых ребенок овладевает какими-то новыми знаниями или умениями. Смысл развивающих занятий в том, чтобы продвинуть вперед психическое развитие ребенка, совершенствуя его восприятие, внимание, память, мышление, речь, двигательную сферу, произвольное поведение, т. е. те психические функции и личностные качества, которые лежат в основе успешного освоения ребенком в будущем собственно учебной программы.

Результаты работы психолога не всегда проявляются быстро и не бывают столь наглядными и очевидными, как результаты обучения. Если с занятий по рисованию или иностранному языку ребенок выносит определенную сумму знаний, умение, которое он может продемонстрировать, то одно-два занятия с психологом могут и не дать столь ощутимых и очевидных результатов, что порой создает иллюзию бесполезности подобной работы. Важно довести до сознания родителей и персонала детского сада, что работа психолога направлена не на обучение ребенка, а на его развитие, которое идет постепенно, достаточно медленно, и потому положительный результат достигается не сразу и не вдруг, а проявляется исподволь, порой незаметно для окружающих ребенка взрослых. Однако неожиданно они замечают, что в ребенке что-то изменилось, например, исчезли какие-то нежелательные формы поведения, появилась способность выполнять такие виды деятельности, которые раньше были ему недоступны.

Основной формой организации и проведения развивающих занятий с детьми-дошкольниками

является игра, ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. Поскольку в ситуации

Ос
овные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 203
„„[ребенку понятна необходимость приобретения новых знаний ^Р пособов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не .еех. **Развивающая игра** — это не любые действия с дидактическим птер^{иалом} и не иг^{Рово}й прием на обязательном учебном занятии. Это „„пифическая, полноценная и достаточно содержательная для детей ~\рательность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий-

§ 3. Развивающая работа с детьми преддошкольного возраста (2-3 года)

Весьма распространенным является представление о том, что развивающие занятия с детьми — это специальная работа, к которой можно приступить лишь по достижении ребенком определенного, как правило, трехлетнего возраста. Именно с этих позиций составлено большинство имеющихся сегодня программ по развитию детей дошкольного возраста. Конечно, если иметь в виду циклы систематических занятий, близких по своей сути к учебным, то такое представление кажется вполне оправданным. Ребенка преддошкольного возраста сложно включить в регулярные занятия, организуемые по инициативе взрослого, по следующим причинам:

- ◆ ему трудно удерживать внимание в течение даже небольшого отрезка времени, особенно если затеянная взрослым игра не столько интересна ребенку, сколько полезна для его развития;
- ◆ он не всегда хорошо понимает обращенную к нему речь и зачастую не в состоянии ответить на вопрос;
- ◆ у него вообще пока мало умений и навыков, на которые можно опереться при организации развивающих занятий.

И, тем не менее, развивающая работа с детьми преддошкольного возраста не только возможна, но и остро необходима. Особенно отчетливо это ощущают родители: видя все возрастающие возможности своего ребенка, они стремятся как можно раньше начать знакомство с буквами и цифрами, подменяя таким образом работу по Развитию ранним обучением. Зачастую такая подмена происходит исключительно по неведению и психологической безграмотности родителей, искренне не понимающих разницы между обучением школьным навыкам и развитием познавательных процессов. Существуют, °Днако, и вполне осознанные попытки раннего и сверхраннего (в младенческом возрасте) обучения детей, на которых мы подробнее остановимся ниже.

Проблеме развития детей преддошкольного возраста посвящены ра, боты Я. Я. Авдеевой и С. Ю. Мещеряковой, Л. Я. Талигузовой и Е. О. Смир. новой, Масару Ибуки, Б. П. и Л. А. Никитиных, Б. Уайта, Д. Чейпи и др,

Ранний опыт ребенка создает тот фон, который ведет к развитие навыков речи, умению слушать и думать. Закладываемое в это врем,а эмоциональное отношение к жизни и людям и наличие или отсутствие стимулов к интеллектуальному развитию оставляют неизгладимый след на всем дальнейшем поведении и образе мыслей человека.

Раннее развитие ни в коей мере не тождественно раннему обучению чтению, письму и счету; оно не должно сводиться к стремлению напичкать малыша разнообразной и бессмысленной для него информацией. Речь идет о развитии в первую очередь умения рассуждать, оценивать, воспринимать и пр., т. е. о развитии психических процессов и личностных качеств ребенка в естественных условиях. Для этого не нужны никакие специальные программы: важно то, как ведут себя родители, что они делают, как разговаривают с ребенком.

Именно родителям, имеющим возможность общаться с ребенком лицом к лицу, принадлежит исключительная роль в развитии ребенка.

Либо родители стараются обеспечить ему наиболее благоприятные (в рамках возможного) условия, либо пускают его развитие на самотек, и тогда возможность ориентировать ребенка на максимальное раскрытие его внутреннего потенциала будет упущена.

Нельзя при этом забывать и о том, что не менее активная роль в интеллектуальном и личностном развитии ребенка принадлежит ему самому.

Необходимо обеспечить ребенку широкие возможности пользоваться каждым из пяти чувств: знакомясь с миром, он должен видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус и запах.

Это позволит ему больше узнать о доме, в котором он живет, о мире вокруг. Ведь в раннем возрасте любое приобретенное ребенком знание работает на его развитие.

Необязательно постоянно находиться рядом с ребенком, достаточно быть в пределах его досягаемости. Ведь важно не столько количество, сколько качество времени, которое родители уделяют своему ребенку-

Обобщая сказанное выше, можно выделить основную идею данного периода развития.

Создание для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды и своевременное введение нового для него опыта — суть работы по развитию детей дошкольного возраста.

направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 205 0~?2—

то только тот, кто ухаживает за ребенком изо дня в день, общается с ним, видит, как быстро растут его возможности, способен распознать момент, когда введение нового опыта окажется своевременным именно

для данного ребенка, а не для всех детей аналогичного возраста.

о этом — залог полноценного развития ребенка дошкольного воз-

Реализация в дошкольном учреждении наиболее благоприятных условий развития для каждого ребенка — основная задача детского психолога. Эта задача может быть успешно решена только в совместной работе психолога с педагогами и родителями.

Принципиальную роль в развитии маленького ребенка играет не столько наличие или отсутствие специальной программы работы с ним или конкретное содержание такой программы, сколько позиция взрослых — воспитателей и особенно родителей, их постоянное стремление показывать ребенку и делать вместе с ним то, чем они сами занимаются в повседневной жизни, обращать его внимание на все то, что окружает нас и мимо чего мы давно уже проходим равнодушно, привычно не замечая. Реализация такого поведения не так проста, как может показаться, ибо требует от родителей такой же постоянной открытости миру, которая присуща именно детям. Хорошо известно, какую колоссальную нагрузку несет нервная система маленького ребенка, осваивающего окружающую его жизнь, и точно такая же нагрузка (в качестве дополнения к повседневной) ложится и на его родителей. Идя с ребенком по улице, гораздо проще молча вести его за руку, думая о своих заботах и односложно отвечая на его бесконечные вопросы, чем смотреть на происходящее его глазами, «удивляться» хорошо знакомым вещам и знакомить с тем, что давно уже не вызывает у взрослого никакого интереса.

Например: «Видишь, рябина уже потеряла все листочки, а ягодки, красные, яркие, вкусные, остались. Прилетят зимой птички, поклюют их и сыты будут»; «Смотри, как интересно: половина пруда уже покрылась льдом, а другая — еще нет. Почему так получается?»

Развивающая работа с ребенком дошкольного возраста строится не по принципу специального развития отдельных психических процессов, а направлена на общее, максимально разностороннее ознакомление ребенка с миром предметов, людей и отношений,⁶ ходе которого и происходят постепенное развитие, совершенствование и усложнение всех психических познавательных процессов и личности.

206

Часть II. Детская практическая психология

Исключение составляет речевое развитие ребенка. Оно стоит в центре внимания в этом возрасте — наиболее сензитивном именно к развитию речи.

Необходимо поощрять любые, даже самые слабые и нечленораздельные попытки ребенка заговорить, ибо терпение, проявленное родителями на данном этапе, существенно облегчит их задачу в будущем. Пусть ребенок станет полноправным собеседником даже в том случае, если его «язык» понимает только один из членов семьи. Взрослый не должен выступать в роли переводчика детской речи на понятный всем окружающим уровень («Ты хочешь сказать, что голоден?» и т. п.). Гораздо важнее ответить на вопрос ребенка, даже если он задан только жестом и кратким, но выразительным «А?», оказать ему помощь в ответ на протянутую ручку и возглас «Мама!»

В раннем детстве влияние семьи на языковое и когнитивное развитие и приобщение ребенка к жизни общества является решающим. От степени развития ребенка в раннем возрасте, прежде всего языкового, будет зависеть дальнейшее продвижение ребенка в школе, в кругу сверстников, на работе.

Все сказанное выше по поводу условий, необходимых для своевременного и полноценного развития психики ребенка, может быть сведено к пяти основным принципам развивающей работы, четко выделенным Б. П. Никитиным (1985).

1. **Раннее начало.** Нет такого периода в развитии психики ребенка, в течение которого

происходит только созревание нервных структур и функций: любой контакт ребенка с окружающим миром уже является для него новым опытом, а значит, прямо влияет на его умственное и личностное развитие. Следует, однако, помнить и о том, что чем младше ребенок, тем в большей мере степень зрелости его центральной нервной системы ограничивает его познавательные возможности, поэтому в раннем возрасте ни в коем случае нельзя форсировать развитие, перегружать мозг ребенка.

2. Создание среды, способствующей развивающей деятельности ребенка и стимулирующей ее. Необходимо, насколько возможно, рано окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые бы стимулировали самую разнообразную его деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Стимуляция собственной активности ребенка и напряжения его сил. Об этом как об одном из важнейших условий развития ребенка говорил еще известнейший детский врач и педагог *Е. А. Аркин*. Важно

ровные

направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 207

не

то

считал он, чтобы ребенок как можно раньше чему-то научился, чтобы он пошел по этому пути самостоятельно, при известном пружении и настойчивости, и тогда он приобретет не навыки, по-
-ляющ^{ие} идти только по уже проторенной взрослыми дороге, а уме-
-находить новые пути и заменять старые методы новыми в случае
-менения жизненных условий. Именно это лежит в основе творче-
-ских способностей человека.

3. Предоставление ребенку определенной свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов работы.

Это предохранит его от перенапряжения и переутомления и позволит сохранить интерес к самому занятию.

4. Обязательное участие взрослого в деятельности ребенка. Для ребенка взрослый выступает в качестве помощника и равноправного партнера, хотя на самом деле именно взрослому принадлежит активная регулирующая и направляющая роль в игре с ребенком преддошкольного возраста. Главное при этом, чтобы помощь взрослого не превращалась в подсказку: нельзя делать за ребенка то, что он сам может сделать, думать за него, когда он сам может додуматься.

Говоря о раннем развитии детей, нельзя не остановиться на проблеме раннего обучения. Надо отметить, что попытки раннего и даже сверхраннего (в младенческом возрасте) обучения детей инициируются не столько психологическими теориями, сколько стремлением родителей максимально полно реализовать все заложенные в ребенке от природы возможности, не видящих при этом никакой разницы между развитием познавательных психических процессов и обучением чтению, письму и счету. Популярность таких попыток обусловлена, по-видимому, внешней эффективностью раннего обучения: например, трехлетний малыш бойко говорит на двух языках, читает, пишет, производит достаточно сложные вычисления, рассуждает о природе и т. п., что, безусловно, производит впечатление чрезвычайной развитости данного ребенка.

Является ли это, однако, в действительности свидетельством умственного развития ребенка? Здесь скорее можно говорить о высокой обучаемости этих детей и настойчивости их родителей, ибо усвоение готовых знаний и способов действия способствует развитию лишь Репродуктивного (воспроизводящего) мышления, а не интеллектуального и творческого потенциала ребенка. Раннее обучение не предполагает собственной активности ребенка, выступающей одним из основных условий его полноценного психического развития.

208

Часть II. Детская практическая психолог.,

Другим негативным аспектом раннего обучения является риск ущерба личности личностного развития ребенка: от многознания личность ребенка не становится более зрелой. Кроме того, такой ребенок имеет, как правило, весьма ограниченные контакты со сверстниками, причем отнюдь не по своей вине: родителям часто кажется, что их «умному и развитому» ребенку скучно и неинтересно со своими менее «образованными» ровесниками. Помещая его в коллективы более старших детей, родители обрекают его на известную изоляцию, поскольку уровень личностной зрелости такого ребенка и его жизненный опыт, соответствующий собственному возрасту, не позволяют ему

полноценно взаимодействовать со старшими детьми. Горячая сторонница раннего обучения детей С. Лупан (1993) тем не менее предостерегает родителей от соблазна «перескочить» через группу детского сада или класс, считая, что ребенок от этого только пострадает. Разумнее, пишет она, использовать меньшую по сравнению с обычными детьми нагрузку, приходящуюся на такого ребенка в детском саду или школе, на какие-то дополнительные занятия, чем лишать его общества сверстников и возможности приобрести необходимые социальные навыки.

Очевидно, что проблема соотношения обучения и психического развития сложна не только в теоретическом, но и в практическом плане. Принципиальным, на наш взгляд, является представление о том, что ни раннее развитие, ни раннее обучение не должно иметь своей целью пропуск какого-либо этапа возрастного развития. Каждый из них имеет свою собственную ценность, и только максимальное использование всех тех возможностей, которые он предоставляет, дает подлинное развитие как познавательных психических процессов, так и личности ребенка.

§ 4. Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет)

Все изложенные в предыдущем разделе принципы развивающей работы с детьми дошкольного возраста сохраняют свою ценность и актуальность и по отношению к детям младшего и среднего дошкольного возраста.

В то же время уровень психического и личностного развития детей 3-5 лет уже позволяет проводить с ними специально организованные как индивидуальные, так и групповые развивающие занятия, построенные в игровой форме. Правомерной становится и разработка конкретных программ развивающей работы, при составлении которых целесообразно принимать во внимание такие аспекты, как:

направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 209

φ наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности;

t сензитивность данного возрастного периода для развития определенных психических функций и личностных качеств;

♦ зона ближайшего развития.

Остановимся на них более подробно.

Потребность ребенка в совместной со взрослым деятельности существенно изменяется в зависимости от возраста ребенка. Значительное число детей поступает в детский сад в период от двух до трех лет, т. е. до достижения «официального» дошкольного возраста. И воспитатель, занимаясь с детьми по стандартной программе, часто не делает поправки на различия в уровне психического и личностного развития детей дошкольного и младшего дошкольного возраста, а между тем именно здесь пролегает граница двух возрастных периодов в развитии ребенка.

Для детей раннего возраста (т. е. до трех лет) смысловым центром любой ситуации являются взрослый и совместная с ним деятельность. Общий смысл действия, осваиваемого ребенком, может быть реализован только в том случае, если оно производится так, как показал взрослый. Это справедливо в отношении не только овладения предметными действиями, но и развития речи: ребенок усваивает даваемое взрослым название предмета и ту функцию, которую он выполняет в данной конкретной ситуации. В этот период действия ребенка вызываются непосредственно предметами, а желания еще не стали его личными желаниями. Взрослые заменяют один притягательный для ребенка предмет другим и таким образом управляют его желаниями и поступками.

Однако на границе раннего и дошкольного возраста отношения совместной деятельности приходят в противоречие с новым уровнем развития ребенка. Возникают тенденции к самостоятельной деятельности, у ребенка появляются собственные желания, могущие не совпадать с желаниями взрослых. Возникновение личных желаний превращает действие в волевое, на основе этого открывается возможность для соподчинения желаний и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для развития в дошкольном возрасте творческих видов Деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его Реализации. Правда, пока еще ребенок весь находится во власти своих Желаний, они управляют им, ребенок упорно настаивает на своем желании, несмотря на какое-либо явно более привлекательное предложение взрослого (Эльконин Д. Б., 1989).

Тем не менее в определенных пределах ребенок уже способен к самостоятельным действиям и

испытывает острую потребность в реализации этой новой способности. Соответственно ребенку становятся доступны игры, требующие от него известной доли самостоятельности (Палагина Н. Н., 1992). Участие взрослого в этих играх сводится в основном к его присутствию рядом с детьми и к мелкой помощи, оказываемой им по их просьбе. Однако полное устранение взрослого из игры приводит к ее прекращению, а если речь идет о какой-либо продуктивной деятельности, то к резкому снижению качества ее выполнения.

Дети не только демонстрируют способность к самостоятельной игре, но и испытывают потребность в ней. Игра в этом возрасте может стать средством коррекции поведения ребенка, выполняя определенную психотерапевтическую функцию. Опыт показывает, что предоставление ребенку возможности самому организовать игру, которая, в сущности, носит предметно-манипулятивный характер, но все же имеет некоторую примитивную сюжетную основу, способно снять или ослабить острые проявления симптомов кризиса трех лет. Важно при этом, чтобы ни взрослые, ни другие дети в эту игру не вмешивались: инициатива всех сюжетных поворотов и предметных перевоплощений должна принадлежать самому ребенку.

Дошкольный возраст — период возникновения и развития сюжетной и ролевой игры. На этом этапе появляется возможность проведения более сложных коллективных игр, способствующих развитию различных психических функций и личностных качеств, приобретению навыков общения и взаимодействия со сверстниками, развитию произвольности.

Различные возрастные периоды являются **сензитивными** для развития определенных психических функций. *Л. С. Выготский*, говоря о системности сознания, давал яркую характеристику взаимозависимости психических функций в раннем и дошкольном детстве. Основной функцией раннего детства он считал восприятие, в то время как память, внимание, мышление выступают в качестве определенного момента акта восприятия, являясь его продолжением и развитием. Ребенок говорит и с ним говорят лишь по поводу того, что он видит или слышит. При этом память проявляется как активное узнавание, а мышление ограничено действием в наглядном поле. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. В дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память, с развитием которой появляются образное мышление и возможность отрыва от конкретной ситуации. Все выделенные

иные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 211

ОС

2 *Выготским* новообразования существенно характеризуют процесс психического развития, присущие дошкольному возрасту.

В соответствии с этим развивающие игры для детей до трехлетнего возраста должны ограничиваться наглядно-действенным планом. Им доступны игры, требующие опоры на зрительный образ (например, ребенок может собрать достаточно сложную разрезную картинку, подбирая один ее элемент к другому, но сделать это, ориентируясь на готовый образец, он не в состоянии; он также не может сложить из мозаики узор по образцу, но с удовольствием выложит собственную «картину»), игры со сложными правилами, которые он не в силах запомнить и адекватно применить. К четырем годам большинство детей начинают справляться с подобными играми, сначала весьма простыми, а потом и более сложными.

При организации занятий с детьми психологу следует принимать во внимание не только наличные возможности ребенка, но и **«зону его ближайшего развития»**. *Л. С. Выготский* отмечал, что только такое обучение можно считать хорошим, которое создает «зону ближайшего развития» и тем самым идет впереди него. Задача развивающей игры и состоит в том, чтобы продвинуть вперед психическое и личностное развитие ребенка.

В какой мере условия и требования той или иной игры могут опережать имеющиеся у ребенка возможности?

Если она ориентирована только на развитые формы психической деятельности ребенка, свойственные предшествующему периоду развития, то происходит лишь закрепление уже пройденных этапов. С другой стороны, слишком большой отрыв условий проведения игры от наличного уровня развития ребенка не принесет желаемого результата — продвижения вперед также не будет.

Основным критерием здесь выступает способность ребенка справиться с игровым заданием при некоторой помощи взрослого, причем при повторных проведениях игры эта помощь постепенно сокращается вплоть до полного отказа от нее. Если же ребенок все-таки не в состоянии отказаться от помощи, можно предположить, что данная игра по своим требованиям находится за пределами «зоны ближайшего развития» ребенка и не способствует прогрессу в его психическом Развитии.

•>

Какая игра оказывается для ребенка новой по сравнению с теми, с которыми он уже справляется? Во-первых, она может быть направлена на овладение новыми способами действий с уже знакомыми предметами.

212

Часть II. Детская практическая психология

Во-вторых, в нее могут быть включены незнакомые ребенку предметы, более сложные правила. В-третьих, можно изменить и сюжетное содержание игры. Каждое такое нововведение предъявляет свои требования к ребенку, активизирует и развивает те или иные структуры его психики. Не следует усложнять игру сразу в двух или более направлениях, ибо в этом случае она может оказаться неожиданно сложной для ребенка и развивающего эффекта иметь не будет, т. е. *выйдет за пределы «зоны его ближайшего развития»*.

Таким образом, приступая к разработке программы развивающей работы с детьми дошкольного возраста, психолог должен ориентироваться на знания основных психологических закономерностей развития ребенка в разные периоды детства и учитывать индивидуальные особенности конкретного ребенка. Кроме того, следует иметь в виду, что между развивающим влиянием разных видов детской деятельности существует широкая взаимная компенсация. Например, развитию тонкой моторики способствуют и лепка, и конструирование, и рисование, и раскрашивание, и шитье, и мозаика. Все это готовит руку ребенка к письму ничуть не хуже, а может быть, и лучше принудительного выведения палочек и загогулин на бумаге. Поэтому предпочтение следует отдавать тем занятиям, которые могут быть лучше организованы взрослым и к которым испытывает большую склонность сам ребенок.

§ 5. Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий, очень важный этап его жизни — поступление в школу. Поэтому **существенное место в работе с детьми шестого и седьмого года жизни начинает занимать подготовка к школе**.

Здесь можно выделить два аспекта: во-первых, продолжающееся целенаправленное развитие личности ребенка и познавательных психических процессов, лежащих в основе успешного освоения ребенком в будущем собственно учебной программы, а во-вторых, обучение начальным школьным умениям и навыкам (элементам письма, чтения, счета).

Проблема готовности ребенка к школьному обучению рассматривается сегодня в первую очередь как психологическая: приоритет отдается уровню развития мотивационно-потребностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков, раз-

нонь|с

направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 213

цию тонкой моторики руки. Одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешного вхождения ребенка в учебную деятельность. Однако на практике работа со старшими дошколь-

цами, в первую очередь, сводится к обучению чтению, письму и

•иетУ чтобы обеспечить им таким образом некоторую фору на первых

шах школьного обучения. Отчасти это спровоцировано и самой учебной программой современной школы: она составлена так, что на отработку начальных навыков письма, чтения и счета времени не отведено. Если ребенок приходит в школу неграмотным, он сразу же отстает от своих более продвинутых одноклассников просто потому, что так составлена программа начальной школы. Формирование же у ребенка соответствующей учебной мотивации, произвольности внимания, памяти, словесно-логического мышления, ориентировки на способ действия, операциональных навыков выступает при этом лишь как побочный продукт обучения: все это должно сформироваться само собой, по мере развития интеллектуальных навыков. Тем не менее это далеко не так. Специальные исследования показывают, что дети, хорошо интеллектуально подготовленные к школе, зачастую плохо пишут, не выполняют правил ведения тетрадей, работы с дидактическим материалом и испытывают целый ряд других трудностей учебного порядка.

К сожалению, и у педагогов, и у родителей существует убеждение, что достижение ребенком определенного возраста или поступление в школу автоматически должно вести к возникновению и становлению указанных выше качеств. Обнаруживая у ребенка их отсутствие, мешающее ему хорошо учиться, взрослые начинают требовать от него «быть добросовестным, внимательным», забывая о том, что эти качества формируются на протяжении всего дошкольного детства и отсутствие их у шести-семилетнего ребенка свидетельствует о недостаточной развивающей работе

с ним.

В этой связи хочется вспомнить тот период (до конца 60-х годов), когда начальная школа была четырехлетней, а от семилетнего ребенка не требовалось обязательного владения навыками письма, чтения и счета. Учителя объясняли родителям: «Не учите детей читать, писать, считать, вы сделаете это неправильно, а нам придется их переучивать». Эта претензия справедлива и сегодня. Например, стремление родителей, не владеющих соответствующими методиками, научить ребенка читать как можно раньше приводит к тому, что у значительного числа нынешних первоклассников отмечается слабое развитие фонематического слуха, столь необходимого для грамотного письма. В подготовительных

214

Часть II. Детская практическая психологи

группах детских садов детей не учили читать и писать, но их специально готовили к школе: развивали в ходе игровых занятий внимание, память логическое мышление, речь, учили ориентироваться на образец, на способ действия, готовили руку к письму (в основном средствами конструктивной деятельности, рисования карандашом, вырезанием из бумаги сложных фигурок, лепкой, а не выведением палочек и букв в тетради), даже знакомили с основными правилами поведения на уроке и нормами школьной жизни. По отзывам учителей, дети приходили в школу менее обученными по сравнению с нынешними первоклассниками, но более зрелыми в психологическом отношении. Более того, учитель того времени опирался на изначально одинаковый для всех учеников уровень готовности к школе. Конечно, эта однородность была относительной, но сама программа начальной школы предполагала одинаковое невладение детьми навыками чтения, счета и письма и в этом смысле предоставляла всем равные возможности, чего нельзя сказать о нынешних требованиях школы.

Отсутствие сегодня четких требований к уровню подготовки детей к школьному обучению, наличие различных дошкольных лицеев и гимназий, работающих по своим собственным программам и имеющих разные приоритеты, инициативность родителей, стремящихся научить ребенка читать и считать едва ли не с двухлетнего возраста, приводят к тому, что неготовность детей к учению по-прежнему остается одной из острейших проблем современной школы.

Исследования показали, что к концу старшего дошкольного возраста не все дети достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению. Можно выделить ряд показателей психологической незрелости ребенка, поступающего в школу: *слабое речевое развитие детей; неразвитость тонкой моторики; неправильное формирование способов учебной работы; отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками; слабое развитие произвольного внимания, памяти; низкий уровень развития самоконтроля.*

Слабое речевое развитие детей. Здесь выделяется два аспекта:

- ♦ отставание ребенка по сравнению с уровнем речевого развития других детей;
- ♦ формальное, неосознанное владение детьми смыслом различных слов, понятий.

Ребенок пользуется ими, но на прямой вопрос, что означает данное слово, часто дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто такое использование лексики наблюдается при заучивании стихотворений, пересказе текстов. Это связано с излишним упором на

прННіеінаправления работы психолога с детьми дошкольного возраста 215

оренное вербальное (речевое) развитие ребенка, выступающее для ослых показателем его интеллектуального развития.⁹ **Неразвитость тонкой моторики.** В определенной мере эта неразвисть рУ^{ки} проявляется при вырезании фигур по контуру, в несораз-ерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

Неправильное формирование способов учебной работы. Многие ети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея тименять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение. Психологический анализ показывает что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками. Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задачи, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям, — условия решения и способ решения начинают путаться, ребенок с трудом находит

ошибку в решении задачи.

Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего периода ее выполнения, особенно если оно требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети вполне успешно справляются с заданием.

Слабое развитие произвольного внимания, памяти. Дети несобранны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении или пересказе Цепочкой, друг за другом.

Низкий уровень развития самоконтроля. Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый требует от них сравнить то, ^{ка}к они выполнили задание, с тем, что от них требовалось, найти собственные ошибки. При этом в чужой работе дети достаточно легко наводят ошибки. То есть умения, необходимые для действия проверки, сформированы, но применить эти навыки к контролю за собственной работой ребенок еще не может.

Указанные проявления психологической незрелости детей старше-⁰ Дошкольного возраста и являются следствием слабого внимания

216

Часть II. Детская практическая психолог.,

взрослых к развитию познавательных психических процессов и личностных качеств ребенка в период дошкольного детства.

Мы предлагаем для работы практического психолога детского сада **программу диагностики психологической зрелости детей старшего дошкольного возраста**, составленную с учетом выделенных выше показателей. Весь комплекс методик направлен на качественную диагностику развития тех психических функций, которые занимают центральное место в общей картине психологической зрелости ребенка и его готовности к систематическому обучению. Выполнение каждого задания демонстрирует сформированность у ребенка не только того психического познавательного процесса, на диагностику которого оно направлено в первую очередь, но и ряда других, сопряженных с ним функций, уровень развития которых в значительной мере определяет качество решения экспериментальной задачи. Таким образом, все показанные ребенком результаты взаимно дополняют друг друга, что позволяет получить более полное представление о степени психологической зрелости ребенка старшего дошкольного возраста.

Процедура исследования психологической зрелости детей старшего дошкольного возраста включает в себя следующее.

Методика 1. *Диагностика развития элементов логического и образного мышления, способности к анализу и синтезу, а также особенностей внимания и восприятия цвета, формы и величины.*

Ребенку дают лист с изображением шести пар варежек, разбросанных в случайном порядке, и предлагают подобрать пару к каждой варежке. Количество сравниваемых признаков — 4 (цвет, расположение и размеры элементов узора, положение большого пальца).

Инструкция: «Посмотри, как ребята перепутали свои варежки. Помоги им разобраться и найти все пары варежек».

Оценка выполнения:

- ♦ не может подобрать ни одной пары — 0 баллов;
- ♦ правильно подобрал одну пару — 1 балл;
- ♦ правильно подобрал две пары — 2 балла;
- ♦ правильно подобрал 3-6 пар — 3 балла.

Если ребенок не выполняет задание, можно предположить, что у него недостаточно развито либо логическое или образное мышление, либо произвольное внимание. В этом случае необходимо провести экспресс-диагностику, предложив ребенку простое задание на внимание (сравнение двух несложных картинок на поиск различий). Результаты этой пробы оцениваются качественно (баллы не подсчитываются) и имеют вспомогательное значение. Вне зависимости от результатов выполнения

иные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 217

ия ребенком задания на внимание переходят к следующей методике, „Правленной на диагностику развития логического мышления.

Методика 2. Диагностика развития элементов логического мышления /методика «свободная классификация». Ребенку предъявляют 16 карточек с изображением людей, вещей, животных и растений и просят его самостоятельно разложить их по группам. Основание для классификации не задается, ребенок должен выбрать его сам. При подборе экспериментального материала

необходимо исходить из того, что предложенные ребенку карточки не должны иметь других оснований для классификации, кроме указанных выше.

Инструкция: «Попробуй разложить эти карточки по 4 группам (кучкам) так, чтобы каждую группу (кучку) можно было назвать одним словом».

Если ребенок испытывает затруднения или не справляется с заданием, ему оказывают помощь: не поясняя словами, раскладывают перед ним первые 4 карточки по одной из каждой группы и предлагают так же разложить все остальные. Если такая подсказка не навела ребенка на мысль о том, каким должно быть основание для классификации, необходимо назвать это основание и снова предложить ребенку разложить карточки по уже указанным группам.

Оценка выполнения:

- ♦ невыполнение задания после всех видов помощи — **0 баллов**;
- ♦ выполнение после словесного указания оснований для классификации — **1 балл**;
- ♦ выполнение после показа первых 4 карточек без словесного пояснения — **2 балла**;
- ♦ выполнение по основной инструкции — **3 балла**.

По итогам методик № 1 и 2 можно сделать следующие выводы:

- ♦ высокие результаты по обоим заданиям (в сумме составляют от 4 до 6 баллов) свидетельствуют о хорошем развитии логического и образного мышления, произвольного внимания и восприятия цвета, формы, величины. Суммарная оценка, равная 2 баллам, считается положительной, но скорее является показателем «зоны ближайшего развития» ребенка;
- ♦ если ребенок не справился с заданием № 1, но выполнил контрольное задание на внимание и задание № 2 (свободная классификация), можно предположить слабость образного мышления, что нередко является следствием неправильной подготовки к школе, форсированного, излишне раннего обучения чтению, письму, счету в ущерб специфическим дошкольным видам детской деятельности;
- ♦ если ребенок не справился с обоими заданиями, то можно предположить, что развитие его мышления не соответствует уровню, необходимому для успешного обучения в школе.

Методика 3. *Диагностика самоконтроля и произвольного запоминания* (методика «Цепочка действий»).

Ребенку в непринужденной форме, но медленно и четко предлагают выполнить ряд последовательных действий.

Инструкция: «Сядь за тот стол (указать, за какой именно), возьми карандаш, лист бумаги, нарисуй человека, потом положи карандаш на место, а рисунок возьми с собой и вернись ко мне». Можно повторить инструкцию еще раз, после чего попросить ребенка воспроизвести ее и приступить к действиям. Инструкция дается только до выполнения задания, по ходу выполнения действий никакие подсказки и комментарии не допускаются, фиксируются только те из допущенных ребенком ошибок, которые он не заметил и не исправил.

Оценка выполнения:

- ♦ отсутствие ошибок — **3 балла**;
- ♦ 1 ошибка — **2 балла**;
- ♦ 2 и более ошибок — **1 балл**;
- ♦ вообще не выполняет задание — **0 баллов**.

Данная проба позволяет выявить способность ребенка к пониманию, принятию и удержанию задания, являющуюся одним из основных показателей готовности ребенка к систематическому обучению. Одновременно может быть проанализирован рисунок «Фигура человека» в качестве дополнительного показателя уровня общего психического развития ребенка.

Методика 4. *Диагностика речевого развития ребенка, осознанности восприятия и использования им речи*.

Ребенку читают короткий рассказ, содержащий несколько слов, которые могут оказаться новыми и незнакомыми для него.

Например; Однажды в воскресенье Сережа с дедушкой пошли в Политехнический музей. Там их встретил экскурсовод. Сереже было очень интересно в музее. Особенно ему понравились старый аэроплан и снаряжение аквалангиста. А дедушка задавал экскурсоводу много вопросов о вечном двигателе и долго рассматривал разные модели *perpetum mobile*. (Тематика рассказа может быть изменена в соответствии с особенностями той местности, в которой проживает ребенок. Важно лишь соблюдение основного принципа — наличие в рассказе слов, которые могут оказаться

новыми для ребенка).

Инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе маленький рассказ. Послушай его внимательно (читает рассказ). А теперь постарайся сам рассказать мне его».

Оценка выполнения: оцениваются поведение ребенка и характер задаваемых им вопросов.

южные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста 219

ребенок молчит, не пытается пересказывать и не задает вопросов даже после дополнительной стимуляции — 0 баллов.

Пытается воспроизвести рассказ, не понимая трудных слов, но пытается употреблять их — 1 балл.

Пытается пересказать, интерпретируя рассказ в соответствии со своим пониманием, искажая смысл рассказа — 2 балла.

Начинает с вопросов по поводу незнакомых слов, потом пересказывает — 3 балла.

Способность ребенка вычленить новое, незнакомое слово из контекста, выражающаяся в характере задаваемых им вопросов, свидетельствует о достаточно высоком уровне его речевого развития, осознанном использовании речи. Высокий результат по этой методике может иметь прогностическое значение в плане развития познавательной активности ребенка.

Методика 5. Диагностика развития тонкой моторики и умения работать по образцу.

Ребенку предлагается срисовать слово, написанное латинскими буквами.

Инструкция: «Посмотри, здесь что-то написано. Ты, может быть, еще не учился писать, но попробуй, ты, наверное, сумеешь. Хорошенько посмотри, как это написано, и здесь, рядом, на пустом месте напиши тоже так».

Оценка выполнения:

- ♦ выполняет точно, без ошибок — 3 балла;
- ♦ выполняет с 1 ошибкой — 2 балла;
- ♦ выполняет с 2-3 ошибками — 1 балл;
- ♦ отказ от выполнения — 0 баллов.

Можно использовать и другую методику, более портативную, но имеющую меньшую прогностическую ценность.

Ребенку предлагается выполнить упражнение для пальцев рук, показанное взрослым.

Задание: каждым пальцем руки последовательно, начиная с мизинца, коснуться большого пальца 2 раза. Упражнение выполняется как для правой, так и для левой руки.

Оценка выполнения:

- ♦ выполняет задание точно, без ошибок — 3 балла;
- ♦ выполняет с 1 ошибкой — 2 балла;
- ♦ выполняет с 2-3 ошибками — 1 балл;
- ♦ не справляется с заданием, воспроизведение очень отдаленно напоминает образец — 0 баллов.

1

220

Часть II. Детская практическая психология

При проведении обследования следует использовать только одну из предложенных методик.

Общие результаты обследования.

По итогам обследования ребенок может набрать от 0 до 15 баллов.

0-4 балла — свидетельство о психологической незрелости.

5-8 баллов — показатель низкого уровня психологической зрелости.

9-12 баллов — показатель среднего уровня психологической зрелости.

13-15 баллов — показатель высокого уровня психологической зрелости.

Глава 3. Дошкольники «группы риска»

§ 1. Характеристика основных трудностей развития ребенка

Практики, работающие с детьми, достаточно часто сталкиваются со случаями **осложнений психического развития**, большая часть которых является лишь *отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания*.

Нельзя забывать и о том, что некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком одного из кризисов развития (1 года, 3 и 7 лет). Эти периоды в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствуют о нормальном ходе процесса психического и личностного развития. Воспитательные воздействия на ребенка, переживающего кризис развития, должны быть направлены не столько на коррекцию его поведения, сколько на *перестройку всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребенка*.

Лечение тяжелых психических и нервных заболеваний никоим образом не входит в компетенцию

практического психолога, работающего с дошкольниками. Мы же остановимся на характеристике только тех нарушений развития, которые можно считать типичными для здоровых детей.

В этой связи встает вопрос о том, как определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства. М. Раттер (1987) предлагает следующие критерии оценки возможного отклонения в любом поведении:

- ♦ нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка;
- ♦ длительность сохранения расстройства;
- ♦ жизненные обстоятельства;
- ♦ социокультурное окружение;

цольники «группы риска»

221

степень нарушения; ф тип симптома;

ф тяжесть и частота симптомов; г изменение поведения;

♦ ситуационная специфичность симптома.

рассмотрим их основное содержание.

Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка. Ряд особенностей поведения является нормальным только для детей определенного возраста. Так, мокрые пеленки младенцев и даже детей до 4-5 лет мало тревожат родителей, в то время как для десятилетнего ребенка подобные случаи рассматриваются как отклонение от нормы. Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Однако достаточно редко у мальчика встречается весь «набор» женских особенностей поведения, и поэтому такой случай является ненормальным.

Длительность сохранения расстройства. У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.

Жизненные обстоятельства. Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей — явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Однако все эти явления и колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, регрессом в поведении многие дети реагируют на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности — на перемену детского сада или группы. Вообще стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.

Социокультурное окружение. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.

Степень нарушения. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и пове-

222

Часть II. Детская практическая психолог,

денческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

Тип симптома. Одни симптомы бывают обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие — психическим расстройством. Так, грызение ногтей — привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных мальчиков, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом, хотя и настораживает, но еще ни о чем не говорит. В то же время нарушение отношений со сверстниками значительно чаще бывает связано именно с психическим расстройством и поэтому требует более пристального внимания.

Тяжесть и частота симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

Изменение поведения. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания.

Ситуационная специфичность симптома. Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом,

возникающий только в определенной обстановке.

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся трудности в поведении и развитии детей дошкольного возраста. Среди них можно выделить нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи). Подчеркнем еще раз, что *работа с детьми, имеющими те или иные неврологические отклонения, не входит в компетенцию практического психолога, ибо требует специальных профессиональных знаний в области медицины и детской психиатрии*. Однако психолог должен уметь дифференцировать подобные случаи, для того чтобы своевременно направить ребенка к психоневрологу.

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами:

школьники «группы риска» 223

1) ошибками воспитания;

2) определенной незрелостью или минимальными поражениями нервной системы.

Зачастую оба этих фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют (а иногда и вовсе не знают) те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются «исправить» ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями. Очень важно поэтому уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним. Для этого необходимо ясно представлять себе симптоматику указанных выше нарушений психического развития детей, знание которой позволит психологу не только правильно построить работу с ребенком, но и определить, не переходят ли те или иные осложнения в болезненные формы, требующие квалифицированной медицинской помощи.

§ 2. Нарушения поведения

Напомним еще раз, что речь пойдет о тех нарушениях поведения дошкольников, которые свойственны обычным детям, чье развитие происходит в рамках нормы. Тем не менее нельзя забывать и о том, что каждое такое нарушение имеет в своей основе не только педагогические просчеты взрослых, но и определенную слабость центральной нервной системы, обусловленную как ее возрастной незрелостью, так и весьма нередкими случаями минимальных мозговых поражений вследствие неблагоприятного протекания беременности или родов, обычно преодолеваемыми при правильном воспитании к 7-8 годам.

Работа с детьми, имеющими те или иные нарушения поведения, может осуществляться в разных формах. Одним из наиболее популярных сегодня методов является **психотерапевтическая работа с группой** детей, поведение которых характеризуется определенной трудностью. Однако сами по себе занятия в группе не способны изменить тип поведения ребенка, они могут лишь «раскачать» ситуацию, обострить и выявить истинную проблему, лежащую в основе возникшего осложнения. Дальнейшая работа с ребенком по формированию у него желательного типа поведения ложится на плечи тех взрослых, которые изо дня в день ухаживают за ребенком, общаются с ним, т. е. на его родителей и воспитателей. Психолог же задает основное направление этой работы, определяет общую тактику, корректирует и регулирует ход

1

224

Часть II. Детская практическая психология

воспитательного процесса, оказывая постоянную консультативную помощь.

Агрессивность

Многим маленьким детям свойственна агрессивность. Переживания и разочарования ребенка, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, оказываются весьма острыми и труднопереносимыми для ребенка именно в силу незрелости его нервной системы поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно при ограниченности способности ребенка к самовыражению.

Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей:

1) боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх;

2) пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи, поджигают их. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями.

Агрессивность необязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой *вербальной агрессии* (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграть за собственные обиды. Иногда дети ругаются совершенно невинно, не понимая значения слов. В других случаях ребенок, не понимая смысла бранного слова, тем не менее использует его, желая огорчить взрослых или досадить кому-либо. Бывает и так, что брань является средством выражения эмоций в неожиданных неприятных ситуациях: ребенок упал, расшибся, его поддразнили или задели. В этом случае ребенку полезно дать альтернативу брани — слова, которые можно с чувством про

изнести в качестве разрядки («елки-палки», «пропади пропадом»)-

Как работать с детьми, проявляющими описанные выше формы агрессивности? Если психолог

приходит к выводу, что агрессия ребенка

дольники «группы риска» А-----

225

носит болезненного характера и не наводит на мысль о более тяже-

ьл психическом отклонении, то общая тактика работы состоит в том, бы постепенно научить ребенка выражать свое неудовольствие в оциально приемлемых формах. Основные пути работы по преодолению детской агрессивности подробно рассматриваются Д. Лешли(1981). что не конкретная программа, а та тактика поведения взрослых, кото-

я в конечном итоге способна привести к устранению нежелательных (Борм поведения ребенка. Важны постоянство и последовательность реализации выбранного взрослыми типа поведения по отношению к ребенку.

Первым шагом на этом пути является попытка *сдерживать агрессивные порывы ребенка непосредственно перед их проявлением*. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи).

Если акт агрессии предотвратить не удалось, надо обязательно показать ребенку, что такое поведение абсолютно неприемлемо. Проявивший агрессивную выходку ребенок подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Такое положение может ясно показать ребенку, что сам он только проигрывает от таких поступков.

В случае разрушительной агрессии *взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением*. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все порушить, поэтому я уверена, что ты поможешь мне прибраться». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; лейтмотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если Ребенок все же поможет убраться, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как акт агрессии уже свершился. Если обидные слова ребенка адресуются взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие "Увства и переживания ребенка стоят за ними. Может быть, он хочет Испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может ^{блг}ь, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств.

⁸ Зак. 746

226

Часть II. Детская практическая психолог

Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комиче скую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать им, чем ответить.

Работая с агрессивными детьми, всегда нужно иметь в виду, что любые проявления страха у окружающих перед агрессивным выпадом ребенка могут его только стимулировать. Конечная

цель прее. одоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять что есть иные способы проявления силы и привлечения аудитории гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Для преодоления и предупреждения агрессивного поведения маленьких детей можно использовать коллективные игры, способствующие выработке у них терпимости и взаимовыручки.

ВСПЫЛЬЧИВОСТЬ

Ребенка считают вспыльчивым, если он склонен по любому, даже самому незначительному с точки зрения взрослых поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявляет. Вспыльчивость — это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера. Тем не менее она причиняет и взрослым, и самому ребенку массу неудобств и поэтому требует преодоления.

Как и в случае с агрессивной вспышкой, приступ вспыльчивости необходимо попытаться предупредить. В одних случаях удастся *отвлечь ребенка*, в других, наоборот, целесообразнее покинуть его, оставив без аудитории. Детей постарше можно *побуждать выражать свои чувства словами*.

Если же ребенок уже вспылит, то урезонить его не удастся. Успокаивающие слова не будут действовать. Здесь важен спокойный эмоциональный тон. Когда приступ пройдет, понадобится утешение, особенно если ребенок сам напуган силой своих эмоций. На этой стадии старший дошкольник уже может выразить свои чувства словами или выслушать объяснения взрослого. Взрослый не должен уступать ребенку только ради того, чтобы не вызвать припадка, однако важно оценить, действительно ли запрет взрослого имеет принципиальное значение, не борется ли он с пустяком и не является ли это лишь ложной принципиальностью и самоутверждением.

дольники «группы риска»

227

Пассивность

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведе-« ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим

ведением. Тем не менее это далеко не всегда так.

Многие дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или за-

стенчивым. Подход к таким детям должен быть постепенным, ибо может пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция.

Нередко тихое поведение ребенка — реакция на невнимание или неурядицы дома. Впадая в такое поведение, он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапание кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр.

Простое приказание прекратить это занятие вряд ли сработает, так как оно помогает ребенку справиться с душевным состоянием. Более эффективным будет *все то, что поможет ему выразить эмоции*. Необходимо также *выяснить, какие события или обстоятельства вызвали у ребенка такое состояние*, так как осведомленность поможет найти пути установления контакта с ним. Если позволяет возраст (старше 4 лет), можно простимулировать ребенка выразить свои чувства в игре или доверительной беседе. Основные направления работы с таким ребенком — помочь выразить свои переживания в иной, более приемлемой форме, добиться его доверия и расположения, разрешить в непосредственном контакте с родителями ту ситуацию, которая вызывает у ребенка столь тяжелые переживания.

Другой причиной тихого, пассивного поведения ребенка могут быть страх перед незнакомыми новыми взрослыми, малый опыт общения с ними, неумение обратиться ко взрослому. Такой ребенок может и не нуждаться в физической ласке или вообще не переносить физических контактов.

Всегда есть риск, что ребенок слишком сильно привяжется к взрослому, вытащившему его из «скорлупы». Необходимо помочь ребенку приобрести уверенность в себе, только тогда он сможет выйти из-под опеки одного взрослого, которому доверяет, и научиться сам сходитьс^я с новыми людьми — сверстниками и взрослыми.

Гиперактивность

Если описанные выше виды нарушений поведения являются в больш^{ей} степени результатом погрешностей в воспитании и в меньшей — след⁻ствием общей возрастной незрелости центральной

нервной системы,

1

228

то в основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (тяжелый диатез, диспепсия), физические и психические травмы. Никакая другая детская трудность не вызывает так много нареканий и жалоб родителей и воспитателей детских садов, как эта, весьма распространенная в дошкольном возрасте (Гарбузов В. И., 1990).

Основные признаки гипердинамического синдрома — *отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность*. Гипердинамичный ребенок импульсивен, и никто не рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам. Действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не замышляет и сам искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Он легко переносит наказания, не помнит обиды, не держит зла, поминутно ссорится со сверстниками и тут же мирится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

Самая большая проблема гипердинамичного ребенка — его отвлекаемость. Заинтересовавшись чем-то, он забывает о предыдущем и ни одно дело не доводит до конца. Он любопытен, но не любознателен, ибо любознательность предполагает некоторое постоянство интереса.

Пик проявлений гипердинамического синдрома — 6-7 лет. В благоприятных случаях к 14-15 годам его острота сглаживается, а первые его проявления можно заметить уже в младенчестве.

Отвлекаемость внимания и двигательную расторможенность ребенка необходимо настойчиво и последовательно преодолевать с самых первых лет его жизни. Необходимо четко разграничивать целенаправленную активность и бесцельную подвижность. Нельзя сдерживать физическую подвижность такого ребенка, это противопоказано состоянию его нервной системы. Но его двигательную активность надо направлять и организовывать: если он бежит куда-то, то пусть это будет выполнением какого-то поручения. Хорошую помощь могут оказать подвижные игры с правилами, спортивные занятия. Самое главное — подчинить его действия цели и приучить достигать ее.

В старшем дошкольном возрасте гипердинамичного ребенка начинают приучать к усидчивости. Когда он набегаётся и устанет, ему можно предложить заняться лепкой, рисованием, конструированием, причем нужно обязательно постараться сделать так, чтобы интерес к такому занятию побуждал ребенка довести начатое дело до конца. На первых порах требуется настойчивость взрослых, которые пор

школьники «группы риска»

229

/ овалом физически удерживают ребенка за столом, помогая ему кончить постройку или рисунок. Постепенно усидчивость станет для него привычной и, поступив в школу, он сможет усидеть за партой

весь урок-

Если коррекционная работа с гиперактивным ребенком проводится настойчиво и последовательно с первых лет его жизни, то можно ожидать, что к 6-7 годам проявления синдрома будут преодолены, а в противном случае, поступив в школу, гиперактивный ребенок столкнется с еще более серьезными трудностями. О том, как работать с гиперактивными младшими школьниками, будет рассказано в дальнейшем. К сожалению, такого ребенка зачастую считают просто непослушным и невоспитанным и пытаются воздействовать на него строгими наказаниями в виде бесконечных запретов и ограничений. В результате ситуация только усугубляется, так как нервная система гипердинамичного ребенка просто не справляется с подобной нагрузкой и срыв следует за срывом. Особенно сокрушительно проявления синдрома начинают сказываться приблизительно с 13 лет и старше, определяя судьбу уже взрослого человека.

§ 3. Отставание в психическом развитии

Замедление темпа психического развития ребенка может быть вызвано следующими причинами:

- ♦ педагогической запущенностью;
- ♦ задержкой психического развития, обусловленной определенной органической недостаточностью центральной нервной системы;
- ♦ общим недоразвитием мозговых структур, ведущим к различным формам умственной отсталости.

Практический психолог, работающий с дошкольниками, должен уметь дифференцировать

указанные типы отставания детей в психическом развитии, поскольку в его компетенцию входит коррекция только педагогической запущенности и легких форм задержки психического развития. Более сложные случаи требуют комплексной медицинской, дефектологической и психотерапевтической помощи.

Причины отставания и способы коррекции

Самой благоприятной с точки зрения прогноза формой отставания в развитии является **педагогическая запущенность**, при которой оно обусловлено только условиями жизни и воспитания ребенка. Длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции

230

Часть II. Детская практическая психология

в сензитивные периоды может привести к резкому снижению потенциальных возможностей психического развития ребенка. Тем не менее при правильном и своевременном индивидуальном подходе к такому ребенку, достаточной интенсификации развивающих занятий эти дети легко могут догнать своих сверстников.

Задержка психического развития, несмотря на многообразие ее проявлений, характеризуется рядом признаков, позволяющих отграничить ее как от педагогической запущенности, так и от умственной отсталости. Дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. В основе этих симптомов лежит органическое заболевание ЦНС, вызванное патологией беременности и родов, врожденными болезнями плода, перенесенными в раннем возрасте истощающими инфекционными заболеваниями (Власова Т. А., 1971; Певзнер М. С., 1966; Ульяновская У. В., 1990).

В целом при своевременной и адекватной коррекционной работе задержки психического развития обратимы. Их стойкость зависит от того, лежат ли в их основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм); низкий психический тонус (длительная астения); нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Первые две формы задержки психического развития являются наиболее легкими и преодолимыми, в то время как нарушения познавательной деятельности ведут к задержке психического развития, граничащей с дебильностью; обучаемость этих детей значительно снижена.

Наилучшие результаты в плане коррекции задержки психического развития достигаются в том случае, если работа с ребенком начата в максимально ранние сроки. К сожалению, в период дошкольного детства окружающие ребенка взрослые зачастую не придают значения тем или иным особенностям его развития, считая их индивидуальными вариантами нормы и полагая, что ребенок все свои трудности просто перерастет. Тревогу начинают бить лишь тогда, когда поступивший в первый класс массовой школы ребенок оказывается не в состоянии освоить школьную программу, овладеть необходимыми поведенческими навыками. Если помощь, оказываемая детям с задержкой психического развития в классах выравнивания, дает хорошие плоды, то нетрудно предположить, насколько результативнее могла бы быть

школьники «группы риска»

231

инфицированная помощь, полученная детьми в дошкольном возрасте (Ульяновская У. В., 1990).

умственная отсталость в отличие от задержки психического развития носит необратимый характер, так как в этом случае стойкое

нарушение познавательной деятельности обусловлено органическим поражением или недоразвитием коры головного мозга. У детей-олигофренов нарушения сложных психических функций обнаруживаются на протяжении всего их развития, причем на каждом возрастном этапе они принимают разные формы. У детей же с нарушением темпа развития задержки психического развития в дальнейшем преодолеваются (Рубинштейн С. Я., 1979; Лебединский В. В., 1985).

Таким образом, очевидно, что своевременно начатая коррекционная и развивающая работа с детьми, имеющими нарушения темпа психического развития, оказывается весьма плодотворной, причем чем раньше она начата, тем лучшим оказывается результат.

Примерные ориентиры нормального развития ребенка

Первыми какие-либо отклонения в развитии дошкольника способны заметить окружающие его взрослые — родители и воспитатели. Существуют определенные поведенческие ориентиры, позволяющие заподозрить нарушение темпа психического развития ребенка, знание которых полезно и необходимо тем, кто несет ответственность за воспитание ребенка. Психологическое просвещение персонала детских дошкольных учреждений предполагает ознакомление их с этими

объективными и легко наблюдаемыми показателями (Гарбузов В. И., 1990).

Эти признаки поэтапно проявляются следующим образом:

- ♦ к 1 году ребенок использует 7-14 слов, сосредоточенно занимается одним делом до 15 мин, усваивает смысл слова «нельзя», начинает ходить (± 2 мес);
- ♦ к 1,5 годам словарный запас ребенка составляет 30-40 слов, он хорошо ходит, узнает и показывает изображения предметов на картинках, хорошо понимает обращенную к нему речь. Основные вопросы ребенка — «что? кто?»;
- ♦ к 2 годам словарный запас — 300-400 слов, основные вопросы ребенка — «что это? кто это?» Осваивает существительные, местоимения, прилагательные, наречия, глаголы. Формируется фразовая речь (у девочек часто к 1,5 годам). Наличие вопросов свидетельствует о хорошем умственном развитии ребенка. Рисует линии, зажав карандаш в кулаке, строит башню из кубиков;

232

Часть II. Детская практическая психолог.,

- ♦ к 2,5 годам словарный запас составляет порядка 1000 слов. Появляются ориентировочные вопросы — «где? куда? откуда? когда?» В этом возрасте задержка речевого развития должна настораживать в отношении подозрения на задержку психического развития или глухоту;
- ♦ к 3 годам появляется вопрос вопросов — «почему?» Ребенок пересказывает услышанное и увиденное, если ему помочь наводящими вопросами. Использует сложносочиненные и даже сложноподчиненные предложения, что свидетельствует об усложнении его мышления. Понимает, что такое один, мало, много, различает левую и правую стороны. По одной характерной детали может узнать целое: по ушам — зайца, по хоботу — слона;
- ♦ к 3,5 годам осваивает конструирование, появляются элементы планирования. Появляются элементы сюжетно-ролевой игры с предметами и несколько позже — со сверстниками. Ребенок эмоционален: самолюбив, обидчив, радостен, печален, доброжелателен, враждебен, завистлив, способен к сочувствию;
- ♦ к 4 годам способен понять то, что еще не видел сам, но о чем ему толково рассказали. Сочиняет простой, но достаточно подробный рассказ по картинке, осмысленно заканчивает начатое взрослым предложение, способен к обобщению и подведению под понятие. Основной вопрос — «почему?» (у ребенка с ЗПР преобладают вопросы «что? где? куда?»). Появляется сюжетно-ролевая игра со сверстниками. Может заниматься одним делом до 40-50 мин;
- ♦ к 4,5 годам способен ставить цель и планировать ее достижение. Задает вопрос «зачем?»;
- ♦ к 5 годам ребенок умеет назвать свои фамилию, имя, отчество, возраст, адрес, транспорт, идущий к дому. Умеет пользоваться конструктором, собрать игрушку по схеме. Может нарисовать человека со всеми частями тела;
- ♦ с 5,5 лет ребенку доступны все виды обучения, он в принципе готов к обучению;
- ♦ к 6 годам словарный запас составляет около 4000 слов. Ребенку доступен смысл простых пословиц и поговорок, он легко видит сюжетную связь картинок и составляет по ним рассказ. Без затруднений обобщает и вычленяет предметы, решает простые арифметические задачи. Знает много игр, умеет выдумывать сюжет. Ориентируется в пространстве, времени (вчера, сегодня, завтра).

резюме

233

в отношениях между людьми. Изображая человека, рисует шею между головой и туловищем, одежду, обувь.

Знание взрослыми внешних, поведенческих нормативов психомоторного развития дошкольника позволит им вовремя скорректировать педагогическое воздействие на ребенка, предупредить возникновение у него задержки психического развития, помочь ему максимально использовать все возможности, предоставляемые данным возрастным этапом. В случае грубого нарушения темпа психического развития ребенка такой схемы явно недостаточно, ибо необходимо выявить истинные причины, его вызывающие, а лечебная и психокоррекционная работа с таким ребенком требует специальных приемов, относящихся к компетенции дефектологов и психоневрологов.

Резюме

Дошкольное детство — один из самых важных этапов жизни ребенка: без полноценно прожитого, всесторонне наполненного детства вся его последующая жизнь будет ущербной.

Чрезвычайно высокий темп психического, личностного и физического развития в этот период позволяет ребенку в кратчайшие сроки пройти путь от беспомощного существа до человека, владеющего всеми основными началами человеческой культуры.

Он идет по этому пути не в одиночестве, рядом с ним постоянно находятся взрослые. Только

психологически грамотная поддержка развития ребенка обеспечит максимальную реализацию всех имеющихся у него возможностей, позволит избежать многих трудностей и отклонений в ходе его психического и личностного развития.

Пластичная, быстро созревающая нервная система дошкольника требует бережного к себе отношения: создавая новые интенсивные программы развивающей работы с ребенком, необходимо иметь в виду не только то, чего он может достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат ему это будет стоить. Любые попытки сократить дошкольный период жизни как «предварительный», «ненастоящий» нарушают ход индивидуального развития ребенка, не позволяют ему использовать все возможности, которые предоставляет данный возраст для расцвета его психики и личности.

Темы для самостоятельной работы

1- Проблема психического развития и обучения детей дошкольного возраста. 2. Роль дошкольного детства в жизни человека.

1

234

Часть II. Детская практическая психология

3. Плюсы и минусы обучения детей раннего возраста.
4. Что входит в понятие готовности ребенка к детскому саду?
5. Когда начинать готовить ребенка к школе?
6. Проблема психологической готовности семьи к социализации ребенка.
7. Станет ли трудный дошкольник трудным школьником?
8. Что такое «психологическая поддержка» ребенка в семье?

Литература

Обязательная

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. — М., 1968.
2. Ветер Л. А., Ветер А. Л. Готов ли Ваш ребенок к школе. — М., 1994.
3. Ветер Л. А., Ветер А. Л. Домашняя школа. — М., 1994.
4. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. Т. 2, 4.
6. Гарбузов В. И. Нервные дети. — Л., 1990.
7. Готовность к школе: Руководство практического психолога/ Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
8. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии, 1987. — №5.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
10. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. — М., 1986.
11. Корчак Я. Педагогическое наследие. — М., 1991.
12. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — М., 1985.
13. Лешли Д. Как работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать их проблемы. — М., 1991.
14. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. — М., 1980.
15. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
16. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А. Г. Хрипковой. — М., 1979.
17. Мухина В. С. Психология дошкольника. — М., 1975.
18. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М., 1977. Развитие личности в онтогенезе. — М., 1987.

лиггЩ2

235

Дополнительная

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Вы и младенец: У истоков общения. — М., 1991.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. — М., 1990.
3. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — М., 1966.
4. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. — М., 1991.
5. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. — М., 1991.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.
7. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения от года и до семи лет. — М., 1992.

8. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. — М., 1949.
9. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
10. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
11. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. — М., 1971.
12. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М. С. Певзнер. — М., 1966.
13. Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии, 1977. - № 2.
14. Лупан С. Поверь в свое дитя. — М., 1993.
15. Масару Ибука. После трех уже поздно. — М., 1991.
16. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. — М., 1970.
- 17- Мир детства. Дошкольник / Под ред. А. Г. Хрипковой. — М., 1979.
18. Никитин Б. П. Развивающие игры. — М., 1985.

1

236

Часть II. Детская практическая психология

19. Никитин Б. П., Никитина Л. А. Мы и наши дети. — М., 1991.
20. Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.
21. Палагина Н. Н. Предметная игровая активность в раннем детстве // Вопросы психологии, 1992. — № 5-6.
22. Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.
23. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М., 1979.
24. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М., 1990.
25. Флейвелл Д. Генетическая психология Ж. Пиаже. — М., 1967.
26. Чейпи Д. Готовность к школе. — М., 1992.
27. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М., 1995.

раздел II

Поступление ребенка в школу



Глава 1. Психологическая готовность к школе

§ 1. Понятие «психологическая готовность к школе»

«Школьная зрелость» (*schoolmaturity*), «готовность к школе» (*school readiness*) и «психологическая готовность к школе» — эти понятия используются в психологии для обозначения уровня психического развития ребенка, по достижении которого последнего можно учить в школе. Являются ли они синонимами? При самом общем рассмотрении на этот вопрос может быть дан утвердительный ответ, так как все эти понятия обозначают наличие у ребенка предпосылок к обучению в школе. Различия проявляются при анализе указанных предпосылок.

Термин «школьная зрелость» используется психологами, считающими, что развитие психики ребенка определяет возможности обучения. Поэтому, говоря о школьной зрелости, в основном имеют в виду функциональное созревание психики ребенка. Таким образом, функциональное созревание психики является здесь предпосылкой к обучению в школе.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: *интеллектуальный, эмоциональный и социальный* (Hetzner H., 1936; Kern A., 1951; Strebel C, 1957; Jirasek J., 1970, 1978, и др.).

Об *интеллектуальной зрелости* судят по следующим признакам:

- ♦ дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона;
- ♦ концентрация внимания;
- ♦ аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями;
- ♦ логическое запоминание;

- ♦ сенсомоторная координация;
- ♦ умение воспроизводить образец;
- ♦ развитие тонких движений руки.

238

Часть II. Детская практическая психология

Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость предполагает:

- ♦ уменьшение импульсивных реакций;
- ♦ возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

О социальной зрелости свидетельствуют:

- ♦ потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп;
- ♦ способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Понятие «готовность к школе» неоднозначно. Существует множество работ (представленных большей частью американскими психологами), в которых под готовностью к школе понимается наличие у ребенка предпосылок к обучению в виде «вводных навыков» (см. Ана-стази А., 1982). Последние представляют собой необходимые для хорошего освоения школьной программы умения, знания, способности, мотивацию.

Другое понимание «готовности к школе» представлено в работах психологов, которые вслед за Л. С. Выготским считают, что обучение ведет за собой развитие. Этот тезис позволяет им утверждать, что обучение можно начинать, когда задействованные в обучении психологические функции еще не созрели, а потому функциональная зрелость психики не рассматривается как предпосылка к обучению. Кроме того, авторы этих исследований полагают, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как **психологические предпосылки** к обучению в школе. В связи с этим считаем целесообразным* последнее понимание «готовности к школе» обозначить как **«психологическая готовность к школе»**, дабы отделить его от предыдущего.

Л. И. Божович (1968) рассматривает два аспекта психологической готовности к школе: личностную и интеллектуальную готовность.

При характеристике **интеллектуальной готовности** к школе акцент делается не на количественный запас представлений ребенка, а на уровень развития его интеллектуальных процессов. С точки зрения Л. С. Выготского и Л. И. Божович, **ребенок интеллектуально готов к школе**.

психологическая готовность к школе

239

I 'У_—'"_'

и он умеет обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающей среды.

анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д. Б. Эльконин (1981, 1989) и его сотрудники

первое место ставят:

У⁴ на

Ф умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

» и умение ориентироваться на заданную систему требований.

К психологическим предпосылкам к обучению в школе необходимо отнести и **качество речевого развития ребенка**. Развитие речи тесно связано с развитием интеллекта и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Кроме того, применяемая сегодня методика обучения чтению основывается на звуковом анализе слов, что предполагает развитый фонематический слух.

Характеризуя личностную **готовность** к школьному обучению, прежде всего имеют в виду развитие мотивационной и произвольной сфер ребенка (Божович Л. И., 1968; Эльконин Д. Б., 1981, 1989; Салмина Н. Г., 1988, 1999; Кравцова Е. Е., 1991; Гуткина Н. И., 2000).

Познавательные мотивы учения связаны непосредственно с учебной деятельностью. К ним относятся «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» (Божович Л. И., 1972, с. 23).

Социальные мотивы учения, или широкие социальные мотивы учения связаны «с

потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» (Божович Л. И., 1972, с. 23-24).

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него уже есть потребность занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович (1968) «**внутренней позицией школьника**». Этому новообразованию она придавала «Чень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Внутренняя позиция школьника, возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет ребенку включиться

240 Часть II. Детская практическая психология

в учебный процесс в качестве *субъекта деятельности*, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или другими словами, *произвольном поведении* ученика.

Одной из предпосылок к школьному обучению является возникающее к концу дошкольного возраста (приблизительно к 7 годам) **умение ребенка соподчинять мотивы своего поведения и деятельности** (Божович Л. И., 1968).

Произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» (Эльконин Д. Б., 1978, с. 287).

Д. Б. Эльконин и его сотрудники в качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, рассматривают умения ребенка, возникающие на основе произвольной регуляции действий:

- ♦ умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
 - ♦ умение ориентироваться на заданную систему требований;
 - ♦ умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
 - ♦ умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу¹.
- Фактически — это параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в первом классе.

Произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности выделяет и Н. Г. Салмина (1988, 1999).

Существуют исследования, в которых степень готовности к школе определяется в зависимости от степени развития сферы общения

¹ См.: Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей, 1981; Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста, 1988.

психологическая готовность к школе

241

ребенка (Кравцова Е. Е., 1991; Смирнова Е. О., 1985). В концепции *ф. Кривцовой* (1991) существенным показателем психологической готовности к школе является уровень развития общения ребенка со

„ослыми и сверстниками с точки зрения сотрудничества и кооператива. Считается, что дети с высокими показателями сотрудничества и кооперации одновременно обладают хорошими показателями интеллектуального развития.

Ц.В- Нижегородцева и В. Д. Шадриков (1999, 2001) представляют психологическую готовность к обучению в школе как структуру, состоящую из *учебно-важных качеств* (УВК). Отмечается, что разные учебно-важные качества оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения. В связи с этим выделяют *базовые УВК* и *ведущие УВК*, существенно влияющие на успешность усвоения программного материала.

Структура учебно-важных качеств, имеющаяся у будущего школьника к началу обучения,

называется «стартовая готовность». В процессе обучения под воздействием учебной деятельности в стартовой готовности происходят значительные изменения, которые приводят к появлению *вторичной готовности* к обучению в школе, от которой в свою очередь начинает зависеть дальнейшая успеваемость ребенка.

Практически все авторы, исследовавшие психологическую готовность к школе, признают, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Исходя из этого положения, можно сформулировать определение психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школе — это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка.

Если «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически неготовым к школьному обучению, он не сможет усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Уровень психического развития ребенка как предпосылка к успешному обучению в школе должен проявляться в следующих психологических сферах: *мотивационной, произвольной, интеллектуальной*

1

242 _____ Часть II. Детская практическая психолог.,

и речевой. Соответственно сферам выделяются и компоненты психо логической готовности к школе.

Как правило, все указанные выше компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при нормальном рад. витии ребенка-дошкольника.

Диагностика психологической готовности к школе должна про. водиться прежде всего в интересах профилактики нежелательного психического развития ребенка. Если диагностика проводится непосредственно перед поступлением детей в школу, то детскому практическому психологу следует понимать, для чего он это делает. Могут быть следующие **цели диагностики готовности к школе:**

- ♦ понимание особенностей психического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;
- ♦ выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;
- ♦ распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;
- ♦ отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школе.

Последнее допускается только по отношению к детям шестилетнего возраста. Психологические исследования показали, что обучение с шести лет целесообразно лишь при наличии психологической готовности ребенка к школе. В противном случае обучение шестилеток наносит существенный ущерб их психическому развитию. С шестилетками, не готовыми к школьному обучению, необходимо заниматься по специальным развивающим психологическим программам до начала систематического обучения в школе.

§ 2. Анализ существующих методов определения готовности к школе

Методы диагностики психологической готовности к школе условно можно разбить на три группы.

1. **Тесты школьной зрелости.** В качестве примеров здесь могут быть названы «Ориентировочный тест школьной зрелости» Керна—Йира-сека (ЙирасекЯ., 1978) и интеллектуальные шкалы *П. Я. Кеэса* (1983)-Тест Керна—Йирасека дает представление о степени созревания мозговых структур ребенка через развитие его сенсомоторной координа-

дологическая готовность к школе _____ 243

и, ц тонкой моторики руки. Шкалы Кеэса определяют развитие вни-анпия, памяти, логического, пространственного мышления и др.

2. **Тесты готовности к школе.** Эти методы диагностики объединили себе две группы тестов: тесты обученности в дошкольном возрасте,

„ц тесты достижений, и тесты способностей, или прогностические тесты, для оценки готовности ребенка к обучению в первом классе школы. *А. Анастази* (1982) отмечает, что тесты готовности к школе «весьма похожи на тесты интеллекта для начальных классов, но в них больше внимания

уделено способностям, играющим важную роль при обучении чтению. Кроме того, определенное место отводится выявлению усвоенных числовых представлений и сенсомоторного развития, необходимого при обучении письму. Среди конкретных функций часто проверяется способность к зрительным и слуховым различениям, сенсомоторный контроль, понимание на слух, словарный запас, количественные понятия и общая осведомленность» (Т. 2, с. 61-62).

Отмечается, что тесты готовности к школе хорошо коррелируют с тестами достижений, проводимыми в конце первого учебного года. В качестве примера подобных тестов можно назвать используемый в Америке национальный тест готовности к школе (*Metropolitan Readiness Test*)¹.

3. Методы определения сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью.

К наиболее известным отечественным способам определения психологической готовности к школе относят диагностический инструментарий, выявляющий сформированность психологических предпосылок к обучению. Эти способы базируются в основном на положениях Д. Б. Эльконина о задачах диагностики психического развития в переходные периоды. Он считал, что для понимания психического развития в переходные периоды диагностическая схема должна включать в себя выявление как новообразований закончившегося возрастного периода, так и появление и уровень развития симптомов, характеризующих наступление следующего периода. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту должны диагностироваться, с одной стороны, сформированность игровой деятельности — ее основных структурных компонентов (перенос значения одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения правилу игры), Уровень развития наглядно-образного мышления, познавательных мотивов, общих представлений, использование символических средств;

¹ Анастаси А. Психологическое тестирование. —

М, 1982.

244

Часть II. Детская практическая психология

с другой стороны — потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, развитие самоконтроля. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что предметом такой диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память), а операциональные единицы деятельности. С его точки зрения, это создает значительно большую конкретность диагностики и дает возможность на ее основе намечать необходимую коррекцию при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития (1981).

Существующие отечественные методики определения сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью фактически отвечают этому методологическому принципу. Среди них методика «Узор» Л. И. Цеханской (1978), методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина (Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста, 1988), методика «Рисование по точкам» А. Л. Венгера (1981) и др.

Методика «Узор» (Цеханская Л. И., 1978). Это средство направлено на выявление сформированности умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия, и, кроме того, умения внимательно слушать говорящего.

Материалом методики служат геометрические фигурки, расположенные в три ряда. Верхний ряд состоит из треугольников, нижний — из квадратов, средний — из кружков. Квадраты находятся точно под треугольниками, кружки — в промежутке между ними. Треугольников и квадратов по 17 в ряду, кружков — 16. Все три ряда геометрических фигур в дальнейшем называются «полоской».

Перед ребенком ставится задача — рисовать узор, следуя правилу: соединять треугольники и квадраты через кружок (способ действия). При этом он должен следовать диктанту, который дается экспериментатором и где указывается, какие фигурки и в каком порядке следует соединять (треугольник-квадрат, квадрат-треугольник, два квадрата и т. д.).

Вначале ребенку предлагается образец узора и дается инструкция. Затем следует этап обучения способу действия, после чего дети переходят к выполнению основного задания.

Эксперимент состоит из трех серий, отличающихся друг от друга конфигурацией узора.

Материал методики («полоски» геометрических фигур) располагается на четырех страницах. На первой странице, в центре верхней части, дается образец узора, который детям предстоит вычерчивать после объяснения задания. Внизу этой же страницы расположена «полоска» геометрических фигур, на которой ребята учатся рисовать узор под дик-

товку- На трех следующих страницах дается по одной «полоске» фигур на каждой, соответственно для I, II и III серий эксперимента.

При оценке результатов правильными считаются соединения, соответствующие диктанту. Штрафные очки начисляют за лишние соединения, не предусмотренные диктантом, и за «разрывы», или пропуски «зон соединения» между правильными соединениями. ¹ На момент создания методики были получены нормы выполнения задания шестилетними детьми.

Методика «Графический диктант» (Эльконин Д. Б.). Данный способ диагностики (см. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста, 1988) предназначен для работы в группе с детьми 6-7 лет. Он позволяет выявить умение ребенка выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможность самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

В качестве первого задания предлагается рисовать узоры по клеточкам тетрадного листа, конфигурация которых воспринимается ребенком на слух. В качестве второго задания ребенку предлагается продолжить самостоятельно узор, состоящий из повторяющихся элементов, который до этого (в первом задании) он рисовал под диктовку взрослого. При анализе результаты действия под диктовку и самостоятельное продолжение узора оцениваются отдельно. Первый показатель свидетельствует об умении внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители, второй — о степени самостоятельности ребенка в учебной работе. Выделяется 4 уровня сформированностиTM указанных умений.

Методика «Графический диктант» очень популярна среди психологов, но, как показывает практика, многие будущие первоклассники путают правую и левую сторону, верх и низ листа бумаги, не умеют отсчитать нужное количество клеток. В связи с этим не всегда представляется возможным установить причину некачественного выполнения задания, а именно: является ли причиной невнимательность Ребенка или трудность восприятия на слух задания, а может быть, дело ⁸ том, что он не ориентируется в понятиях «лево-право», «верх-низ» ⁹ не умеет считать.

Методика «Рисование по точкам», или «Образец и правило» (Венгер А. Л., 1981).

Это средство диагностики предназначено для исследования уровня ориентировки на заданную систему требований. Может применяться для шестилетних, семилетних и восьмилетних ребят. Обследование

246

Часть II. Детская практическая психология

проводится с группой детей. Желательно, чтобы количество человек в группе не превышало 15.

Методика состоит из 6 задач, каждая из которых помещается на отдельном листе специальной книжечки, выдаваемой испытуемому. На каждом листе книжечки слева нарисован образец, а справа нанесены «точки», представляющие собой крестики, кружочки и треугольники. Следуя заданному правилу (не проводить линию между двумя одинаковыми «точками»), ребенок должен, соединяя эти «точки» карандашом воспроизвести фигуру-образец, изображенную на том же листе слева от «точек».

Задания отличаются одно от другого формой образца и расположением «точек». Образцами в задачах № 1 и № 5 служат неправильные треугольники, в задаче № 2 — неправильная трапеция, в задаче № 3 — ромб, в задаче № 4 — квадрат и в задаче № 6 — четырехлучевая звезда.

Чтобы правильно выполнить задание, ребенок должен ориентироваться одновременно на две системы отношений между «точками»: с одной стороны, на пространственные отношения (определяемые образцом), с другой стороны — на отношения, определяемые правилом соединения «точек». Между «точками» существуют также некоторые отношения, неадекватные поставленной задаче, но соответствующие устойчивым перцептивным гештальтам: отдельные группы «точек» образуют простые геометрические фигуры, часто симметричные.

Каждая задача имеет единственное решение: точно воспроизвести образец, не нарушая при этом правила, можно только одним способом. При этом существует много возможных фигур, воспроизводящих образец, но построенных с нарушением правила или не включающих нарушений правила, но не похожих на образец.

Основным показателем выполнения задания служит суммарный балл, полученный за все шесть задач, причем чем хуже качество выполнения задания, тем меньше суммарный балл.

В ряде случаев оказывается достаточной более грубая и простая оценка — число правильно решенных задач.

Описанные выше три методики, по существу, определяют развитие того или иного аспекта произвольного поведения ребенка, но не дают достаточной информации о психологической готовности ребенка к школе в целом.

Особняком от других методов определения психологической готовности к школе стоит методика **М. Н. Костиковой** (1987). Автор предлагает ориентироваться не на результат тестового испытания (с испытуемым проводят методики, исследующие мышление, память и т. д.) а на процесс решения, анализируя при этом затруднения, испытываемые

психологическая готовность к школе

247

детями, и те виды помощи, которые необходимы им для успешного выполнения задания. Под затруднениями подразумеваются любые отклонения в выполнении заданий, любое неправильное их выполнение (например, малопродуктивный способ работы), превышение сред-

него временного показателя. Затруднения свидетельствуют о том, что ребенок не может выполнить экспериментальное задание в соответствии с нормативами.

В тех случаях, когда ребенок не может самостоятельно преодолеть затруднения, экспериментатор начинает создавать условия преодоления затруднений. Под условиями преодоления затруднений подразумеваются различные виды помощи, оказываемые ребенку в процессе работы. В каждом конкретном случае помощь осуществляется в таком объеме и того качества, которые требуются для преодоления ребенком испытываемых им затруднений.

М. Н. Костикова выделяет пять видов помощи: *стимулирующая, эмоционально-регулирующая, направляющая, организующая и обучающая*. За каждым из них стоят различные степень и качество вмешательства экспериментатора в работу ребенка. Результат обследования не просто показывает уровень психического развития ребенка, а дает ключ к индивидуальному подходу при его обучении. Использование данной методики определения психологической готовности к школьному обучению требует высокого профессионализма психолога при работе с ребенком. Кроме того, методика весьма трудоемка и занимает много времени.

Описанные в этом параграфе диагностические методы, взятые каждый в отдельности, позволяют определить в целом не психологическую готовность к школе, а именно личностную и интеллектуальную готовность к школьному обучению. Для решения этой задачи автором данной главы была создана диагностическая программа (Гуткина Н. И., 1993, 1996, 2002), состоящая из оригинальных методик. Программа показала хорошую прогностическую значимость, а также удовлетворяла следующим важным требованиям:

- ♦ обследование не должно быть слишком длительным, так как оно должно вписываться во временные рамки записи детей в школу (апрель-май);
- ♦ программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о психологической готовности ребенка к школе.

Описание программы дается в следующей главе.

248

Часть II. Детская практическая психология

Глава 2. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению

§ 1. Научные основания разработки диагностической программы

Анализ учебной программы и требований школы, предъявляемых к ученику, подтверждает положения, что психологическая готовность к школе проявляется в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферах. К моменту поступления в школу в мотивационной сфере ребенка должны быть развиты как познавательные, так и социальные мотивы учения, в совокупности позволяющие ребенку стать субъектом учения, т. е. сознательно принимать и выполнять поставленные перед ним задачи. Другими словами, первоклассник, готовый к школьному обучению, должен обладать учебной мотивацией, состоящей из познавательных и социальных мотивов учения, при этом немаловажной характеристикой является и выраженность мотива достижения (Божович Л. И., 1968; Маркова А. К., 1983; Матюхина М. В., 1984; Хекхаузен Х., 1986). Вероятно, учебную мотивацию можно рассматривать как новообразование, возникающее к концу дошкольного возраста.

Учебная мотивация как доминирующая, определяющая новый для ребенка тип ведущей деятельности — учебной, возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности — игра, внутри которой преимущественно формировалась психика ребенка. К концу дошкольного детства игра исчерпывает свои возможности по образованию «зон ближайшего развития» (являющихся механизмом психического развития) при условии, что ребенок прошел все ступени развития детской игры от манипулятивной до игры по правилам. Как отмечал еще *Л. С. Выготский*, процесс развития игры характеризуется постепенным уменьшением значения в ней

воображаемой ситуации и существенным возрастанием роли правила. В старшем дошкольном возрасте, особенно от 6 до 7 лет, игры с правилами становятся наиболее предпочитаемыми, а выполнение действия по правилу становится основным содержанием игры. Таким образом, подготавливается почва для смены ведущего типа мотивации с игровой на учебную, стимулирующую ребенка в роли ученика к постоянному выполнению действия по разнообразным правилам.

деление готовности к школьному обучению

249

Если ребенок не прошел все стадии развития игры, то с большой

вероятности можно сказать, что к моменту поступления в школу у него еще нет учебной мотивации и, как следствие, психологической готовности к школе.

Изложенные выше положения нашли отражение в диагностической программе по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению, состоящей в основном из игр и игровых заданий с правилами (Гуткина Н. И., 1993, 1996, 2002). Игровой материал подобран таким образом, что хорошего результата ребенок может добиться только тогда, когда уже имеет опыт обучения (тренировки) в подобных играх. Успех ребенка свидетельствует о достаточном развитии исследуемых психических сфер (игра выполнила свои функции) и позволяет предположить возникновение учебной мотивации.

Набор игр должен позволить ребенку проявить такой уровень мотивационного, произвольного, интеллектуального и речевого развития, который необходим и достаточен для начала обучения в школе.

Исходя из этих посылок, для диагностической программы были разработаны задания, позволяющие определить особенности развития основных психических сфер.

§ 2. Составляющие диагностической программы **Мотивационная сфера**

Методика «Сказка». Это средство диагностики направлено на определение доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка¹.

В комнату, где на столике выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, приглашают ребенка и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает ему послушать сказку. Ребенку читают интересную для его возраста сказку, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется, поиграть с выставленными на столиках игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают послушать продолжение сказки. Дети со слабой познавательной

¹ В изданиях до 2002 года методика «Сказка» называлась «Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка».

250

Часть II. Детская практическая психология

потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер.

Методика «Внутренняя позиция школьника». Данное средство диагностики представляет собой экспериментальную беседу и направлено на выявление внутренней позиции школьника¹.

В исследованиях по изучению этого новообразования дошкольного возраста (Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С., 1951) было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием внутренней позиции школьника, предпочитают роль ученика, а не учителя и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров и т. д.). Наоборот, в случае несформированности этого образования дети предпочитают в игре в школу роль учителя, а не ученика, а также вместо конкретной учебной деятельности — игру в «перемены», разыгрывание прихода в школу, ухода из нее и т. д.

Это связано с тем, что, как показали исследования Д. Б. Эльконин (1978), центральным моментом в игре дошкольников всегда становится самое важное для них в разыгрываемом событии. При этом самые значимые моменты наиболее развернуты и реалистичны в игре. Соответственно, незначимым моментам уделяется мало внимания. С точки зрения Л. И. Божович, экспериментальная игра в школу может показать, что прежде всего привлекает будущих первоклассников в их новой школьной жизни.

Таким образом, внутреннюю позицию школьника можно выявить в игре, но этот путь занимает слишком много времени. В том же исследовании было показано, что игра может быть заменена специальной экспериментальной беседой, дающей аналогичный результат.

На основании вышеизложенного была разработана беседа, направленная на определение

внутренней позиции школьника, включающая вопросы, косвенным образом позволяющие определить наличие познавательной и учебной мотивации у ребенка.

Произвольная сфера

Методика «Домик». Это средство диагностики представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из геометрических фигур и элементов

¹ В изданиях до 2002 года методика «Внутренняя позиция школьника» называлась «Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника».

определение готовности к школьному обучению

251

описных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка воспроизводить зрительно воспринимаемый образец, выявляет особенности азвятия произвольного внимания, пространственного восприятия, енсомоторной координации и тонкой моторики руки, а также произвольную регуляцию деятельности.

Методика имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей. В программе по исследованию психологической готовности к школе методика применяется для детей 6-7 лет, а в случае специального использования ее для определения особенностей сенсомоторного развития ребенка возрастной диапазон может быть расширен от 5,5 до 10 лет.

По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать следующее:

- 1) какой рукой он рисует (правой или левой);
- 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти;
- 3) быстро или медленно проводит линии;
- 4) отвлекаемость во время работы;
- 5) высказывания и вопросы во время рисования;
- 6) сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, экспериментатор предлагает ему проверить, все ли нарисовано правильно. Все изменения, внесенные в рисунок во время проверки, фиксируются в протоколе. Если ребенок не замечает свою ошибку или ошибки в первый раз, то ему снова предлагают проверить точность рисунка, если и на этот раз он не увидит ошибки, то ему предлагают осуществить проверку в третий (последний) раз. Независимо от результата больше испытуемому не предлагают проверить правильность выполненного задания. По ходу осуществления указанных проверок все вопросы экспериментатора, а также все ответы, реплики и действия испытуемого должны быть внесены в протокол. Детей, которые после трех проверок так и не увидят пропущенные детали, необходимо дополнительно обследовать.

При анализе рисунка с ошибками учитывается не только характер ошибок, но и особенности деятельности испытуемого по срисовыванию образца. Так, разную информацию для последующей работы с ребенком дают ошибки, допущенные в результате того, что испытуемый, мельком взглянув на образец, дальше рисовал его по памяти, и ошибки, Допущенные, несмотря на тщательное изучение образца и даже проверку сделанного.

252

Часть II. Детская практическая психолог.

Обработка детского рисунка проводится путем качественного анализа допущенных ребенком ошибок. Ошибками считаются:

- 1) отсутствие какой-либо детали рисунка;
- 2) неправильно изображенная деталь рисунка;
- 3) неправильное расположение деталей в пространстве рисунка;
- 4) диспропорция деталей рисунка;
- 5) увеличение всего рисунка вдвое и более;
- 6) отклонение прямых вертикальных и горизонтальных линий от заданного направления;
- 7) изображение прямых линий не просто неровными, а в виде изломанных и волнистых;
- 8) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены;
- 9) залезание линий одна за другую.

Все ошибки можно разделить на грубые (приводящие к изменению гештальта) и не грубые (не изменяющие гештальт). К грубым ошибкам относятся 1, 2, 3, 4, 5. Ошибки 6, 7, 8, 9 могут быть как грубыми, так и не грубыми.

При интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5,5-6 лет редко выполняют задание без ошибок в связи с недостаточным функциональным

созреванием структур головного мозга, отвечающих за дифференцированное восприятие (включающее выделение фигуры из фона), концентрацию внимания, развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Наличие грубых ошибок после 7 лет говорит о том, что ребенок плохо справляется с работой по образцу. Причиной может быть неблагополучие в развитии одного или нескольких исследуемых методикой психологических параметров.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «лохматые» линии могут свидетельствовать, согласно имеющейся по этому вопросу литературе, о тревожности ребенка. Но вывод о тревожности ни в коем случае нельзя делать на основании одного лишь рисунка. Возникшее подозрение необходимо проверить специальными экспериментальными методами по определению тревожности.

Поскольку данная методика носит клинический характер и не имеет нормативных показателей, то полученные по ней результаты интерпретируются не с точки зрения нормальности-аномальности развития ребенка, а с точки зрения особенностей его сенсомоторного развития.

Методика «Да и нет». Данное диагностическое средство представляет собой игру, позволяющую выявить умение ребенка действовать

деление готовности к школьному обучению 253

по правилу, что невозможно без произвольного внимания, произвольной памяти и произвольной регуляции деятельности.

Методика является модификацией известной детской игры «"Да" и "нет" не говорите, черного с белым не носите». По ходу игры ведущий задает ее участникам такие вопросы, на которые проще всего ответить словами «да» или «нет», а также употребив названия белого или черного цвета. Но именно этого по условиям игры делать нельзя.

Для методики взята только первая часть правила игры, а именно: детям запрещено отвечать на вопросы словами «да» и «нет».

Умение действовать по правилу предполагает достаточное развитие произвольного внимания и произвольной памяти. Чтобы правильно ответить на вопросы, ребенку необходимо, не отвлекаясь, постоянно удерживать в памяти условие игры и принятое им намерение отвечать определенным образом. По ходу игры он должен контролировать свои ответы, сдерживая непосредственное желание ответить словами «да» и «нет», и одновременно обдумывать содержательный ответ. Все это невозможно без определенного развития произвольной регуляции деятельности.

Обработка результатов проводится путем подсчета ошибок, под которыми понимаются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «ида» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вообще молчит и лишь ограничивается утвердительным или отрицательным движением головы.

Задание выполнено на хорошем уровне, если не допущено ни одной ошибки.

Если допущена одна ошибка, то это — средний уровень выполнения задания.

Если допущено более одной ошибки, то считается, что испытуемый с заданием не справился.

Интеллектуальная и речевая сфера

При исследовании интеллекта ребенка с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Наиболее яркой такой характеристикой является *обучаемость*, включающая в себя два этапа интеллектуальных операций. Первый — усвоение нового правила работы; второй — перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения.

254

Часть II. Детская практическая психология

Хорошая обучаемость ребенка косвенным образом свидетельствует о существовании учебной мотивации, поскольку обучение чему-то новому возможно только при наличии познавательного интереса и желания хорошо справиться с заданием. Качественное выполнение задания дошкольником означает, что ребенок успешно прошел предшествующие фазы развития в дошкольном детстве и теперь может обучаться в школе.

Уровень развития обобщения, проявляющийся при определении обучаемости, желательно дополнительно исследовать и другими методами, поскольку эта интеллектуальная операция рассматривается исследователями психологической готовности к школьному обучению как основополагающая характеристика интеллектуальной готовности к школе. Так, Л. И. Божович пишет: «...усвоение любого учебного предмета предполагает наличие у ребенка способности выделить и сделать предметом своего сознания те явления действительности, знание о которых он

должен усвоить. А это обязательно требует определенного уровня обобщения» (1968, с. 210). Проблемой обучаемости занимались в разное время представители различных психологических школ (Калмыкова З. И., 1975, 1981; Иванова А. Я., 1976; Гутке Ю., Волраб У., 1986, и др.). Существует несколько трактовок и определений этого явления и соответственно разные методы исследования. Но для диагностики психологической готовности к школьному обучению пришлось создать оригинальную методику, отвечающую условиям, в которых проводится обследование детей, а именно: проведение методики должно занимать как можно меньше времени. Вместе с тем созданная методика отвечает основным принципам построения методов диагностики обучаемости (Калмыкова З. И., 1975).

Методика «Сапожки». Методика представляет собой игру с правилами, позволяющую определить обучаемость ребенка и применение им при решении задач операции обобщения (эмпирического и теоретического). Успешное выполнение задания невозможно без произвольного внимания, произвольной памяти и произвольной регуляции деятельности.

Определяя обучаемость ребенка, экспериментатор имеет возможность проследить, как испытуемый пользуется для решения задач введенным правилом, с которым он раньше никогда не встречался. Трудность предлагаемых задач постепенно возрастает за счет введения в них объектов, по отношению к которым можно применить усвоенное правило только после осуществления необходимого процесса обобщения-

«Определение готовности к школьному обучению» 255

, используемые в методике задачи построены таким образом, что для решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам, или подводить под общее понятие. Под теоретическим обобщением понимается обобщение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака независимо от формы его проявления (подробно о видах обобщения см.: Давыдов В. В., 1972).

Методика имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей. В программе по исследованию психологической готовности к школе методика применяется для детей 6-7 лет, а в случае специального использования ее для определения у ребенка обучаемости и особенностей развития процесса обобщения возрастной диапазон может быть расширен от 5,5 до 10 лет.

В качестве экспериментального задания используется обучение испытуемого цифровому кодированию цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака — сапожек на ногах. Есть сапожки — картинка обозначается «1» (единицей), нет сапожек — «0» (нулем)¹.

Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей:

- ♦ правило кодирования;
- ♦ этап закрепления правила;
- ♦ так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем кодирования.

Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется белый лист бумаги с изображением геометрических фигур, представляющих собой еще две загадки.

Если ребенок совершает ошибки на этапе закрепления правила, то экспериментатор опять просит его повторить правило обозначения фигурок и указывает на образец (первые две строки таблицы). Каждый свой ответ испытуемый должен объяснить, почему именно так он ответил. Закрепляющий этап показывает, насколько быстро и легко ребенок усваивает новое правило и начинает применять его, т. е. определяется скорость обучаемости ребенка. На этом этапе экспериментатор Принцип кодирования картинок цифрами «1» и «0» по признаку наличия Или отсутствия сапожек на ногах фигурок взят из игры А. Лельевра «Забавная кибернетика» (Веселые картинки, 1986. — № 7).

256 Часть II. Детская практическая психология,

фиксирует все ошибочные ответы испытуемого, поскольку характер ошибок может показать, просто ли ребенок нетвердо запомнил правило и путает, где надо ставить «0», а где «1», или же он вообще не применяет в работе необходимое правило. Так, например, бывают ошибки, когда лошадку обозначают цифрой «4», девочку — цифрой «2», а аиста — цифрой «1» и объясняют такие ответы, исходя из количества ног у данных персонажей. После того как экспериментатор удостоверится, что ребенок научился применять правило, которому его обучали, можно переходить к «разгадыванию» загадок.

Замечания к проведению методики. Если на закрепляющем этапе ребенок делает ошибки, то экспериментатор тут же анализирует характер допущенных ошибок и путем наводящих вопросов, а также повторным обращением к правилу обозначения фигурок цифрами, содержащемуся в двух первых строчках таблицы, старается добиться безошибочной работы испытуемого. Когда экспериментатор уверен, что испытуемый хорошо научился применять заданное правило, можно переходить к «разгадыванию» загадок. Если испытуемый при многократных повторных попытках так и не осваивает применение заданного правила, т. е. не может правильно расставить цифры «0» и «1» на закрепляющем этапе, то к «разгадыванию» загадок не переходят. В этом случае необходимо тщательное обследование интеллектуального развития ребенка на предмет умственной отсталости.

В случае неправильного «отгадывания» загадки экспериментатор не сообщает об этом испытуемому, а предъявляет ему следующую загадку. При правильном решении новой загадки следует опять вернуться к предыдущей, чтобы выяснить, не сыграла ли последующая загадка роль подсказки для предыдущей. Такие повторные возвращения можно совершать несколько раз. Так, целесообразно после второй загадки вернуться к первой; после четвертой — к третьей и ко второй. Возвращение после удачного решения последующей загадки к предыдущей можно рассматривать как помощь взрослого, а потому правильное выполнение задания в этом случае является «зоной ближайшего развития» ребенка.

Для уточнения характера обобщения при «отгадывании» загадок необходимо подробно расспрашивать детей о том, почему именно так обозначены фигурки. Если ребенок правильно «отгадал» загадку, но не может дать объяснения, то переходят к следующей загадке. В случае правильного объяснения испытуемым ответа в новой загадке следует вернуться к предыдущей и опять попросить его объяснить в ней ответ.

На всех этапах работы правило, содержащееся в первых двух строчках таблицы, должно быть открыто.

По ходу всего эксперимента нужно вести подробный протокол, где будут фиксироваться все высказывания испытуемого, направления его взгляда, а также все вопросы и замечания экспериментатора.

деление готовности к школьному обучению

257

Поскольку данная методика носит клинический характер и не имеет опмативных показателей, то полученные по ней результаты интернируются не с точки зрения нормальности-аномальности развития ебенка, а с точки зрения особенностей развития у него процесса обобщения.

Методика «Последовательность событий». Это средство диагностики предложено Л. Н. Бернштейном (см. Рубинштейн С. Я., 1970,1986), о инструкция и порядок ее проведения несколько изменены (Гутки-наН.И.,2002).

Методика представляет собой задание на понимание смысла сюжета, изображенного на картинках, предъявленных испытуемому в неправильной последовательности. Она позволяет исследовать такие качества мышления, как процесс обобщения и способность устанавливать причинно-следственные связи, а также выявляет уровень речевого развития, произвольного внимания, произвольной регуляции деятельности и кругозор ребенка.

В качестве экспериментального материала используются три сюжетные картинки, предъявляемые испытуемому в неправильной последовательности.

Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно без достаточного развития способности к обобщению и понимания причинно-следственных связей. Устный рассказ показывает уровень развития речи ребенка: как он строит фразы, свободно ли владеет языком, каков его словарный запас и т. д.

Перед началом эксперимента необходимо удостовериться, что ребенок понимает все детали рисунка на каждой из картинок.

Задание состоит из двух частей: 1) выкладывание последовательности картинок; 2) устный рассказ по ним.

Правильно найденная последовательность картинок свидетельствует о том, что ребенок понимает смысл сюжета, а устный рассказ показывает, может ли он выразить свое понимание в словесной форме.

Бывают случаи, когда при неправильно выложенной последовательности картинок испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа. Такое выполнение задания рассматривается как хорошее.

Если испытуемый правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа,

то необходимо задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенок может понять общий смысл нарисованного на картинках события, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит (например, в случае с сюжетом «Половодье»). Бывает, что испытуемому не хватает

⁹ Зак. 746

258

Часть II. Детская практическая психология

словарного запаса для объяснения происходящего на рисунках. Вопросы экспериментатора позволяют понять причину плохого рассказа.

Составление рассказа с помощью наводящих вопросов можно рассматривать как «зону ближайшего развития» ребенка. Для шестилетних детей такое выполнение задания оценивается как хорошее, а для семилетних — на среднем уровне. Если испытуемый правильно выложил последовательность картинок, но не смог составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное и для шестилетних, и для семилетних детей. Особо следует рассматривать случаи, когда молчание ребенка обусловливается личностными причинами: страх общения с незнакомыми людьми, боязнь допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в себе и т. д.

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог установить последовательность картинок и отказался от рассказа;
- 2) установив последовательность картинок, отказался от рассказа;
- 3) по выложенной им самой последовательности картинок составил рассказ, не отражающий сути изображенного события; в этом случае версия рассказа не привязана к картинкам;
- 4) выложенная испытуемым последовательность картинок не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после наводящего вопроса взрослого меняет последовательность на соответствующую рассказу);
- 5) каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, без связи с остальными — в результате рассказ не получается;
- 6) на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы. Если экспериментатор сталкивается с феноменами, описанными в 5-м

и 6-м пунктах, то необходима тщательная проверка интеллектуальных способностей ребенка, поскольку невозможность связать события воедино (5), а тем более соединить отдельные объекты на одной картинке в целостную композицию (6) может свидетельствовать о несформированности обобщения, что в возрасте 6-7 лет, по данным психологов, наблюдается при задержке психического развития или даже умственной отсталости (Соловьев И. М., 1953; Забрамная С. Д., 1985).

Умственно отсталые дети не могут осмыслить и рассказать сюжет картинки вследствие того, что они не в состоянии установить отношения между изображенными объектами.

По ходу проведения методики «Последовательность событий» необходимо тщательно фиксировать характер речи испытуемого, поскольку развитие мышления во многом определяется речевым развитием.

Плохо развитая речь ребенка обусловливается различными причинами, одной из которых является слабое развитие фонематического

деление готовности к школьному обучению

259

пуха- Неразличение фонем приводит к тому, что ребенок неправильно произносит слова, а затем неправильно их пишет. Современная методика обучения чтению строится на основе звукового анализа слова, поэтому умение выделять на слух в слове различные звуки становится принципиально важным для будущего первоклассника. В связи с этим исследование развития речевой сферы ребенка дополняется еще одной методикой.

Методика «Звуковые прятки». Данное средство диагностики представляет собой игру, позволяющую проверить фонематический слух ребенка. Хороший результат в ней невозможен без произвольного внимания и произвольной регуляции деятельности.

Экспериментатор рассказывает испытуемому, что все слова состоят из звуков, которые звучат. Поэтому люди могут слышать и произносить слова. Для примера взрослый произносит несколько гласных и согласных звуков. Затем ребенку предлагают поиграть в «прятки» со звуками. Условия игры следующие: каждый раз договариваются, какой звук надо искать, после чего экспериментатор называет испытуемому различные слова, а тот должен сказать, есть или нет разыскиваемый звук в слове.

Предлагается поочередно искать звуки: «О», «А», «Ш», «С».

Все слова необходимо произносить четко, особо выделяя каждый отыскиваемый звук: гласный звук тянется нараспев, а согласный артикулируется с усилением. Можно повторить слово несколько раз. Испытуемому разрешается произнести вслед за экспериментатором слово и послушать его.

На бланке фиксируются правильные и ошибочные ответы, а затем анализируется способ выполнения задания. Так, например, бывают дети, которые подряд на все слова отвечают, что искомый звук в них есть. В этом случае правильные ответы надо рассматривать как случайные. То же самое, если ребенок считает, что нигде нет разыскиваемого звука.

Если испытуемый не допустил ни одной ошибки, то считается, что задание выполнено хорошо.

Если допущена одна ошибка, то считается, что задание выполнено на среднем уровне.

Если допущено более одной ошибки, то задание выполнено плохо.

В предложенной диагностике психологической готовности к школе ^{не} специальных методов, исследующих внимание, память, кругозор Детей. Однако, о развитии этих параметров, так же как и о личностных

особенностях ребенка, можно получить косвенные сведения из име-

ющихся в программе методик.

260

Часть II. Детская практическая психодиагностика

Описанная программа определения психологической готовности к школьному обучению валидна и надежна, обладает прогностической значимостью, проверена в опыте работы детских практических психологов.

§ 3. Процедура определения психологической готовности к школе

Прежде всего, следует оговорить, что цель диагностики психологической готовности к школе — не отбор детей по тем или иным критериям, а выявление особенностей психического развития будущих первоклассников для осуществления необходимой развивающей работы с детьми в целях профилактики школьной неуспеваемости и дезадаптации.

При использовании в качестве диагностического инструмента описанной выше «Диагностической программы по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению» необходимо обратить внимание на следующие моменты.

Процедура определения психологической готовности к школе может быть различной в зависимости от условий, в которых приходится работать. Наиболее благоприятные условия — это обследование детей в детском саду, поскольку при этом ребенок находится в привычной обстановке, а само обследование похоже для него на индивидуальное занятие. Обследование может проводиться в один прием или, если малыш работает очень медленно и быстро устает, за два раза. Необходимо помнить, что при обследовании детям должно быть не меньше 5 лет 6 месяцев — возраст, раньше которого нельзя проводить предложенную программу обследования. При этом диагностика психологической готовности к школе осуществляется с целью создания групп развития, позволяющих подготовить ребят к школьному обучению.

В школе указанная выше диагностика должна проходить в апреле-мае, поскольку к этому времени будущим первоклассникам-шестилеткам уже исполнится 5 лет 6 месяцев — возраст, раньше которого, как уже указывалось выше, нельзя проводить предложенную диагностическую программу. И в школе собеседование может проходить в один прием или за два раза. Последний вариант применяется, когда психологу надо обследовать большое количество детей за ограниченное время (2 месяца). Делается это следующим образом. В школе вывешивается объявление, что родители будущих первоклассников должны прийти в указанный срок (с середины марта до начала апреля) без детей и записать их на собеседование. Следует отметить, что на доске

деление готовности к школьному обучению

261

В начале учебного года заранее вывешивается листок с требованиями, которые предъявляются на собеседовании у психолога, чтобы родители могли подготовить ребенка. Требования в общем виде могут быть сформулированы следующим образом. Ребенок должен уметь: воспроизводить рисуночный образец, работать по правилу, выкладывать последовательность сюжетных картинок и составлять по ним рассказ, различать отдельные звуки в словах.

Первый этап обследования включает методику «Домик», проводимую коллективно в группах по 5 человек, и индивидуально проводимые методики: «Сказка», «Внутренняя позиция школьника», «Да и нет», «Звуковые прятки». Методику «Домик» проводит сам школьный психолог, а остальные перечисленные методики проводят подготовленные им учителя начальных классов, что

значительно ускоряет процедуру обследования. Объясню на примере. Допустим, в школу должно прийти около 150 первоклассников. С 1 апреля три раза в неделю проходят обследование ребят. На один день первого обследования можно записать 25 человек, распределив их приход по 5 детей через каждые полчаса. Тогда вся работа психолога и педагогов в этот день уложится приблизительно в три часа.

Предварительно для каждого ребенка готовится буклет, состоящий из бланков методик и чистых листов, необходимых для рисования испытуемым, а также фиксирования его ответов по методикам, не имеющим специальных бланков.

Процедура первого обследования сводится к следующему. Первые пять детей расходятся по двум или трем кабинетам, где сидят учителя, проводящие с ребенком индивидуально все методики, входящие в первое обследование, кроме «Домика». Причем одна классная комната, отведенная только для проведения методики «Сказка», должна быть специально оборудована игрушками. Последовательность выполнения тех или иных заданий не имеет значения, поэтому дети идут к разным учителям в зависимости от того, кто в данный момент свободен.

После того, как все пять ребят пройдут индивидуальные собеседования, они приходят в класс, где коллективно выполняют методику «Домик». На этом первый этап обследования заканчивается. Все буклеты испытуемых остаются у психолога, а родители записывают своих Детей на второй этап собеседования на удобное им число и время. Дни и время второго этапа обследования должны быть определены ^{3а}Ранее с учетом того, что он проходит индивидуально с каждым Ребенком, на которого, как показывает практика, желательно отвести ^{1с} Менее получаса. Во второй раз каждый ребенок приходит точно

262

Часть II. Детская практическая психология,

в назначенное время, чтобы свести к минимуму утомительное ожидание своей очереди.

Почти все обследование и в первый, и во второй раз проводится в присутствии родителей. Исключение составляют только две методики. «Домик» и «Сказка». Во время проведения этих методик родители не присутствуют, так как при рисовании «домика» они могут отвлекать детей, а при исследовании доминирующего в мотивационной сфере мотива случайной или сознательной репликой могут повлиять на выбор ребенка. При выполнении остальных заданий их присутствие не только допустимо, но и желательно, поскольку иначе родители считают, что ребенок не справился с заданиями из-за чрезмерной сложности последних. Когда же родители лично видят и слышат, что детям предлагают ответить на довольно простые вопросы или поиграть в игры вполне доступные данному возрасту, то в случае, если ребенок не готов к школе, они лучше воспринимают рекомендации психолога. Во время обследования родители садятся рядом со своим ребенком (а не напротив него), но вместе с тем на некотором расстоянии, чтобы все видеть и слышать, но не мешать. Перед началом второго собеседования им показывают детский рисунок «домика» и образец, с которого была сделана копия, при этом указывают на все ошибки, допущенные их сыном или дочерью. Затем напоминаются результаты выполнения других заданий первого этапа, после чего испытуемому даются методики «Сапожки» и «Последовательность событий».

На основании обследования в случае необходимости родителям даются рекомендации, как лучше за оставшееся время подготовить их ребенка к школе.

При отборе наиболее развитых детей в классы с усложненной программой обучения второй этап обследования должен проводиться в присутствии небольшой комиссии из учителей (и, если есть возможность, логопеда), находящейся несколько поодаль от стола, за которым сидят психолог, ребенок и его родители. Работает с ребенком психолог. Родителям сообщают, что комиссия вынесет свое решение по результатам обследования после того, как собеседование пройдут все дети.

Если обследование проводится исключительно с целью изучения особенностей психического развития ребенка к моменту начала систематического обучения, что может послужить основой для индивидуального подхода к будущему ученику, то на втором этапе обследования совсем необязательно наличие комиссии. Обследование может проводить психолог в присутствии родителей.

р(7деление готовности к школьному обучению

263

го время собеседования с ребенком необходимо установить друже-

бный, непринужденный контакт. Все задания должны восприниматься детьми как игры. Атмосфера игры помогает ребятам расслабиться, уменьшает стрессовую ситуацию. Если ребенок тревожный, боится отвечать, то со стороны экспериментатора необходима эмоциональная

поддержка, вплоть до того, что можно обнять, погладить ма-_мища и ласковым голосом выразить уверенность, что он очень хорошо справится со всеми играми. По ходу выполнения заданий надо постоянно давать ему знать, что он все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата). Без такой обратной связи тревожный испытуемый может просто молчать. Следует заметить, что подобного рода тактика рекомендуется в общении со всеми испытуемыми, поскольку детям очень важны одобрительные замечания взрослого на их ответы.

Результаты обследования на предмет определения психологической готовности к школе должны быть занесены в карту психического развития ребенка, кратко называемую «Психологическая карта». Подробное описание карты дано в книге И. В. Дубровиной «Школьная психологическая служба» (1991). Автор указывает, что для предотвращения утечки информации карту целесообразно зашифровать. В этом случае первый лист с формальными данными о ребенке (фамилия и т. д.) хранится отдельно. На нем, так же как и на остальной части психологической карты, указывается шифр, ключ к которому хранится у психолога. К карте имеют доступ психолог и его руководители по профессиональной линии. Администрация и педагоги могут пользоваться имеющимися там сведениями только по согласованию с психологом.

При переходе ученика в новое учебное заведение карта может передаваться психологу этого учреждения.

Основная цель психологического обследования ребенка при приеме в школу — выявить детей, нуждающихся в специальной развивающей работе с ними. Исходя из этого тезиса, в психологической карте Необходимо заполнить все рубрики, отражающие развитие ребенка на Момент обследования (с описанием применявшихся диагностических Методов и полученных по ним результатов), зафиксировать основные Проблемы ребенка (как интеллектуальные, так и личностные) и наметить план необходимой развивающей работы.

Если психолог встречается с ребенком, явно опережающим по своему Развитию остальных своих сверстников, все сказанное выше о заполнении карты относится и к этому случаю, только с обратным знаком.

264

Часть II. Детская практическая психолог

Здесь важно наметить индивидуальный подход к будущему ученику, (в школе и дома), чтобы учебная программа, рассчитанная на среднего учащегося, не тормозила темп его развития.

Глава 3. Развивающая и коррекционная работа

Термин «коррекция» в переводе с латинского означает «исправление» (Словарь иностранных слов, 1982), развитие же подразумевает реализацию возможностей, заложенных в человеке. Таким образом даже на терминологическом уровне проявляется один из основных принципов развивающей работы, а именно: отношение к ребенку должно быть *субъектным*, а не объектным. Объект мы можем исправлять но субъекта исправить нельзя, можно лишь предоставить ему возможность для самоизменения. В этом одно из коренных отличий *развивающей* работы с ребенком от *коррекционной*. Только добившись того, что маленький человек станет союзником взрослого и сам пожелает научиться тому, что ему предлагают, можно решить задачи развивающей работы.

§ 1. Коррекционная работа

Коррекционная работа осуществляется в специальных классах. Наибольшую известность получили *классы коррекции, выравнивания, компенсирующего обучения и коррекционно-развивающие*. Последние пришли на смену всем вышеперечисленным. Система *коррекционно-развивающего обучения* была предложена в середине 90-х годов XX столетия Институтом коррекционной педагогики РАО. Принципиально новым в этом направлении считается возможность перевода ребенка на определенном этапе обучения из коррекционно-развивающего класса в обычный. Система коррекционно-развивающих классов предусматривает комплексный подход и вариативность образования. В школе, имеющей указанные классы, обязательно должна быть бригада специалистов, состоящая из дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога и врача, которые должны взаимодействовать на уровне психолого-медико-педагогического консилиума. Комплектование этих классов осуществляется как на основе диагностики развития детей, проводимой специалистами в детском саду, так и на основе результатов обучения в школе: по итогам первого класса и по итогам обучения в конце начальной школы перед переходом в среднюю.

Направление в *коррекционно-развивающие* классы дает психолого-медико-педагогическая комиссия. Коррекционно-развивающие клас-
развивающая и коррекционная работа

и работают по специальным программам, разработанным дефектологами. По положению в таких классах должно быть 12 человек (см. Шевченко С. Г., 1997).

Грамотная работа с детьми в коррекционно-развивающих классах — это несомненный плюс в развитии дифференцированного обучения. К сожалению, сегодня встречаются еще и старые классы коррекции, отбор детей в которые осуществляется по весьма нечетким критериям. Причем на нормативном уровне эти классы больше не существуют, но в реальной жизни их пока еще достаточно много. Эти классы по-прежнему создаются как в начальной школе, так и в средней. Сохранение классов коррекции, несмотря на их неэффективность, вероятно, можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, далеко не всюду есть специалисты, необходимые для создания коррекционно-развивающих классов в соответствии с нормативными документами. Во-вторых, не все школы, испытывающие потребность в таких классах, получают достаточное финансирование для оплаты указанных специалистов.

§ 2. Развивающая работа

Развивающая работа с детьми, не готовыми к школе, должна проводиться еще до начала систематического школьного обучения. Такая работа успешно проходит в специальных *группах развития*, в которых реализуется не обучающая, а развивающая психику ребенка программа.

В группе развития не ставятся специальные задачи научить детей читать, считать, писать. Зато как задача рассматривается психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе.

Группы развития принципиально отличаются от *тренинговых групп*, в которых у детей тренируют отдельные психические функции.

Для того чтобы группа развития принесла ожидаемый результат, необходимо scrupulous соблюдение *методологических принципов*, заложенных в ее основу. Вот эти принципы:

- 1) развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие мотивационной сферы ребенка;
- 2) субъектное отношение к ребенку;
- 3) развивающая работа должна строиться на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка;
- 4) занятия должны проходить в игровой форме и вызывать у участников группы живой интерес;

266

Часть II. Детская практическая психология

- 5) отношения с детьми должны быть доброжелательными и дружескими; недопустимы менторская позиция и порицание за неуспех;

- 6) ребенок должен иметь право на ошибку;

- 7) успех должен переживаться ребятами как радость; этому способствует положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося со стороны ведущего группы;

- 8) большое внимание на занятиях должно уделяться развитию у детей способности к самостоятельной оценке своей работы.

Последний пункт требует дополнительного пояснения. Оценка — это не отметка, выраженная тем или иным баллом («один», «два», «три», «четыре»), а словесный развернутый анализ достоинств и недостатков качества выполненной работы. Вначале взрослый сам объясняет ребенку, что у того получилось хорошо, а что не удалось, причем такого рода объяснение должно быть в максимально доброжелательной форме, ни в коем случае нельзя ругать ученика за ошибки. Затем ведущий группу вместе с ребенком оценивает результат его работы. Через некоторое время ученику предлагается самостоятельно проанализировать качество своей работы.

Можно предложить участникам группы оценивать работу друг друга. Такого рода обучение самоанализу результатов собственной работы способствует развитию самоконтроля во время выполнения заданий, а также адекватному восприятию оценки учителя.

Особо следует остановиться на поведении того, кто ведет группу. Прежде всего психолог или педагог, ведущий занятия, должен заражать детей своей эмоциональностью. Он как бы переливает в ребят свою энергию, стараясь расшевелить их и зажечь в них интерес к предлагаемым заданиям. Образно можно сказать, что ведущий группу является эмоциональным донором для ее участников. Эмоциональный фон, на котором проходят занятия, очень важен еще и потому, что он способствует усвоению информации, идущей от взрослого. Чем разнообразнее поведение последнего (мимика, жесты, интонация речи и т. д.), тем легче и быстрее усваивается передаваемая им информация, поскольку фон, на котором преподносится некоторое содержание, постоянно вызывает ориентировочную реакцию у слушателей. Ведущий группу можно сравнить с актером, который на протяжении всего спектакля держит зрителей в напряжении.

Принципы ведения группы развития — это та основа, которая позволяет применять специальные

методика, разработанная специально для такой группы, — развитие познавательной мотивации и произвольности в учебной ситуации для

детей дошкольного и младшего школьного возраста (Гуткина Н. И., 2000, 2003). Эта методика является главной, потому что она позволяет работать даже с теми детьми, не готовыми к школьному обучению, которые почти ничем не интересуются, ничего не хотят, не имеют потребностей в духовной сфере. А потому первоочередная задача в работе с ними — пробудить их желание чему-то научиться. Речь идет именно о пробуждении такого желания, поскольку каждый малыш рождается с потребностью в новых впечатлениях. Но потребность в новых впечатлениях — это познавательная потребность, а значит, желание узнавать новое — это базальная человеческая потребность, которая присуща каждому нормальному человеку, но может быть в разной степени выражена. И зависит эта степень выраженности от того, как мы насыщаем эту потребность, поскольку она относится к высшим ненасыщаемым потребностям. Познавательный интерес можно сравнить с костром, которому для горения постоянно необходимо новое топливо в виде новых впечатлений, знаний, умений. Без этого «топлива» костер познания начинает тлеть и гаснуть. Эта метафора в особенности относится к детям, у которых познавательный интерес подобен слабому костру, который надо раздувать, чтобы он не погас. И если мы его раздуем, то сильное, бушующее пламя само захватывает новое «топливо». У детей, которые в детстве не получают необходимого им общения с родителями и другими близкими взрослыми, удовлетворяющими и стимулирующими их познавательную потребность, последняя гаснет в зародыше, но она не умирает, а остается в неразвитом виде.

Основная задача группы развития — формирование познавательной мотивации и на ее основе развитие детей в целом. В итоге у ребенка появляется учебная мотивация.

Основной содержательный материал, используемый в группах развития, — развивающие игры, среди которых обязательно должны быть следующие:

- ♦ игры, расширяющие кругозор и словарный запас ребенка;
- ♦ логические игры;
- ♦ игры с правилами;
- ♦ игры, развивающие фонематический слух;
- ♦ игры, развивающие внимание и память;

игры, развивающие мелкую и крупную моторику ребенка; игры на ориентацию в пространстве.

268

Часть II. Детская практическая психодпг

В связи с тем что многие сегодняшние дошкольники не умеют играть в сюжетно-ролевые игры, взрослому приходится организовывать эти игры в группе развития и обучать детей ролевой игре, в ходе которой развиваются символическая функция, внутренний план действия фантазия и др.

Но кроме всевозможных игр существенное место в программе групп развития должно быть уделено занятиям по литературе, на которых дети знакомятся с хорошими детскими книгами. На этих же занятиях ребята учатся правильно и литературно говорить.

Программа читаемой детям литературы должна быть разной в зависимости от степени их развития. Ребятам с отсутствием познавательного интереса надо начинать читать самые простые сказки (типа «Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба»). Причем вначале чтение должно быть очень непродолжительным, не более 5 минут, поскольку эти дети не привыкли слушать книги, да им это и неинтересно. После окончания чтения необходимо поговорить с ребятами о прочитанном, задать им вопросы по тексту. При ответах на вопросы необходимо хвалить детей за любую попытку ответить.

Очень хорошо стимулируют интерес к чтению инсценировки прочитанного, которые разыгрываются ребятами сразу после прочтения сказки или рассказа. Делается это следующим образом. Ведущий группу предупреждает детей, что сейчас они послушают сказку, а потом по этой сказке поставят маленький спектакль. После первого прочтения текста взрослый спрашивает, кого из персонажей сказки запомнили ребята и кто кем хочет быть. Распределив роли, слушают сказку еще раз или два, а затем с помощью взрослого инсценируют ее. Если кому-то не досталось роли, то он участвует в этой же инсценировке при повторном ее исполнении. Кроме того, рекомендуется одну и ту же инсценировку повторять несколько раз, чтобы дети могли меняться ролями.

Прием использования инсценировки основывается на том, что, получив роль, ребенок воспринимает текст уже с другой мотивационной установкой, способствующей выделению и

запоминанию основного смысла сюжета, а также речевых оборотов, обогащающих литературную речь детей.

Постепенно ребята привыкают к чтению, слушают охотно, могут ответить на вопросы по тексту и даже сами просят почитать полюбившиеся им книги.

В группах развития, где собраны более сильные дети, надо начинать с книг, соответствующих их интересу. Но и в этом случае рекомендуются инсценировки прочитанного.

Развивающая и коррекционная работа 269

На занятиях обязательно надо уделять время составлению детей-рассказов по сюжетным картинкам. Сначала для этого можно

использовать картинки, являющиеся иллюстрациями к прочитанным литературным произведениям. Затем ребята должны составлять рассказы по картинкам с неизвестным им сюжетом. Кроме того, необходимо обучать детей пересказывать прочитанный текст. Делается это следующим образом. Взрослый читает ребенку небольшой отрывок текста и просит выделить в нем основную мысль. Затем читает следующий отрывок и опять просит выделить основную мысль. После этого ребенок должен соединить вместе выделенные основные мысли. Затем чтение текста, выделение и последовательное соединение основных мыслей продолжается до тех пор, пока ребенок не перескажет весь текст.

По мере появления познавательного интереса у детей и улучшения их психического развития в целом, после того как они с удовольствием начнут слушать книги, будут справляться с играми на фонематический слух и с логическими играми, можно начинать обучение чтению и счету. Но азбука чтения и счета также должны даваться в игровой форме, а не в виде уроков.

Предлагаемые группы развития лучше всего проводить с ребятами в возрасте от 5,5 до 7 лет до начала обучения в I классе школы. Группа развития, функционирующая параллельно с учебной в I классе, дает эффект только в том случае, если действия психолога и учителя согласованы. Но, к сожалению, это не всегда получается. Чаще всего ребенок, не готовый к школьному обучению, обучаясь в I классе, приобретает еще и отрицательное отношение к школе и к учебе вообще, поскольку в классе он постоянно испытывает неуспех. В связи с этим в группе развития, работающей параллельно с обучением в школе, очень сложно решить одну из главных задач, ради которых она создается, а именно — развить у ребенка учебную мотивацию.

Группы развития обладают еще и диагностической функцией. Через год занятий они достаточно точно позволяют выделить детей, которым требуется обучение в специальной школе или коррекционно-развивающем классе. Это будут умственно отсталые дети и дети с тяжелыми формами задержки психического развития, для которых целенаправленная развивающая работа не дает ожидаемого эффекта. Можно сказать, что группы развития позволяют более точно определить контингент специальных школ, поскольку направление в такие школы ребенка психолого-медико-педагогической комиссией до начала обучения не исключает ошибки. После групп развития многие

270

Часть II. Детская практическая психология

проблемные дети смогут учиться в обычных общеобразовательных классах и их не придется определять в коррекционно-развивающие классы.

Резюме

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Психологическая готовность к школьному обучению определяется прежде всего для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Развивающую работу с нуждающимися в ней детьми целесообразно проводить в группах развития. Группы развития отличаются тем, что в них реализуется не обучающая, а развивающая психическая программа. Не ставится специальной задачи научить детей читать, считать, писать. Зато как задача рассматривается психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе. Основопологающим моментом в группе развития является мотивационное развитие ребенка, а именно развитие познавательного интереса и учебной мотивации. Сначала взрослый пробуждает у детей желание научиться чему-то новому, а уже потом, когда ребенок становится активным субъектом деятельности, взрослый начинает работу по развитию высших психических функций.

Темы для самостоятельной работы

1. Роль игры в появлении психологической готовности к школе.
2. «Внутренняя позиция школьника» как новообразование младшего школьного возраста.
3. Мотивационная готовность к школе: содержание и способы развития.

Литература

Обязательная

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М-1972.

ди

терапевт/РЭ _____ 2Д

3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. — М., 1982. Т. 2.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. - М, 1983. Т. 3.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991.
6. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. — М., 1992.
7. Готовность к школе / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
8. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 2000.
9. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 2002.
10. Гуткина Н. И. Инструментальный метод в детской практической психологии // Вопросы психологии, 2003. — № 1.
11. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.
12. Диагностика умственного развития дошкольников. — М., 1978.
13. Йирасек Я. Диагностика школьной зрелости // Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
14. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.
15. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.
16. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. - М., 1970.
17. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М., 1986.
18. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М., 1988.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. I, П. — М., 1986.
20. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
21. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.
22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Дополнительная

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. — М., 1982.
2. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. — Вып. 36. 1951.

272

Часть II. Детская практическая психология

3. Ветер А. Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
4. Гутке Ю., Волраб У. Диагностические программы как вариант тестов обучаемости // Психодиагностика: теория и практика. — [v] 1986.
5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
6. Забрамная С. Д. Наглядный материал для психологического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. — эд 1985.
7. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. — М., 1976.
8. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975.
9. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.
10. КезсП.Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии, 1983. — №6.
11. Костинова М. Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению //Диагностическая и коррек-

ционная работа школьного психолога. — М., 1987.

12. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

13. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.

14. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. — Ярославль, 1999.

15. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. — М., 2001.

16. Салмина Н. Г., Филимонова О. Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах. — М., 1999.

17. Смирнова Е. О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания. — М., 1985. *играгУР!*

273

18. Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. — М., 1953.

19. Тест школьной зрелости / Под ред. А. Г. Лидерса и В. Г. Колесникова. — Обнинск, 1992.

20. Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллинн, 1982.

21. Цеханская Л. И. Диагностика степени овладения некоторыми предпосылками учебной деятельности // Диагностика умственного развития дошкольников. — М., 1978.

22. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

Раздел III

Школьное детство,

или младший школьный возраст

Глава 1. Общая характеристика возраста

§ 1. Особенности психического развития

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В последние годы в связи с переходом к обучению с 6 лет и введением четырехлетней начальной школы нижняя граница данного возрастного этапа переместилась и многие дети становятся школьниками начиная не с 7 лет, как прежде, а с 6. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет

т.е. характеристика ^{возраста}

275

В организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время определенные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психическая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, напротив, способствует более успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации. Более того, для

отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать сверстников (Петрунук В. П., Таран Л. Н., 1981). В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте» (Хрипкова А. Г., Колесов Д. В., 1982, с. 35).

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры повышаются, в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели старшекласников.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной

276

Часть II. Детская практическая психолог.,

деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Согласное. С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 56). Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ; внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности» (Л. С. Выготский) характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, **центральными новообразованиями младшего школьного возраста** являются:

- ♦ качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- ♦ рефлексия, анализ, внутренний план действий;

Обугi

характеристика возраста

277

т развитие нового познавательного отношения к действительности;

г ориентация на группу сверстников.

Для характеристики младшего школьного возраста как качественно своеобразного этапа детского развития представляют интерес подходы зарубежных психологов к пониманию сущности данного возраста, его предназначения и возможностей.

Так, согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-12 лет рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия. В этом возрасте у ребенка наиболее интенсивно развивается (или, напротив, не развивается) способность к овладению окружающей его средой. При позитивном исходе этой стадии развития у ребенка формируется переживание своей умелости, при неудачном исходе — чувство неполноценности и неспособности быть наравне с другими людьми. Инициативность, стремление активно действовать, соревноваться, пробовать свои силы в разных видах деятельности отмечаются как характерные черты детей данного возраста.

В рамках классического психоаналитического подхода возраст 6-10 лет считается латентным периодом, когда сексуальное развитие ребенка под давлением родителей и общества временно приостанавливается и он готов принять правила, предлагаемые ему социумом. Подавление детской сексуальности создает большие возможности для дальнейшей социализации: получения образования, обучения практическим навыкам, приобретения опыта общения со сверстниками¹.

Согласно концепции Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие ребенка 7-11 лет находится на стадии конкретных операций. Это значит, что в указанный период умственные действия становятся обратимыми и координированными. Приобретается понятие сохранения для дискретных и непрерывных величин. У ребенка возникает способность преодолеть влияние непосредственного восприятия и применить логическое мышление к конкретным ситуациям. Переход к конкретно-
В настоящее время существуют многочисленные доказательства, опровергающие понимание младшего школьного возраста как латентного. В действительности в этот период ни общее психическое, ни психосексуальное развитие ребенка не останавливается, напротив, здесь происходят глубокие и очень важные изменения (Исаев Д. Н., Каган В. Е., 1986; Раттер М., 1987; Петрунук В. П., Таран Л. Н., 1981, и др.).

операциональному мышлению влечет за собой существенную перестройку всех психических процессов (восприятия, памяти, воображения, речи, воли), а также сознания ребенка, его моральных суждений способности к сотрудничеству с другими людьми.

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определенной и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов), основной задачей которых является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

§ 2. Ценность младшего школьного возраста

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Младший школьный возраст является *сензитивным* для развития, формирования, освоения и становления следующих характеристик:

- ♦ мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- ♦ продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- ♦ индивидуальных особенностей и способностей;
- ♦ навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- ♦ адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- ♦ социальных норм, нравственного развития;
- » навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

значит «уметь учиться»

Младший школьный возраст — это период позитивных изменений преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществляемых каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками позитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Правда, забегаая вперед, можно сказать, что большинство этих позитивных достижений (в первую очередь тех, которые с особенной заботой культивируются взрослыми в детях этого возраста: организованность, самоконтроль, заинтересованное отношение к учению и пр.) внешне могут быть потеряны ребенком на пике глобальной перестройки подросткового возраста. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, поскольку не имела бы необходимых оснований. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста.

Глава 2. Что значит «уметь учиться»

Итак, напомним, что в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, в процессе которой совершается приобщение ребенка к достижениям человеческой культуры, усвоение знаний и умений, накопленных предшествующими поколениями. Усвоение ребенком человеческого опыта происходит и в других видах деятельности: в игре, общении со взрослыми и сверстниками, приобщении к труду. Но лишь в учебной деятельности оно приобретает особый характер и содержание. В процессе учебной деятельности «ребенок под руководством учителя овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. Содержание этих форм общественного сознания имеет теоретический характер» (Давыдов В. В., 1990, с. 11-12).

При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся теоретические знания, что в первую очередь и определяет развивающий характер учебной деятельности. Л. С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста — осознание и овладение психическими процессами — обязаны своим происхождением "Менно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий» (1982, с. 220).

280

Часть II. Детская практическая психология

Формирование учебной деятельности является самостоятельно задачей школьного обучения, не менее важной и ответственной, чем приобретение детьми знаний и умений. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, в младшем школьном возрасте человек учится, как приобретать знания. И это умение остается с ним на всю жизнь.

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре складывается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и усилий чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя маленький школьник постепенно приобрел умение учиться.

О сложности этого процесса свидетельствует тот факт, что даже в условиях целенаправленного, специально организованного формирования учебной деятельности она складывается не у всех детей (Давыдов В. В., 1991). Более того, специальные исследования показывают, что к концу младшего школьного возраста собственно индивидуальная учебная деятельность обычно еще не сформирована, ее полноценное осуществление возможно для ребенка только совместно с другими детьми (Цукерман Г. А., 1985).

Учебная деятельность имеет определенную структуру:

- 1) мотивы учения;
- 2) учебные задачи;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль;
- 5) оценка.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей. Поэтому при диагностике возможных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уровень сформированности разных компонентов учебной деятельности.

Мотивы учения. Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов (Божович Л. И., 1968; Маркова А. К., 1983; Матюхина

М. В., 1984, и др.).

У детей, поступающих в школу, преобладают *широкие социальные мотивы*, отражающие внутреннюю позицию школьника, связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять связанную с этим серьезную общественно значимую Д^{ея}

начит «уметь учиться»

281

41, ■

пность (Божович Л. И., 1968). На первых порах пребывания в шко-эти мотивы в сочетании с определенными познавательными инте-ами способны обеспечить включение ребенка в освоение учебной рятельности и поддерживать интерес к ней. К концу I класса (а иногда намного раньше) у большинства учащихся-внутренняя позиция школьника оказывается реализованной. И на е месте по мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов (Матюхина М. В., 1984): **Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:**

а) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

б) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

Мотивы, лежащие вне учебной деятельности:

а) широкие социальные мотивы:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т. п.;
- мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

б) узколичностные мотивы:

- мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);
- престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

в) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников (Матюхина М. В., 1984, и др.) показывают, что среди тех мотивов учения, кото-РМе хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие

282

Часть II. Детская практическая психол

социальные мотивы (41,1%), такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знатца нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от I к III классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер (Божович Л. И., 1968).

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего

школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-позна-

иач ит «уметь учиться»

283

тельные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В практику обучения активно внедряются различные *системы развивающего обучения* (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.), *инновационные учебные программы*. Они построены на принципиально ином подходе к определению содержания обучения и способов его организации, что позволяет в большей мере реализовать возрастные возможности младших школьников в усвоении системы научных знаний и способствует развитию у детей устойчивых учебно-познавательных мотивов.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое *снижение учебной мотивации*. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить *возникновение позиции учащегося*.

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда перестает функционировать в учебной ситуации как «школяр», т. е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как сказала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых способов действий и (или) начинает строить новые отношения со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы Действия. Основным психологическим механизмом такого поведения является определяющая рефлексия как индивидуальная способность Ребенка устанавливать границы собственных возможностей, отделять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог начального образования — это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, Учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) "Я могу или я не могу решить эту задачу?"; б) "Чего мне недостает для ее решения?" Определив, чего

284

Часть II. Детская практическая психолог.,

именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю с жалобой "А у меня не получается!..", а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия» (Слободчиков В. И., Цукерман Г. А., 1990, с. 31).

В практике начальной школы проявление позиции учащегося обнаруживается нечасто. Даже в условиях специально организованного развивающего обучения, направленного на формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отношений младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как только позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радостный процесс.

Для диагностики мотивации учения младших школьников могут быть использованы: методика «Беседа о школе» (Нежнова Т. А., 1988), рисунки на темы «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное», «Что в школе самое интересное» и др. Для школьников III-IV классов более информативными являются сочинения на аналогичные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из

бесед с учителями и родителями.

Умение выделять учебную задачу. Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная задача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает частными же способами решения. Лишь при длительной тренировке и выполнении целой серии таких задач дети усваивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом, который затем безошибочно используют при решении каждой частной задачи подобного типа. Таким образом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному (Давыдов В. В., 1986).

Умение выделять учебную задачу, т. е. выделять общий способ действия, является важной составляющей учебной деятельности. Первоначально школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. В этом процессе у них формируется самостоятельная учебная деятельность.

дтртначит «уметьучиться»

285

Из вышесказанного следует, что выделение учебной задачи может представлять для младших школьников значительные трудности, поэтому учителя в конце каждого урока должны отводить время на то, чтобы проверить, как ученики поняли смысл выполняемых ими конкретных заданий. Вопрос «Чему мы сегодня научились на уроке?» помогает детям понять, что они, например, не просто писали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или складывать) числа.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия как носителя общего способа решения задачи ребенок может подменять его конкретным предметным содержанием.

Яркие примеры такого несовпадения приводит *К. В. Бардин*: «Например, первокласснику надо нарисовать пять елочек, а не больше. И вот, стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы показать, что число пять состоит из двух и трех. При решении арифметических задач внимание маленького школьника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату, и требует: "Надо поровну". Когда учитель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель» (Бардин К. В., 1987, с. 9).

Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палочки, кружочки, кубики и пр.), который по условию задания требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т. д., нередко превращается для детей в предмет практического манипулирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической (Эльконин Д. Б., 1989).

Неумение школьников выделять учебную задачу относится к скрытым ¹Рудностям в учении. Нередки случаи, когда этим умением не владе-^{ют} и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей Необходимо провести в младших классах, когда ребенок еще только ^{ов}ладевает учебной деятельностью. Помощь в этом могут оказать отзывы учителей о выполнении ребенком учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, беседы с ребенком ^{1,0} по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке и т. д.

286

Часть N. Детская практическая психодог

Решающая роль в такой диагностике принадлежит умело задач-ным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упраж-нений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т. п. Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу или, напротив, к разным правилам, и т. д.

Как показывает практика, научить младшего школьника выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обращать специальное внимание на регулярное выделение учителем на уроках соответствующих учебных задач. Необходимую помощь при этом могут оказать и родители, контролируя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игровые

ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание (Бардин К. В., 1987).

Учебные действия. Выполнение учебной задачи осуществляется с помощью учебных действий, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов действия (Давыдов В. В., 1973).

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, действия, позволяющие изображать заданные образцы тем или иным способом: графически, в виде моделей или словесных описаний и др.). Другие учебные действия характерны для работы внутри данного учебного предмета, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий.

Так, для полноценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны:

- ◆ изменить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова;
- ◆ сравнить значение исходного слова и новых слов;
- ◆ сопоставить формы исходного слова и выделить морфемы;
- ◆ установить функциональное значение морфем данного слова и т. д. Если школьник по разным причинам не овладеет всей системой

этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка.

что означает «уметь учиться»

287

Обучение учебным действиям, необходимым для овладения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноценное усвоение всей системы учебных действий каждым учащимся ложится прежде всего на плечи учителя.

Психологу же чаще всего приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими при усвоении различных учебных предметов, т. е. с общими приемами учебной работы школьников.

К числу наиболее распространенных относится прием *заучивания учебного материала*. У младших школьников наиболее частым является прием буквального запоминания. Это во многом связано с особенностями учебного материала, который нередко действительно требует точного заучивания: многочисленные стихотворения, правила, таблица умножения и пр. Поэтому для младшего школьника задание выучить материал зачастую означает запомнить дословно. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и еще недостаточно обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запомнить буквально, а понять, выделить основную мысль, проследить последовательность и логику изложения и т. д. Это требует от ученика новых приемов работы: умения произвести смысловую группировку материала, выделить опорные пункты, составить план и т. п.

Этим приемам младших школьников необходимо специально обучать начиная со II-III класса. Задачу эту целесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учителя, психолога и родителей.

К сожалению, необходимый момент введения новых приемов учебной работы зачастую упускается, а сами ученики не всегда способны самостоятельно их обнаружить и использовать. Поэтому у многих младших школьников к концу обучения в начальной школе закрепляются неадекватные приемы и способы работы с учебным материалом. Последствия этого могут быть довольно печальны. По мере возрастания объема и сложности учебного материала усидчивость уже не может компенсировать неумение учиться. Это часто сказывается при переходе в среднюю школу, когда резко возрастают учебные требования, Увеличиваются число изучаемых дисциплин и их объем. В итоге у школьников, не владеющих рациональными приемами учебной работы, результаты резко снижаются.

Чтобы избежать столь неприятных последствий, младших школьников необходимо специально и целенаправленно обучать приемам активной мыслительной обработки запоминаемого материала

(подробнее об этом см.: глава 3 § 2 «Развитие памяти»).

Диагностика уровня сформированностиTM школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях (см.: Готовность детей к школе, 1992).

Действие контроля. Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т. е. осуществить контроль.

Действию контроля в учебной деятельности принадлежит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 218).

Первоначально контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Сравнение результата с заданным образцом является основным моментом действия контроля. Так, при разучивании стихотворения таким образом выступает напечатанный в книге текст, при выписывании букв — пропись и т. д. **Действию сравнения с образцом ребенка необходимо научить.** Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» — нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т. е. задать ориентировочную основу действия (П. Я. Гальперин).

В этой связи К. В. Бардин приводит показательный пример неумения школьника правильно использовать заданный образец: выполняя задание по письму, ребенок сопоставлял с образцом только первую букву, вторую букву он «срисовывал» с им же самим написанной первой буквы, третью — со второй и т. д., поэтому к концу строчки буква так искажалась, что ее трудно было узнать.

иначе «уметь учиться»

289

и овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жизни первоклассника они нередко практически полностью берут функцию контроля на себя: проверяют у школьника тетради с домашним заданием, заставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Школьный психолог должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебной деятельности (а затем и не только в ней).

Оценка. Оценка и отметка. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача (Давыдов В. В., 1986).

Психологу следует привлечь внимание учителей к проблеме оценки, имеющей существеннейшее значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различие является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка — это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах (Амонашвили Ш. А., 1984).

В школьной практике процесс оценивания выступает обычно в форме *развернутого суждения*, в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

Развернутые оценочные суждения могут иметь, например, следующее содержание:

«Молодец, ты сегодня постарался. Диктант написал очень хорошо: без единой ошибки, аккуратно, без помарок, красивым почерком. И правила грамматики знаешь, все задания выполнил верно. Ставлю тебе "пять"».

«А у тебя, Петя, к сожалению, "двойка". Но не огорчайся. На этот раз ты сделал намного меньше ошибок, чем обычно. Сегодня ты свою "двойку" по-настоящему заслужил. Ты стал больше заниматься и стараешься, это очень заметно. Продолжай занятия. Я верю, у тебя все получится».

Таким образом, в оценочном суждении учитель сначала разъясняет

Положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика,

отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации и

только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В разверну-

ой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником

Ю Зак. 746

290

Часть II. Детская практическая психоло

знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т. д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

К сожалению, в практике обучения учитель чаще всего ограничивает процесс оценивания «объявлением» отметки, если же какое-либо суждение иногда и высказывается, то лишь как необязательное добавление к ней. Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для учителя, но он сводит его работу «к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает учителя от тонкой и довольно сложной умственной работы — от вникания в индивидуальные особенности детей» (Амонашвили Ш. А., 1984, с. 91).

Более того, значительное число ответов детей оказывается вообще никак не оцененным. «Ну, ладно, садись. Отвечать пойдет следующий» — и ученик остается без определенной оценки. Нередко интонации, жесты педагога, выражение его лица, отношение к ответам других учеников позволяют строить некоторые предположения о том, доволен он ответом или нет. Но случается, что ученик лишен даже этой косвенной информации.

Б. Г. Ананьев писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному частичному (в данном отношении) осознанию собственной малоценности» (1980, с. 145).

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т. д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценочная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями (Матюхина М. В., 1984).

значит «уметь учиться»

291

таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него скрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т. д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. В одном из них группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе детей выбор и решение аналогичных заданий проводились на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более высокий страх перед неудачей (Массен П. и др., 1987). Таким образом, введение отметок тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенка¹.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей — родителей, родственников, учителей, одноклассников — очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого из них несопоставим со спокойным безразличием

ко второму. Психологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки», привычной «тройки» и угнетающей «двойки» — ярко представлены в работе Ш. А. Амонашвили (1980). Он отмечает, что подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к очень быстрому осознанию влияния отметки на отношение к нему окружающих. Не всегда справляясь с трудностями

Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку неинтересны.

292

Часть II. Детская практическая психология

учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые «выки» добывания, уничтожения и сотворения отметки» (1980, с. 39) прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольная исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Учитывая многообразные негативные последствия отметки на становление учебной деятельности, психологами и педагогами предпринимаются попытки выведения отметки из школьной практики. Яркий пример — разработанная Ш. А. Амонашвили концепция обучения на содержательно-оценочной основе. Безотметочное обучение введено и в первых классах массовых школ. Одним из решающих оснований для этого послужили результаты психофизиологических обследований первоклассников, согласно которым низкие отметки являются сильным психотравмирующим фактором и резко снижают работоспособность детей в течение всего рабочего дня.

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах психологу нередко приходится сталкиваться с тем, что дети выпрашивают отметки за выполненные ими тестовые задания, рисунки и пр.: «А что вы мне поставите? Поставьте мне, пожалуйста, отметку». При этом они не всегда удовлетворяются содержательной оценкой сделанного. Потребность детей в обратной связи естественна и закономерна. Но отметка как единственная форма удовлетворения этой потребности может свидетельствовать о том, что содержательный способ оценивания детям незнаком.

Из сказанного следует, что обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Поэтому безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую содержательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению необходимо специально обучать даже опытных педагогов, вырабатывая у них установку на видение индивидуальных возможностей и способностей детей.

Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) является важным условием развития рефлексии.

Арфра|ГЮ развитию познавательных процессов у младших школьников 293

Глава 3. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников

Преобразования познавательной сферы, происходящие в младшем школьном возрасте, имеют чрезвычайно важное значение для дальнейшего полноценного развития психики. Специальные исследования, однако, показывают, что при преобладающей в настоящее время системное начального обучения процесс этот нередко протекает стихийно, у многих детей к концу младшего школьного возраста отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, произвольной памяти, способности к регуляции умственных действий. Истинное их развитие подменяется усвоением стереотипных способов действия в стандартных условиях. Исходя из этого, перед психологом, работающим с учениками младших классов, очень часто встает задача **целенаправленного развития познавательных процессов детей.**

Напомним, что в реальной деятельности познавательные процессы функционируют не изолированно друг от друга, а тесно взаимосвязаны и представляют собой сложную систему. Мыслительные процессы опираются на восприятие и память; сложные формы памяти невозможны без участия мышления; выполнение любого познавательного действия сопровождается вниманием; движение понимается современной наукой как решение двигательной задачи, а значит, оно представляет собой своеобразный мыслительный акт. Из этого следует, что развивающая работа, направленная преимущественно на совершенствование отдельного

психического процесса, обязательно будет влиять не только на его собственную продуктивность, но и на уровень функционирования познавательной сферы в целом.

Однако, ориентируя работу на развитие недостаточно сформированного психического процесса, не следует оставлять без внимания и другие стороны познавательной сферы.

Составление развивающих программ для детей, имеющих различные недостатки познавательных процессов, должно быть комплексным.

Стоит также отметить, что нередко развивающий эффект может оказать сам факт совместных занятий ребенка с терпеливым, заинтересованным, внимательным к его проблемам взрослым.

Конкретное ^сДержание занятий нередко отступает при этом на второй план.

§ 1. Развитие внимания

Психологу постоянно приходится слышать жалобы учителей и родителей на невнимательность, несобранность, отвлекаемость детей

1

294

Часть II. Детская практическая психолпг

данного возраста. Наиболее часто такую характеристику получаю дети 6-7 лет, т. е. первоклассники. Их внимание действительно ет слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания имеют неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению — с устойчивостью внимания. Из этого напрашивается естественный вывод: развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что **разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени**. Наименее подвержен влиянию объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие (Ермолаев О. Ю. и др., 1987).

Успешность тренировки внимания в значительной мере определяется также *индивидуально-типологическими особенностями*. Установлено, что разные сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. В частности, люди с сильной и подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой более характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы показатели устойчи-
работа

по развитию познавательных процессов у младших школьников 295

ивности повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности (Ермолаев О. Ю. и др., 1987). Таким образом, необходимо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тренировать его влление лишь в определенных пределах.

Однако относительно слабое развитие свойств внимания не является фактором фатальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит (организованности внимания, т. е. навыку «своевременного, адекватного и эффективного применения свойств внимания в процессе выполнения различной деятельности». «И при объективно слабых свойствах внимания ученик может неплохо им владеть. Однако в этих случаях... управление сводится главным образом к постоянно возобновляемым усилиям поддерживать свое рассеивающееся внимание на должном уровне, а также к более или менее успешному самоконтролю.

Иной по своей сущности должна быть организованность внимания учащихся с хорошо развитыми его свойствами. Главное, что отличает таких учеников, — это умение приспосабливать свое внимание к специфике выполняемой задачи, гибко оперируя отдельными его свойствами. Их равно высокое развитие позволяет активизировать то или иное свойство в зависимости от конкретных особенностей ситуации» (Ермолаев О. Ю. и др., 1987, с. 69).

Невнимательность младших школьников — одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости. Ошибки «по невниманию» в письменных работах и во время чтения — самые обидные для детей. К тому же они являются предметом для упреков и недовольства со стороны учителей и родителей.

Как правило, наличие значительного числа таких ошибок у первоклассников можно объяснить влиянием сразу многих факторов: общевозрастных особенностей развития (незрелость нейрофизиологических механизмов), начальным этапом в овладении навыками организации учебной деятельности и прочими причинами, связанными с периодом адаптации к новым условиям школы. Поэтому в I классах занятия по развитию внимания рекомендуется проводить прежде всего как *профилактические*, направленные на повышение эффективности функционирования внимания у всех детей. На последующих этапах обучения (II—IV классы), когда трудности адаптационного периода преодолены, значение такой работы, безусловно, не снижается, но наряду с ней возникает необходимость организации специальных занятий с детьми, отличающимися особой невнимательностью.

Одним из эффективных подходов к формированию внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий (Гальперин П. Я., Кабыльническая С. Д. 1974). Согласно этому подходу внимание понимается как идеальное интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников.

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение «*внимательному письму*» и строятся на материале работы с текстами содержащими разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове слитное написание слова с предлогом и др.

Как показывают исследования, наличие текста-образца, с которым необходимо сравнить ошибочный текст, само по себе не является достаточным условием для точного выполнения заданий по обнаружению ошибок, так как невнимательные дети не умеют сличать текст с образцом, не умеют проверять. Именно поэтому все призывы учителя «проверить свою работу» оказываются безрезультатными.

Одной из причин этого является ориентация детей на общий смысл текста или слова и пренебрежение частностями. Для преодоления глобального восприятия и формирования контроля за текстом детей учили читать с учетом элементов на фоне понимания смысла целого. Вот как описывает П. Я. Гальперин этот основной и наиболее трудоемкий этап работы:

«Детям предлагали прочесть отдельное слово (чтобы установить его смысл), а затем разделить его на слоги и, читая каждый слог, отдельно проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальной карандашной чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносились с четким разделением (голосом) и последовательно проверялись. Звуковое разделение слогов становилось все короче и вскоре сводилось к ударениям на отдельных слогах. После этого слово прочитывалось и проверялось по слогам про себя ("первый — правильно, второй — нет, здесь пропущено... переставлено..."). Лишь на последнем этапе мы переходили к тому, что ребенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно — неправильно; и если неправильно, то разъяснял почему). После этого переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой) не составлял особого труда» (Гальперин П. Я., 1978, с. 97-98).

работа

по развитию познавательных процессов у младших школьников

Важным моментом процесса формирования внимания является работа с ребенком со специальной карточкой, на которой выписаны «правила» проверки, т. е. порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для введения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свертывания действия контроля обязательность

использования такой карточки исчезает.

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывалось затем на более широком материале (картинки, узоры, наборы букв и цифр). После этого при создании специальных условий контроль переносился из ситуации экспериментального обучения в реальную практику учебной деятельности. Таким образом, метод поэтапного формирования позволяет получить полноценное действие контроля, т. е. сформировать внимание.

Как уже отмечалось, основной причиной невнимательного письма и чтения у младших школьников часто является неумение анализировать конкретные единицы материала, стремление быстро считывать смысл слова, не замечая особенностей его написания. Одним из приемов преодоления подобной установки является *смена позиции*, роли ребенка при проверке выполненного задания. В этом случае детям предлагается читать написанное вслух, как будто это написал «другой мальчик или девочка», «плохо обученный щенок».

При работе с невнимательными школьниками большое значение имеет развитие отдельных свойств внимания. Для проведения занятий психолог может использовать следующие виды заданий.

1. *Развитие концентрации внимания.* Основной тип упражнений — корректурные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют ребенку почувствовать, что значит «быть внимательным», и развить состояние внутреннего сосредоточения. Эта работа должна проводиться ежедневно (по 5 мин. в день) в течение 2-4 месяцев. Рекомендуются также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и т. д.); задания по типу: «перепутанные линии», поиск скрытых фигур и др.

2. *Увеличение объема внимания и кратковременной памяти.* Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения

298

Часть II. Детская практическая психология

ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

3. *Тренировка распределения внимания.* Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректурного задания и прослушивание пластинки с записью сказки и т. п.). По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполнения каждого задания.

4. *Развитие навыка переключения внимания.* Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычеркивания букв.

Подробные программы диагностики и развития внимания у младших школьников представлены в разработках *Е.Л. Яковлевой* (1992), *Е. И. Кикоина* (1993), *Н. М. Пылаевой*, *Т. В. Ахутиной* (1997) и др.

§ 2. Развитие памяти

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Как уже указывалось, суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита произвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция,

являются необходимыми условиями развития памяти. Это — факт «проверяемый». Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными.

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I—II и III—IV классов. Так, для детей 7-8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы: "Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? и т. д." — чаще всего отвечают: "Просто запоминал, и все". Это отражается и на результативной стороне памяти... Для младших школьников проще выполнить установку "запомнить", чем установку "запомнить с помощью чего-либо"» (Познавательные процессы и способности в обучении, 1990, с. 78).

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение — универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память

основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание // *Н. Толстого*: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др. (Развитие логической памяти у детей, 1976).

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: а) формирование самого умственного действия и б) использование его как мнемическо-го приема, т. е. средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству — повторению. Но даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. К этому необходимо специальное побуждение со стороны взрослого.

На разных этапах младшего школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников, как сказано выше, потребность в их использовании самостоятельно не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с

учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего *письменной речью* и *рисунком*. По мере освоения письменной речи (к III классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания» (Ляудис В. Я., 1976, с.

205)-

„■/юта по развитию познавательных процессов у младших школьников _____ 301

формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, ког-.,требуется не простое воспроизведение текста, а построение контек-та Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а сочинять. При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества — сочинение сказок (Родари Дж., 1990).

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т. п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

В. Д. Шадриков и Л. В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов, организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение (Познавательные процессы и способности в обучении, 1990).

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специальной литературе: Л. М. Житп-никова (1985), Е.Л.Яковлева (1992), серия книг по развитию памяти И. Ю. Матпюгина (1991) и др.

§ 3. Умственное развитие

С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических Функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от нарядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью

302

Часть II. Детская практическая психр_{лп}

и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим прц_нципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения д_ртям еще недоступны. Согласно классификации Ж. Пиаже, этот этап развития детского мышления определяется как стадия конкретных операций.

В этом отношении наиболее показательно мышление первоклассников. Оно действительно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, понимание общих положений достигается лишь тогда, когда они конкретизируются посредством частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов. В этом возрасте мышление ребенка тесно связано с его личным опытом и потому чаще всего в предметах и явлениях он выделяет те стороны, которые говорят об их применении, действии с ними.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и

анализировать процесс собственных рассуждений.

С развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии.

Способность к анализу. Анализ как мыслительное действие предполагает разложение целого на части, выделение путем сравнения общего и частного, различение существенного и несущественного в предметах и явлениях.

Овладение анализом начинается с умения ребенка *выделять в предметах и явлениях различные свойства и признаки*. Как известно, любой предмет можно рассматривать с разных точек зрения. В зависимости от этого на первый план выступают та или иная черта, свойство предмета. Умение выделять свойства дается младшим школьникам с большим трудом. И это понятно, ведь конкретное мышление ребенка должно проделывать сложную работу абстрагирования свойства от предмета. Как правило, первоклассники могут выделить из бесконечного множества свойств какого-либо предмета всего лишь два-три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется. Однако это не исключает необходимости специальной

работа
по развитию познавательных процессов у младших школьников 303

но учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные стороны, выделять множество свойств. Для развития этого умения необходимо показать детям прием *сопоставления* данного предмета с другими, обладающими иными свойствами. С этой целью следует подобрать для сравнения различные предметы и последовательно сопоставлять с ними исходный.

Вот как описывает возможный вариант такой процедуры *Н. Ф. Талызина*: «Можно использовать, например, такой набор предметов: несколько кубиков разного цвета и размера, сделанных из различного материала, кусок поролона, блестящий шар (елочное украшение), яблоко, тяжелую гирьку, прозрачное стекло.

Вначале ученикам показывают маленький пластмассовый кубик синего цвета. На доске и в тетрадях записывается слово "кубик". Учитель спрашивает, что можно сказать про этот кубик, какой он. Под словом "кубик" вначале записывают свойства, которые называют ученики: синий, пластмассовый. Если учащиеся больше не видят свойств кубика, его последовательно сравнивают с яблоком, стеклом, поролоном и другими предметами. Это позволяет ученикам выделить форму кубика, его размер, одноцветность, несъедобность, твердость, непрозрачность и ряд других свойств, которые также записываются под словом "кубик". В конце беседы учитель говорит, что все выписанное о кубике называется его свойствами. Свойства зачитываются. Учитель отмечает, что это только часть всех свойств кубика. Если сравнивать кубик с другими предметами, то легко открыть в нем множество других свойств. При этом учитель подчеркивает, что свойства предмета легче выделять при сравнении его с другими.

Выделить свойства у одного предмета недостаточно. Надо поработать с несколькими предметами, причем мало похожими. Делать это лучше не сразу, не на одном уроке, а постепенно... Для осознания приема и прочного его усвоения ученики должны не только выделять свойства, сравнивая предметы друг с другом, но и называть их, записывать.

Как только ученики научатся легко и быстро выделять свойства в предметах путем сравнения с другими предметами, надо предметы постепенно убирать и заставлять детей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми предметами. Вначале дети все равно прибегают к сравнению, но теперь уже с представляемыми, а не видимыми предметами. В дальнейшем они будут как бы непосредственно, без всякого сравнения, видеть в предмете множество свойств. Это говорит о том, что прием усвоен» (Талызина Н. Ф., 1983, с. 24-26).

Для развития у детей умения выделять различные свойства полезно отыскивать причины тех или иных явлений («Почему утка плавает,

а курица нет?»), разбирать пословицы и поговорки («Почему говорят "Как с гуся вода", "Не все то золото, что блестит", "Как об стенку горох"?»), отгадывать загадки («Что тяжелее: килограмм железа или килограмм пуха?»). Такие вопросы побуждают ребенка обращать внимание на хорошо знакомые предметы и явления, заставляют задуматься над такими их свойствами, которые раньше казались само собой разумеющимися.

Параллельно с овладением приемом выделения свойств путем сравнения различных предметов (явлений) необходимо вводить понятие об общих и отличительных (частных), существенных и

несущественных признаках.

Неумение выделять общее и существенное может серьезно затруднить процесс обучения, поскольку в этом случае типичными для ребенка становятся проблемы с обобщением учебного материала: подведение математической задачи под уже известный класс, выделение корня в родственных словах, краткий (выделение только главного) пересказ текста, деление его на части, выбор заглавия для отрывка и т. п.

Процесс выделения существенного имеет и обратную сторону — умение отвлекаться от несущественных деталей. Это действие дается младшим школьникам с неменьшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят *В. С. Ротен-берг* и *С. М. Бондаренко*:

«Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: "Фунт муки стоит двенадцать копеек. Сколько стоят две пятикопеечные булки?" Понаблюдайте, как они будут ее решать: будут ли они делить, умножать или делать что-нибудь иное, в большинстве случаев они будут начинать со стоимости фунта муки. Неумение отбросить что-то относящееся "не сюда" — одна из наиболее трудных для школьника умственных операций» (1989, с. 188-189).

Не менее показателен в этом плане пример, приведенный *А. И. Лип-киной* (1961), который демонстрирует, насколько трудно для младших школьников, только овладевающих способностью управлять своей умственной деятельностью, вычленив и отбросить часть содержания из заданного целого. Младшим школьникам (I—IV классы) было дано задание воспроизвести рассказ *Мельникова-Печерского* «Лесной пожар», но при этом не упоминать о путниках, ставших свидетелями пожара. Никто из первоклассников с этой задачей справиться не смог. Большинству второклассников это все-таки удалось, но потребовало значительного напряжения и борьбы с постоянным желанием включить «путников» в свой рассказ. Вот фрагмент одного из таких пересказов: «...Так... о путниках нельзя говорить, а о животных можно? Белки, волки, медведи п-ота по развитию познавательных процессов у младших школьников 305

убегали от пожара. О путниках не надо... Что еще там было? Стадо лосей бежало (пауза). Хочется сказать о путниках...» И только школьники II-IV классов могли четко удерживать задачу и преодолеть потребность рассказывать все подряд.

Приемы логического анализа необходимы учащимся уже в I классе, без овладения ими не происходит полноценного усвоения учебного материала. Однако исследования показывают, что к концу учебного года лишь незначительный процент первоклассников владеет приемами сравнения, подведения под понятие, выведения следствия и т. п. Немало школьников не осваивают их и к старшим классам.

Эти неутешительные данные показывают, что именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности. Помощь в этом могут оказать материалы, представленные в работах *М. Н. Акимовой* и *В. Т. Козловой* (1993), *С. М. Бондаренко* (1981), *Е. В. Заики* (1990), *Н. Ф. Талызиной* (1983) и др.

Становление внутреннего плана действий. Каждое психическое действие проходит в своем развитии ряд этапов. Начинается этот путь с внешнего, практического действия с материальными предметами, затем реальный предмет заменяется его изображением, схемой, после этого следует этап выполнения первоначального действия в плане «громкой речи», затем становится достаточным проговаривание этого действия «про себя», и, наконец, на заключительном этапе действие полностью интериоризируется и, преобразуясь качественно (свертывается, совершается мгновенно и т. д.), становится умственным действием, т. е. действием «в уме» (Гальперин П. Я., 1978).

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и т. д.).

Наиболее наглядный пример — обучение счету:

- ♦ сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы;
- ♦ далее он учится продельвать то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки);
- ♦ затем он может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием;
- ♦ после этого действие проговаривается шепотом;
- ♦ и, наконец, действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Примечательно, что устный счет на уроках математики — один из немногих приемов, применяемых в массовой школе для формирования внутреннего плана действий. В основном же это умение складывается стихийно. Довольно часто можно наблюдать отдельных первоклассников в конце учебного года и даже отдельных учащихся II–III классов, которые во время устного счета активно пересчитывают под партой пальцы на своих руках, причем делают это виртуозно, обгоняя с ответом детей, действительно считающих «в уме».

У таких школьников действие счета во внутреннем плане не отработано, поэтому с ними необходимо проводить специальные занятия по формированию этого умения.

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты и т. д. «Чем больше "шагов" своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане» (Давыдов В. В., 1973, с. 83).

Развитию внутреннего плана действий у младших школьников способствуют также различные игры (особенно шахматы, «пятнашки» и др.) и упражнения (Заика Е. В., 1994; Зак А. З., 1982, 1997, и др.).

Развитие рефлексии. Характеризуя особенности мышления ребенка в «первом школьном возрасте», т. е. младшего школьника, Л. С. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще малоспособен к внутреннему наблюдению, к интроспекции... Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т. е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя» (Выготский Л. С., 1984, т. 4, с. 88). Младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т. е. способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

работа по развитию познавательных процессов у младших школьников 307

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Ведь хорошо известно: когда человек объясняет что-то кому-либо другому, он сам лучше начинает понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, грамматическому и др.) необходимо требовать от ребенка не только самостоятельного и правильного выполнения этого действия, но и развернутого словесного разъяснения всех совершаемых операций.

Для этого в процессе действий ребенка следует задавать ему вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно и т. д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать ребенку не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновывать свои действия.

Возможно также использование ситуации коллективной мыслительной деятельности, когда анализ решения задачи дети проводят в паре, при этом один из учеников выполняет роль «контролера», требующего объяснить каждый шаг решения.

Рассмотренные выше новообразования (анализ, внутренний план действий и рефлексия) формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности. В условиях специально организованного развивающего обучения, основу которого составляет осуществление детьми полноценной развернутой учебной деятельности, ведущей к формированию теоретического мышления, эти новообразования будут складываться раньше, чем в условиях традиционного обучения (Психическое развитие младших школьников, 1990). Это, безусловно, создает более широкие возможности для психического развития и использования умственного потенциала младших школьников.

При традиционном обучении эти новообразования складываются в основном стихийно и у многих детей не достигают необходимого Уровня развития к концу младшего школьного возраста. Поэтому в условиях традиционной массовой школы развивающая работа психолога в этом направлении (при обязательном сотрудничестве с учителями и родителями) будет особенно полезной.

Направляя усилия на развитие мышления детей, следует ориентироваться на их индивидуальные особенности (склад ума, темп мыс-

308

Часть II. Детская практическая психология

лительной деятельности, обучаемость и пр.). Кроме того, нельзя забывать и о качественном своеобразии мышления ребенка в младшем школьном возрасте.

Так, например, показано, что примерно до 10 лет у детей активизируются преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, поэтому подавляющее большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу. Это означает, что «физиологически младшие школьники — по сути, поголовно все! — "художники"» (Петрунук В. П., Таран Л. П., 1981, с. 65).

Поэтому целенаправленное развитие теоретического мышления детей следует сочетать с не менее целенаправленным совершенствованием мышления образного. «Ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер» (Запорожец А. В., 1986, с. 257).

В этой связи специальное внимание психолога должно быть непременно направлено и на развитие воображения учащихся (Дубровина И. В., 1975; Родари Дж., 1990; и др.).

Глава 4. Работа по развитию моторики

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим показателям моторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-двигательной координации) отмечается именно в возрасте 7-11 лет.

В этот период наблюдается ярко выраженный психомоторный прогресс. Начинают вступать в строй высшие корковые уровни организации движений, что обеспечивает прогрессивное развитие точных и силовых движений, а также создает необходимые условия для освоения все большего числа двигательных навыков и предметных ручных манипуляций. По этой же причине у детей заметно возрастает ловкость в метании, лазании, легкоатлетических и спортивных движениях.

Все это имеет неоспоримое значение и для общего психического развития ребенка. Ведь движения, двигательные акты, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности (И. М. Сеченов), оказывают взаимно обратное влияние на развитие мозговых структур-

рота по развитию моторики

309

развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Последнее является сложнейшим психомоторным навыком, успешное становление которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений, как правило, уже достигших необходимого развития к началу младшего школьного возраста.

Однако практика показывает, что дети 6-7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Они не способны проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв (так называемая «дрожащая линия»), не умеют точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, у них плохая координация движений при беге, прыжках, общая двигательная неловкость и неуклюжесть. Причины недостаточного развития моторики различны и многообразны. Но среди них можно выделить наиболее распространенные, отражающие общие условия развития и воспитания современных детей.

Прежде всего это *ослабленное здоровье и сниженные показатели общего физического развития*. По данным медиков, только 20-25 % поступающих в школу детей можно отнести к группе полностью здоровых. Все чаще в анамнезе современных будущих первоклассников встречаются указания на неблагоприятные перинатальные факторы (перенесенные родовые травмы, асфиксия и пр.). Все это серьезно осложняет полноценное развитие двигательных функций в детском возрасте.

Наряду с физиологической недостаточностью отставания в развитии моторики объясняются и рядом *социальных факторов*. В частности, «домашние» дети, не посещавшие до школы детский

сад, иногда имеют катастрофически низкий уровень сформированности навыков тонкой ручной моторики (рисование, вырезание из бумаги и пр.), поскольку родители не уделяли этому аспекту развития должного внимания. Неумение ребенка они, как правило, объясняют тем, что «ему не нравится раскрашивать книжки с картинками», «он не любит заштриховывать фигуры», и не считают нужным предложить ребенку более привлекательное занятие, также способствующее развитию ручной умелости.

Можно указать и еще одну очень важную причину, во многом объясняющую снижение уровня общего моторного развития детей. Она состоит в практически полной утрате *культуры детских дворовых игр*. Современные дошкольники и младшие школьники почти не играют ^в подвижные коллективные игры, которыми был заполнен досуг их сверстников 20–30 лет назад. Между тем одно из предназначений этих ^{игр} как раз и состоит в совершенствовании двигательных навыков.

310

Часть II. Детская практическая психология

Из сказанного следует, что развитию моторики детей следует уделять специальное внимание. Необходимость в этом испытывают не только первоклассники, осваивающие сложный навык письма, но и все учащиеся начальных классов, а также дети других возрастных групп, поскольку, как отмечалось выше, развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития.

Упражнения и игры по развитию моторики должны быть самостоятельным разделом развивающих занятий, организуемых психологом — они могут быть рекомендованы учителям для включения в план уроков, а также родителям для дополнительных занятий с ребенком во внеурочное время.

Приведем некоторые виды таких занятий.

Упражнения для развития тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координации:

- ♦ срисовывание графических образцов (геометрических фигур и узоров разной сложности);
- ♦ обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса обводки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру);
- ♦ вырезание по контуру фигур из бумаги (особенно вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги);
- ♦ раскрашивание и штриховка (как отмечалось выше, этот наиболее известный прием совершенствования моторных навыков обычно не вызывает интереса у детей младшего школьного возраста и поэтому используется преимущественно только как учебное задание (на уроке). Однако, придав этому занятию соревновательный игровой мотив, можно с успехом применять его и во внеурочное время);
- ♦ различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.);
- ♦ конструирование и работа с мозаикой;
- ♦ освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.).

Игры и упражнения для развития крупной моторики (силы, ловкости, координации движений):

- ♦ игры с мячом (самые разные);
- ♦ игры с резинкой;

, у помочь младшему школьнику овладеть своим поведением ЗД

Ф игры типа «Зеркало»: зеркальное копирование поз и движений ведущего (роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения); Ф игры типа «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и пр.); * весь спектр спортивных игр и физических упражнений; 4 занятия танцами, аэробика.

Специальные игры и упражнения по развитию моторики у детей широко представлены в психологической и педагогической литературе (Матыцин В. П., 1993; Психогигиена детей и подростков, 1985, и др.).

Глава 5. Как помочь младшему школьнику овладеть своим поведением

Как уже отмечалось, младший школьный возраст связан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразований является переход от непосредственного к опосредствованному поведению, т. е. поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной

деятельностью, которая, становясь для ребенка обязательной, определяет необходимость соблюдения целого ряда норм и правил, требуя быть организованным, дисциплинированным и т. д. Однако поступление ребенка в школу само по себе не обеспечивает появления этих качеств, объективно необходимых для учащихся и настойчиво требуемых учителями и родителями. Они нуждаются в специальной организации. И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка требуют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки» (Божович Л. И., 1968, с. 272).

312

Часть II. Детская практическая психология.

Способность действовать произвольно формируется постепенно в протяжении всего младшего школьного возраста. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л. С. Выготский).

Что же должен знать и понимать психолог, чтобы разумно строить совместно с учителями и родителями процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умеющей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т. д. Одна из типичных ситуаций такого рода — выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, довольно частыми являются случаи, когда дети не справляются с заданиями, поскольку не усвоили его сути, быстро утратили первоначальный интерес к заданию или просто забыли выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила.

Во-первых, необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе.

Во-вторых, нужно предложить им сразу подробно спланировать свои действия, т. е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок выполнения, наметить последовательность действий, распределить работу по дням и т. д.

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способность самостоятельно управлять своим поведением. Такими условиями являются:

- ♦ наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- ♦ введение ограничительной цели;

... к помощь младшему школьнику овладеть своим поведением 313

- ♦ расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;
- ♦ наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных условий.

Наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком определенные цели (лучше учиться, выполнять правила поведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими». Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побудить его к лучшему выполнению требований взрослого, которые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, **задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребенка.** При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, «нужно каждый день готовить уроки», чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не

получать двойки и дожидаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь — определить область мотивов, «реально действующих» для данного ребенка. Выяснить это важно не только с целью более эффективной организации его деятельности, но и для того, чтобы при необходимости вводить новые мотивы, создавая условия для превращения «только понимаемых» мотивов в «реально действующие». Иллюстрацией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а затем, по прошествии некоторого времени, начинает самостоятельно, без принуждения выполнять домашние задания, потому что теперь ему понравилось получать хорошие отметки.

Введение ограничительной цели. Для того чтобы проиллюстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспериментов Л. С. Славиной (Изучение Мотивации поведения детей и подростков, 1972). Младшим школьникам (с I по IV класс) предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на больших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как

314

Часть II. Детская практическая психология

нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естественным образом наступало «психическое на сыщенье» и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от дальнейшей работы.

После того как деятельность ребенка начинала распадаться и он был готов закончить участие в опыте, экспериментатор ставил перед ребенком конкретную цель: заполнить еще определенное число квадратов с кружками.

Введение цели решительным образом меняло поведение ребенка и влияло на результаты работы: дети начинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем работы, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполнении ребенком непривлекательной для него деятельности приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важно для младшего школьника) и одновременно реализовать стремление прекратить неинтересное занятие, разрешая тем самым конфликт между этими противоположными мотивационными тенденциями.

Важным результатом исследования является определение оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как деятельность полностью распадалась и ребенок окончательно решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период «пресыщения», отмечался значительный эффект: ребенок быстро и организованно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда она задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, **цель перед ребенком нужно ставить вовремя, и лучше всего делать это заранее.**

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники III—IV классов были способны самостоятельно ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в течение всего эксперимента. У учащихся I—II классов самостоятельной постановки целей не отмечалось.

Анализ условий, при которых ребенок способен образовать некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересованность взрослого, который одобряет действия ребенка и принимает непосредственное активное участие в образовании этого намерения.

помочь младшему школьнику овладеть своим поведением

315

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ребенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность» (Божович Л. И., 1968, с. 273). Именно такое умение является основным для развития произвольности.

Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия. В описанном выше исследовании Л. С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы был слишком большим, то даже правильно введенная ограничительная цель не оказывала влияния на деятельность ребенка: он работал так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было, и его деятельность вскоре распадалась.

Это означает, что общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно,

должна быть конкретизирована в частных целях, достижение каждой из которых является более реальным и доступным. Это относится и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практической работе со школьниками, опыт которой описан в книге Л. С. Славиной «Трудные дети» (1998). Книга эта полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов работы с разными категориями детей, отличающихся неуспешной учебной и плохой дисциплиной.

Вот лишь отдельные из этих приемов:

- ♦ поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.), а очень конкретными, направленными на овладение отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо организовать дисциплинированное поведение ученика на уроке, можно с учетом индивидуальных особенностей поведения обозначить такие, например, задачи: ничего не говорить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке товарищу, даже если он заговорит первый; не выкрикивать, а поднимать руку и др.;

- ♦ конкретную цель нужно ставить непосредственно перед тем, как она должна быть выполнена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказывается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

316

Часть II. Детская практическая психология

- ♦ необходимо сначала ставить цель на очень короткий срок (на данную перемену, на первые 10 минут урока). По мере овладения новой формой поведения намечаемое время выполнения постепенно увеличивается;

- ♦ обязателен постоянный каждодневный контроль за выполнением намечаемых целей.

Наличие внешних средств организации поведения. Внешние средства являются важным условием успешного овладения поведением у младших школьников. Такие средства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребенку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при организации работы без отвлечений (Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф., 1967). Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договаривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; как только ребенок отвлекался, взрослый включал у него на глазах секундомер. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 секунд после включения секундомера продолжали прерванную работу, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлечений. Таким образом, используя это средство — секундомер, удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений. Интересно заметить, что, как только экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т. е. обращался к самому распространенному приему, используемому взрослыми для организации поведения ребенка, дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются песочные часы, наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности (Там же).

Итак, при определенных условиях дети младшего школьного возраста способны научиться организовывать свое поведение в соответствии с заданными целями и собственными намерениями. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обеспечивает средствами овладения.

На протяжении младшего школьного возраста в развитии способности к произвольному поведению прослеживается четкая динамика. Школьники I—II классов могут действовать произвольно и сами

Как помочь младшему школьнику овладеть своим поведением 317

ественно при помощи и поддержке взрослого, который исходно «выстраивает» требуемое от ребенка поведение (задает цель, помогает сформировать намерение, определяет средства). К концу данного возрастного периода у детей появляется способность самостоятельно намечать цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредствованным собственными целями и намерениями.

Тем самым создаются необходимые предпосылки и для овладения поведением в эмоционально

напряженных, субъективно трудных ситуациях (стресс, фрустрация), предъявляющих повышенные требования к умению владеть собой, регулировать свое поведение и эмоциональные состояния.

Однако этот важный аспект жизни младших школьников остается, как правило, без специального внимания взрослых. Учителя, воспитатели и родители заинтересованы прежде всего в формировании таких социально желательных качеств, отсутствие или недостаточное развитие которых затрудняет реализацию учебно-воспитательного процесса (дисциплинированность, организованность, прилежность и пр.). Поэтому опыт совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях дети приобретают стихийно.

Для накопления такого опыта в жизни младших школьников имеются большие возможности. Результаты специальных опросов (Данилова Е. Е., 1994, и др.) показывают, что дети этого возраста считают трудными для себя такие ситуации, с которыми они сталкиваются регулярно, практически ежедневно. Так, третьеклассники в числе наиболее трудных называют типично учебные ситуации: проверка знаний во время контрольных и других письменных работ; устный ответ у Доски; получение плохой отметки; кроме того, к разряду трудных относятся конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми, публичные выступления перед большой аудиторией, неуспех в какой-либо деятельности и др.

Уже подчеркивалось, что действенная помощь и руководство со стороны взрослых являются важнейшими условиями развития у детей способности к овладению своим поведением. Однако в подавляющем большинстве случаев процесс становления у детей способов, приемов ¹¹ стратегий преодоления затруднений протекает стихийно, неуправляемо, без активного участия взрослых. Дети самостоятельно, методом «проб и ошибок» пытаются найти удобные для себя приемы, Помогающие справиться с трудными ситуациями, не растеряться, со-^хРанять уверенность и спокойствие.

318

Часть II. Детская практическая психолог

Как правило, дети этого возраста самостоятельно открывают для себя различные приемы саморегуляции эмоциональных состояний которые являются наиболее оперативными средствами, позволяют им организовать поведение в трудной ситуации. Они дают возможность снять чрезмерное напряжение, мешающее правильно сориентироваться в ситуации и действовать адекватно ее условиям. Среди младших школьников (как и младших подростков) наиболее распространенными из таких приемов являются: элементарные формулы самовнушения («Только не волноваться», «Спокойно!», «Все будет хорошо»); самоприказ; счет до 3, 10; разрядка с помощью физических упражнений; точечный массаж.

Потребность в саморегуляции поведения, возникающая к концу младшего школьного возраста, не должна оставаться без внимания взрослых. В противном случае не будут реализованы потенциальные возможности данного возраста, сензитивного для развития разнообразных форм произвольного поведения. Это определяет необходимость проведения специальной работы по развитию у детей приемов и способов овладения поведением в эмоционально напряженных ситуациях.

С этой целью психолог может использовать следующие типы заданий.

1. *Анализ отрывков из художественных текстов*, содержащих описание трудных ситуаций и особенностей действий в них человека. Это поможет детям в силу их недостаточной интроспективно-сти лучше осознать свои переживания в аналогичных ситуациях, создаст представление о возможных вариантах действия в затрудненных условиях.
2. *Проигрывание предварительно сконструированных трудных ситуаций из школьной жизни* с демонстрацией различных по конструктивности способов действия. При этом необходимо обсудить особенности поведения каждого персонажа, их переживания и т. д.
3. *Моделирование ситуаций деятельности в затрудненных условиях* (публичное выступление, спортивные соревнования и др.) с целью отработки «знаемых» способов поведения.
4. *Введение элементарных элементов аутотренинга*. Соответствующую работу целесообразно проводить в конце младшего школьного возраста (III—IV классы), что обусловлено рядом причин: во-первых, как уже отмечалось, в этот период заметно возрастает способность детей к реализации произвольного поведения; во-вторых, к данному периоду уже складываются относительно устойчи-

аимотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми _____ 39

чивые, но не всегда конструктивные способы преодоления препятствий, которые при необходимости еще можно скорректировать; в-третьих, предстоящий переход в среднюю школу существенно расширит круг потенциально трудных для школьника ситуаций, поэтому имеет

смысл заранее создать ребенку условия для активного поиска индивидуальных средств и способов преодоления возможных затруднений.

Глава 6. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми

Как уже указывалось, при поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается и в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта — складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации» (Берне Р., 1986), благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

У первоклассников в период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с тобой за партой?»

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще «сам по себе». Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога.

Хрестоматийным является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный Я. Л. Коломинским: «Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его

бедственное положение. Учительница, узнав в чем дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику» (Коломинский Я. Л., 1969 с. 74-75).

Младший школьник — это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе (Раттер М 1987).

Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства (Коломинский Я. Л., 1969). Для детей 5-7 лет друзья — это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т. п. В этом возрасте дети больше обращают внимание на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело». В этот период дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые преобладают над всеми другими.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, дети, получающие наибольшее число выборов от

дноклассников («звезды»), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазией; большинство из них хорошо учится; девочки имеют привлекательную внешность.

Группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, также обладает некоторыми сходными характеристиками:

«такие дети имеют трудности в общении со сверстниками;

» они неуживчивы, что может проявляться как в драчливости,

вспыльчивости, капризности, грубости, так и в замкнутости; ♦ нередко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; т многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школьного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость.

Первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного поручения, данного учителем, как это было в первом классе, и По-прежнему — красивая внешность. В этом возрасте для детей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

П Зак. 746

322

Часть II. Детская практическая психраг,

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты: общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т. д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. Оно отличается ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», на котором выстраивается образ другого человека (Бабиц Н. И., 1990). Поэтому психолог, работающий с младшими школьниками (впрочем, не только с ними), должен обязательно учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

Далее необходимо отметить, что, как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т. е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благоприятное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее

переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незна! бмбх взрослых, но и знакомых детей своего возраста.

р-ым отношения младших школьников со сверстниками и взрослыми 323

Происходящие в этом возрасте изменения в отношениях со сверстниками необходимо учитывать при организации «воспитательных» мероприятий. Нередко практикуемое учителями начальных классов осуждение ученика за какой-либо проступок перед всем классом является для ребенка мощным травмирующим фактором, последствия которого зачастую требуют от психолога срочного психотерапевтического вмешательства.

Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций (Славина Л. С., 1966). Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей не сложились собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющегося для детей высшим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что изолированных детей не любят сами педагоги (Коломинский Я. Л., 1969). Это значит, что учителя вольно или невольно сами могут способствовать изоляции ребенка в классе. Систематические отрицательные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка («Опять ты всем мешаешь!») становятся для остальных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из Детей, противопоставление ребенка всему классу в качестве примера Для подражания. Дети, иногда несправедливо, начинают считать таких школьников «любимчиками» и «подлизами» и потому избегают °бщения с ними.

324

Часть II. Детская практическая психолог,-

В этой связи необходимо отметить, что дидактогении (т. е. наруш., ния психогенного характера, вызванные непедagogическими поступ. ками учителей) наиболее часто встречаются именно у младших школьников (Общение и формирование личности школьника, 1987).

Вместе с тем именно педагог в силу своей исключительной значимости для младшего школьника может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Линия поведения учителя в каждом конкретном случае должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе и пр. Наиболее же общие рекомендации состоят в следующем:

- ♦ вовлечение изолированного ученика в интересную деятельность;
- ♦ помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (преодоление неуспеваемости и т. д.);
- ♦ преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;
- ♦ у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;
- ♦ использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка (Коломинский Я. Л., 1969).

В анализе причин сложившейся ситуации и поиске путей выхода из нее существенную помощь может и должен оказать психолог, владеющий методами диагностики и коррекции межличностных отношений.

Наиболее распространенным методическим приемом, позволяющим установить положение ребенка в системе личных отношений в классе, является *социометрическая процедура*. Самым

популярным критерием выбора, который предлагается младшим школьникам, является «Выбор товарища по парте», зарекомендовавший себя в отечественных исследованиях как один из интегративных критериев, наиболее адекватных для этого возраста, а также социометрическая процедура «Выбор в действии».

Для общей оценки уровня сформированности у младших школьников навыков общения со сверстниками ориентиром может служить

ридлоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми 325

шкала развития социальных отношений, разработанная *А. Гезеллом* (Пванцара Й. и др., 1978, с. 241-242). Для детей 6 и 9 лет приведены следующие профили социального поведения.

6 лет: Явный интерес к заключению дружбы и дружеских отношений с соучениками.

Ребенок хорошо ладит с друзьями, но их игра не продолжается долго, если она происходит без надзора.

Ребенок спорит, физически борется. Каждый из детей хочет настоять на своем.

Часто жалуется.

По отношению к некоторым детям ребенок может быть очень властолюбивым. Он часто исключает третьего: «Ты играешь с Франтиком? Тогда я с тобой играть не буду!»

8 игре он не умеет проигрывать и будет жульничать, если это нужно для выигрыша. Он думает, что и его друзья жульничают и не ведут себя как полагается.

9 лет: У большинства детей бывает хороший друг того же возраста и пола, ребенок входит в определенную группу детей. Он хорошо ладит с ними, несмотря на бывающие иногда ссоры и разногласия. Интерес в меньшей степени направляется на собственное отношение к другу, чем на то, что они делают вместе. Важны цели и сама деятельность. Присутствует действительно кооперативная деятельность.

Компания или клуб — это важно. Ребенок может подавить свои собственные интересы и требования, чтобы удовлетворить группу. Он старается соблюдать правила (стандарты) группы и критиковать тех, кто их не выполняет.

Девочки начинают с удовольствием проводить вечера вместе.

Начало обожания старшего ребенка или взрослого.

Начинается оценка, а не только обсуждение других.

Мальчики часто добродушно шумят и борются; в то время как мальчики кричат, девочки хихикают и шепчутся.

Как уже отмечалось, для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная самооценка как в отношении своих учебных способностей, так и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант — когда самооценка является достаточно высокой и адекватной. Условием этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их

326

Часть II. Детская практическая психология

реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею это и это **а вот это я могу и умею лучше всех.**

Способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот возрастной период характеризуется стремлением ребенка овладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости компетентности, полноценности или в случае неудачи, напротив, чувства неполноценности.

Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носить самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глазах и взрослых, и сверстников. Так, кто-то лучше всех решает задачи по математике («наш математик»), кто-то быстрее всех бежит («он у нас спортсмен»), или лучше всех играет в «ножички», или умеет рисовать, или играет на музыкальном инструменте, или дольше всех может отбивать головой футбольный мяч, или шевелить ушами.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь — уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебой.

Задача взрослых — помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого школьника и для его одноклассников. Иллюстрацией может служить такой эпизод из школьной жизни. Один из второклассников отличался очень низкой

успеваемостью по всем основным предметам. Неудача его приобрела хронический характер, и перспектив на улучшение было немного: ребенок ходил в школу неохотно, на уроках был пассивен, домашние задания выполнял нерегулярно, в классе ни с кем не дружил. Но мальчик хорошо рисовал. И рисовал он везде: в альбоме, в тетрадях, иногда — на парте. И тогда его учительница, отчаявшись как-то повлиять на нерадивого школьника и его родителей, предприняла следующий шаг: она организовала в школе персональную выставку рисунков своего ученика и его родителей, которые были профессиональными художниками. Выставка имела большой успех, мальчик был очень горд. Это событие преобразило его. Он стал более внимателен к тому, что происходит в классе и в школе. Согласился на дополнительные занятия с учительницей. Отношение одноклассников к нему также изменилось в лучшую сторону. Маленький художник не стал отличником, его школьные успехи были довольно скромны, но отношение ребенка к школе и классу и его класса к нему во многом изменилось.

Младшие школьники «группы риска»

322

Таким образом, умение ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельно-сти уверенности в себе, личностной независимости, что позволяет быть более компетентным и в общении со сверстниками.

Перед школьным психологом нередко возникает задача развития и коррекции навыков социального взаимодействия у младших школьников. Хорошим ориентиром для подбора заданий, используемых на занятиях по развитию навыков социального взаимодействия, может служить обучающая программа М. Шур и Дж. Сивак (Массен П., 1987). Она направлена на развитие у детей способности представить себе и проиграть альтернативные решения реальных межличностных проблем. В ходе обучения у детей формируется три вида умений.

Предлагать как можно больше решений в трудной ситуации (пример: детям показывают картинки и говорят: «Джонни хочет поиграть с этой лопаткой, но Джимми все время играет с ней сам. Что может сделать Джонни, чтобы тоже поиграть с лопаткой?»).

Предвидеть последствия действий (пример: детям рассказывают о ребенке, который без спроса взял фонарик у взрослого, и просят представить себе, как поступит взрослый).

Понимать причины и следствия (пример: детям предлагается ситуация: «Дебби в слезах разговаривает с мамой». Нужно подумать, отчего все это происходит, и высказать свои предположения).

Исходный вариант данной программы разработан для детей дошкольного возраста. Однако принципы ее построения и типы заданий (при незначительной корректировке содержания предлагаемых ситуаций) адекватны и для занятий с младшими школьниками. Задания подобного типа могут быть использованы как в работе с детьми, имеющими проблемы в использовании навыков конструктивного общения, так и с благополучными в этом отношении школьниками, для которых обучение такого типа будет иметь развивающий эффект.

Глава 7. Младшие школьники «группы риска»

§ 1. Неудача в начальных классах

В начальных классах дезадаптация обычно тесно связана с неудачностью учебной деятельности. Не случайно неудача считается и Проявлением, и причиной психогенной школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте. У ребенка с ограниченными возможностями

328

Часть II. Детская практическая психология

приспособления к новой ситуации — ситуации обучения, требованиям и стилю общения учителя, окажутся недостаточно сформированными способы учебной работы, могут появиться пробелы в знаниях-отсюда -г- низкие учебные показатели. С другой стороны, при труд. ностях овладения учебным материалом отставание в учении порождает дезадаптацию, причем опосредованно — через отрицательные оценки значимых для ученика людей, учителя и родителей (Новикова Е. В., 1987).

Школьная неудача — острая проблема начальных классов. Ее называют ранней неудачностью, в отличие от поздней, появляющейся при переходе в средние классы (Менчинская Н. А., 1989). Поскольку в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, определяя дифференциацию познавательных процессов и личностные изменения, ранняя неудача становится источником широкого круга проблем, влияет на развитие личности ребенка в целом.

Любое направление коррекционной работы с неудачными младшими школьниками предполагает предварительную диагностику — определение причины отставания в учении конкретного ученика, а также планирование на этой основе совместных действий школьного

психолога, педагога и родителей. Наиболее эффективные меры предупреждения ранней неуспеваемости — педагогическая подготовка и обеспечение психологической готовности ребенка к школьному обучению.

К основным причинам неуспеваемости в начальных классах психологи и педагоги чаще всего относят следующие:

- ◆ недостаточное развитие мышления;
- ◆ низкий уровень навыков учебного труда;
- ◆ большие пробелы в знаниях;
- ◆ отрицательное отношение к учению;
- ◆ слабое здоровье, большая утомляемость;
- ◆ низкий уровень развития волевых качеств, недисциплинированность;
- ◆ отрицательное влияние семьи, сверстников, недостатки школьного обучения.

Из этого неполного перечня видно, что неуспеваемость может быть следствием «внутренних» и «внешних» причин (Бабанский Ю. К., Менчинская Н. А., 1976), т. е. особенностей развития самого ребенка и негативных влияний социальной среды.

младшие школьники «группы риска»

329

Как считает Ю. К. Бабанский, причины отставания в учении неравноценны по своей значимости и универсальности. В связи с этим выделяются причины первого и второго порядка.

К причинам первого порядка относятся *недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника и низкий уровень его способностей* (задатков). Все эти первопричины могут различным образом сочетаться, выступать в комплексе.

Следствием причин первого порядка являются причины второго порядка, тоже снижающие эффективность учебной деятельности. Это — *приобретенные под влиянием первопричин недостатки в развитии мышления, в отношении к учению, недостатки подготовленности к обучению — пробелы в знаниях, слабое развитие учебных умений и навыков.*

Такая классификация приводит к необходимости различать причины и следствия отставания в учении; обнаруживая причины второго порядка, не останавливаться на этом и выявлять их корни — причины первого порядка. С другой стороны, анализируя причины неуспеваемости, нужно учитывать их комплексный характер, взаимосвязь и взаимозависимость причин, системный характер их проявления.

Следует изучать как можно более всесторонне личность неуспевающего младшего школьника и совокупность внешних влияний на нее. Комплексный подход позволяет выделить доминирующую причину отставания — ту, что оказывает наиболее сильное влияние в данный момент и снижает компенсаторные возможности позитивных, сохранных качеств личности.

Доминирующие причины неуспеваемости различны у разных учащихся, и вторичные явления, наслаивающиеся на них, разнообразны, так как школьники переживают ситуацию неуспешности по-своему, в зависимости от возраста (начало обучения — окончание начальных классов) и индивидуальных особенностей. Поэтому в массовой школе наблюдается крайне пестрая картина неуспеваемости.

Неуспеваемость часто обусловлена *недостатками развития мотивационной сферы и сферы произвольности.*

Учебная деятельность полимотивирована. Ее побуждают и направляют, а также придают ей смысл социальные мотивы, познавательные интересы и мотивация достижения (включающая две мотивационные тенденции — достижения успеха и избегания неудачи). Наиболее ценными из них, с точки зрения эффективности учебной деятельности и развития личности школьника, считаются широкие социальные мотивы

330

Часть II. Детская практическая психология

(чувство долга, чувство товарищества, интересы, связанные с жизнью школы и т. п.), познавательные интересы, ориентирующие ученика на процесс и содержание учебной работы, и мотивация достижения успеха, обеспечивающая ориентацию на получение качественного результата. Отсутствие или слабое развитие этих мотивов приводит к нейтральному (безразличному), амбивалентному (противоречивому) или отрицательному отношению к учебной деятельности. Такое отношение разрушает учебную деятельность, снижает ее продуктивность.

Недостатки развития мотивационной сферы могут быть первичной причиной неуспеваемости, в частности, при психическом инфантилизме, когда ребенок сохраняет дошкольные интересы и

равнодушен к новому социальному статусу школьника. Чаще всего слабая учебная мотивация, отрицательное отношение к учению оказываются следствием низких оценок и соответствующего статуса в классе, появившихся по другой причине — например, из-за низкой обучаемости. В последнем случае недостаточное развитие мотивации играет роль вторичной причины неуспеваемости и усугубляет неблагоприятную ситуацию, в которой находится ученик.

Аналогичный эффект можно наблюдать при низком уровне произвольности. Даже при наличии развитых интересов школьнику необходимы сформированные механизмы саморегуляции, умение преодолевать неизбежные трудности, сопряженные с отрицательными эмоциями, выполнять скучные задания, монотонные, рутинные действия. Без сложившихся форм произвольного поведения невозможны ни планирование самостоятельной работы, ни принятие учебной задачи и поддержание дисциплины на уроке. Без развитой произвольности не достигаются умение трудиться и относительно высокие учебные показатели.

Дети с неразвитой учебной мотивацией и произвольностью — главным образом дети, *личностно не готовые к школе*, и дети, *утратившие интерес к учебной деятельности*, в которой не могли достичь успеха по другим причинам.

Несформированность способов учебной работы часто становится вторичной причиной неуспеваемости у младших школьников с недостатками развития сферы произвольности, мотивационной и интеллектуальной сфер. Но при существенных педагогических ошибках, неудачной организации школьного обучения она может стать первичной причиной отставания в учении.

Данная причина может также возникать в самом начале обучения при неподготовленности к школе, неблагоприятных условиях семей-

».

илдАШ^{ис} ШКОЛЬНИКИ «группы риска» 33

ного воспитания. С педагогически запущенными детьми недостаточно ^{ани}мались перед поступлением в первый класс. Они не приобрели необходимых знаний и умений, плохо читают и считают, а иногда совсем не умеют этого делать. Они чаще всего воспитываются в неблагополучных семьях, где им мало уделяют внимания. Обычный стиль воспитания в таких случаях — гипоопека. В самом тяжелом положении оказываются дети, не посещающие детский сад и оставленные на попечение бабушки или кого-либо из родителей, с раннего детства лишенные заботы и контроля. При поступлении в школу им трудно ответить на вопросы, где и кем работают их родители, где они живут, назвать времена года и месяцы и т. п. Они не знают элементарных вещей. Если ребенок посещал детский сад, ситуация более благоприятна: он смог получить больше знаний и обладает определенными умениями; уровень сто подготовки к школе зависит от качества детсадовских занятий.

Менее распространенный вариант — недостаточная подготовка к школе больных детей. Редко, но встречаются случаи педагогической запущенности в благополучных семьях, где ребенка, не абсолютно здорового, но и не особенно больного, боятся перегрузить занятиями. Избыток заботы, постоянный страх за здоровье ребенка могут привести и к отсутствию должной подготовки, и к избалованности, лени, нежеланию сделать усилие ни при каких обстоятельствах. Последний эффект наблюдается и у совершенно здоровых детей, воспитывающихся по принципу «кумир семьи». Педагогическая неготовность к школе обычно сочетается у первоклассников с личностной (мотивационной) неготовностью, по крайней мере, по каким-то ее параметрам (Гутки-наН. И., 2000).

Педагогически запущенные дети имеют нормальное интеллектуальное развитие, иногда даже достаточно высокие потенциальные возможности в некоторых областях. Но из-за отсутствия необходимой базы (знаний, умений, навыков) они не могут проявить свои сильные стороны в процессе обучения и производят впечатление малоспособных. Им относительно легко помочь организовать учебную деятельность и добиться успеха: они принимают помощь и быстро усваивают то, что им не дали в дошкольном детстве. Если же педагогическая запущенность сочетается с задержкой психического развития, необходимы особые условия обучения.

Иногда первичной причиной школьной неуспеваемости могут стать Нарушения анализаторных систем (плохое зрение, плохой слух); соматическая ослабленность больного ребенка, в том числе астенические

I

такие, как гиперактивность или медлительность. Ряд особенностей психофизиологического развития, например леворукость, непосредственно не вызывают неуспеваемость, но при неблагоприятных обстоятельствах (переучивании леворукого ребенка) этому способствуют.

Дети некоторых категорий, часто отстающие в учении, *гиперактивные и медлительные*, будут описаны в следующих параграфах.

Особенности развития познавательной сферы

Специфика развития познавательных процессов у неуспевающих и слабоуспевающих школьников выявлена в многолетних исследованиях, проведенных Я. А. Менчинской, З. И. Калмыковой и коллективом их сотрудников. Показано, что для этих детей характерна прежде всего *пониженная активность мышления* в процессе познавательной деятельности, организованной учителем (определенная степень «интеллектуальной пассивности», в терминологии Л. С. Славиной). Они предпочитают привычные способы действия, которые можно легко воспроизвести по памяти, и избегают решения задач, требующих интеллектуальных усилий. Нередко происходит подмена трудной задачи более легкой, что позволяет избежать трудностей и неудач в учебной работе и, вместе с тем, отрицательных оценок и наказаний со стороны учителя и родителей.

Систематически избегая активной умственной работы, неуспевающий ученик попадает в крайне неблагоприятные для своего развития условия. Если он, поступая в школу, имел более низкие показатели интеллектуального развития по сравнению со сверстниками, этот разрыв на протяжении обучения в начальных классах не только не уменьшится, но увеличится. Отсутствие регулярного и полноценного включения в учебную деятельность отрицательно сказывается на формировании основных мыслительных операций.

Недостаточная интеллектуальная активность отражается на развитии памяти. В ряде исследований показано, что у школьников, испытывающих трудности в учении, нет грубых нарушений этого познавательного процесса. Дети хорошо запоминают текст, близкий к их жизненному опыту. Но при запоминании текстов, требующих более сложной мыслительной работы, показатели резко снижаются. При пересказе допускаются ошибки, опускаются существенные моменты и иногда теряется логика изложения. Таким образом, у неуспевающих *недостаточно развита смысловая, опосредованная память*, тесно свя-

„Детские школьники «группы риска» _____ 333

анная с процессами мышления, пониманием учебного материала. Соответственно, используются наиболее простые способы запоминания, механическое заучивание.

Серьезных нарушений внимания у неуспевающих тоже не обнаружено. Несмотря на то, что они часто отвлекаются на уроках и производят впечатление детей, не способных к концентрации внимания, во время эксперимента неуспевающие ученики выполняют корректурную пробу не хуже, чем хорошо успевающие учащиеся. В особых условиях, при неограниченном времени и сильной мотивации (выполнить специальное задание) они могут концентрировать внимание, хотя для этого необходимо больше усилий и больше времени. При ограничении времени допускается больше ошибок.

В. И. Лубовским и его сотрудниками показано своеобразие основных познавательных процессов при задержке развития.

Детям с *задержкой психического развития* необходимо большее время для приема и переработки сенсорной информации, чем детям с нормальным темпом развития. У них снижена устойчивость внимания, они чрезмерно отвлекаемы. Снижена и работоспособность. Недостаточно продуктивно не только произвольное, но и непроизвольное запоминание. Наибольшие трудности у детей связаны с выполнением отвлеченных заданий, требующих включения словесно-логического мышления, в то время как задачи с «конкретным», близким детям содержанием решаются достаточно легко. Наиболее развито наглядно-действенное мышление. Речевое развитие отстает от возрастной нормы: словарь беден, понятия оказываются часто неточными, иногда — ошибочными. Детям свойственны низкая интеллектуальная активность, импульсивность, эмоциональная нестабильность (Дети с задержкой психического развития, 1984).

Развитие личности неуспевающих школьников

Эффективность ведущей в младшем школьном возрасте учебной деятельности и ее оценка во многом определяют развитие личности, прежде всего самосознание детей и структуру их мотивационной сферы. Именно успех в учебной деятельности обеспечивает становление высокой самооценки, «чувства компетентности» (Эриксон Э., 1996).

Неуспевающий младший школьник оказывается в неблагоприятной для личностного роста ситуации. Он не может достичь тех же результатов, что и его одноклассники, и приобретает

низкий социальный статус.

334

Часть II. Детская практическая психология.

Учитель, ставящий низкие отметки и выражающий недовольство его работой, в глазах других детей низко оценивает его как личность и целом. Поскольку педагог в это время — наиболее значимое, авторитетное лицо, дети полностью и некритично принимают эту оценку. Они считают неуспевающих глупыми, наделенными другими отрицательными качествами, даже непривлекательными внешне («некрасивыми»). Ребенок, отстающий в учении, занимает особую позицию — позицию худшего в классе. Кроме того, он, как правило, теряет и привычное отношение к себе дома. В семье его низкие оценки становятся источником раздражения родителей, наказаний, повышения требований.

Как показала Л. И. Липкина (1976), самооценка неуспевающих младших школьников неадекватна. Первоначально, в первом-втором классе, она завышена: ребенок не принимает позицию неуспевающего, переоценивает свои отдельные успехи и ожидает изменения ситуации. Неудачи он объясняет внешними причинами:

- ♦ «У меня ручка плохая. Папа купит мне хорошую ручку, и я буду писать лучше»;
- ♦ «Мне мешает учиться мой маленький братик».

Если ребенок не получает нужной ему помощи и не достигает в учении успеха, пусть и относительного, его субъективное восприятие ситуации постепенно меняется. Он начинает осознавать свою несостоятельность по сравнению с хорошо успевающими одноклассниками. К концу начальных классов самооценка становится заниженной. Возникает чувство неполноценности, некомпетентности, приводящее к появлению *комплекса неполноценности*, иногда называемого комплексом Золушки. У ребенка, потерявшего уверенность в себе и остро ощущающего свое отличие от сверстников, сохраняется, тем не менее, надежда на чудо.

У таких детей формируется и механизм *«выученной беспомощности»*, описанный западными психологами. Ребенок начинает считать, что, как бы он ни старался, положительного результата он не достигнет. Ощущение беспомощности, представления о своих низких способностях и ожидание дальнейших неудач приводят к тому, что у него пропадает желание действовать, что-то изменить, а собственные усилия теряют смысл. Любая учебная задача кажется ему слишком трудной (Хекхаузен Х., 1986).

Позиция неуспевающего может приводить к попыткам самоутверждения в неучебной сфере. Наиболее благоприятно развивается ком-

«Младшие школьники «группы риска»

335

«Младшие школьники «группы риска»
нецелостная самооценка, если ученик, отстающий в учении, находит социально приемлемый способ самореализации — успешно занимается спортом, становится главным помощником матери в многодетной семье и т. п. Тогда общий уровень самооценки повышается за счет высокой оценки своих позитивных качеств, а низкая оценка интеллектуальных способностей оказывается не столь значимой. Однако большая часть младших школьников самоутверждается, нарушая школьную дисциплину или добиваясь расположения одноклассников с помощью физической силы, заискивания, подарков и т. п.

Развивается и соответствующая мотивация, позволяющая активно включаться во внеучебные виды деятельности и добиваться в них успеха. В то же время учебная мотивация бедна: недостаточно развиты широкие социальные мотивы учения, придающие учебной деятельности смысл. Учебные интересы менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Неуспевающие проявляют интерес к ограниченному числу «неосновных» в школьной программе предметов, проблески интереса к математике и русскому языку обычно связаны с новизной материала, сменой конкретных видов работы. Их привлекает процесс выполнения отдельных действий, они склонны к наиболее легким видам работы, к автоматическому следованию указаниям учителя. Привлекает и наглядная сторона обучения, вводимые на уроках игровые элементы. Вместе с тем именно интересы являются основным мотивом, поддерживающим положительное отношение к учению.

Сильным, иногда доминирующим мотивом на протяжении всего младшего школьного возраста становится *мотивация избегания неуспеха* (или наказания в широком смысле этого слова). Ученики стремятся избежать получения двоек и неприятностей, из-за них возникающих в школе и дома. Они боятся того, что их будут ругать родители и учитель, накажут — не пустят гулять, не разрешат смотреть телевизор и т. д. Этот мотив создает отрицательный эмоциональный фон учебной деятельности.

Основным направлением работы по преодолению неуспеваемости в начальных классах является

осуществление индивидуального подхода к неуспевающим ученикам в массовой школе.

Перевод детей в специальные школы используется по отношению к ряду категорий детей, помощь которым в условиях массовой школы оказывается неэффективной. Ученики, отстающие в учении из-за сниженного зрения, могут обучаться в школах для слабовидящих детей, ученики с плохим слухом — в школах для слабослышащих детей,

336

Часть II. Детская практическая психологи

ученики с заиканием и другими речевыми нарушениями — в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи, ученики с задержкой развития — в школах для детей с задержкой психического развития. Умственно отсталые дети должны обучаться во вспомогательных школах.

Большая и наиболее трудная с точки зрения коррекции группа неуспевающих — дети с задержкой психического развития — имеют возможность обучаться в спецшколах по программам, разработанным де-фектологами.

Обучение по этим программам дает развивающий эффект, причем позитивные сдвиги наблюдаются не только в развитии познавательных процессов, но, в первую очередь, в развитии личности. Еще в начальных классах часть детей переходит в массовую школу и относительно успешно там учится.

§ 2. Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные)

Детей с нарушениями такого типа невозможно не заметить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстников своим поведением.

Идет урок в первом классе. Дети выполняют самостоятельное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со всеми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем — на окно. Лицо мальчика неожиданно озаряется улыбкой и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. С шумом развернувшись на стуле, начинает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив достойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохотом падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно «сползать» со стула. И снова — замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец — звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так называемым гиперкинетическим, или гиперактивным, синдромом. Одной из специфичных его черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

Специальные исследования показывают, что **гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей.** Эти нарушения являются следствием минимальных мозговых дисфункций. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подоб-

г-

ающие школьники «группы риска»

337

е нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания с гиперактивностью» (Заваденко Н. Н., 2000). Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут выглядеть не столь проблемно, поскольку частично компенсируются нормальным уровнем интеллектуального и социального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы. Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, но гиперактивность обычно исчезает и нередко, напротив, сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений (Раттер М., 1987).

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью имеет определенные клинические проявления. Их критерии (А, В, С, Д) зафиксированы классификацией DSM-IV (1994).

Диагностические критерии синдрома дефицита внимания с гиперактивностью по классификации DSM-IV (приводится по: Заваденко Н. И., 2000)

А. Для постановки диагноза «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» необходимо наличие симптомов *невнимательности, гиперактивности и импульсивности*.

І. Симптомы *невнимательности*, которые сохраняются у ребенка на протяжении как минимум 6 месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам (необходимо наличие шести или более из перечисленных ниже симптомов):

- ♦ часто неспособен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности;

' DSM-IV — классификация Американской психиатрической ассоциации; Представленные в ней критерии диагноза «синдрома дефицита внимания с ги-Перактивностью» рекомендованы Всемирной организацией здравоохранения Для практического применения.

338

Часть II. Детская практическая психоло

- ♦ обычно с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или время игр;

- ♦ часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращение к нему речь;

- ♦ часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание);

- ♦ часто испытывает сложности в организации самостоятельного выполнения задания и других видов деятельности;

- ♦ обычно избегает, высказывает недовольство и сопротивляется вовлечению в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы);

- ♦ часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты);

- ♦ легко отвлекается на посторонние стимулы;

- ♦ часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях.

II. Симптомы *гиперактивности и импульсивности*, которые сохраняются на протяжении по меньшей мере 6 месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам (необходимо наличие шести или более из перечисленных ниже симптомов).

ГИПЕРАКТИВНОСТЬ:

- ♦ часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится;

- ♦ часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте;

- ♦ часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегает, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо;

- ♦ обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге;

- ♦ часто находится в постоянном движении и ведет себя так, «как будто к нему прикрепили мотор»;

- ♦ часто бывает болтливым. ИМПУЛЬСИВНОСТЬ:

- ♦ часто отвечает на вопросы, не задумываясь, не выслушав ИУ до конца;

- ♦ обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях;

- ♦ часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).

алкие школьники «группы риска»

339

0. Некоторые симптомы импульсивности, гиперактивности и невнимательности начинают вызывать беспокойство окружающих в возрасте ребенка до 7 лет.

С. Проблемы, обусловленные вышеперечисленными симптомами, возникают в двух и более видах окружающей обстановки (например, в школе и дома).

р. Имеются убедительные сведения о клинически значимых нарушениях в социальных контактах или школьной успеваемости.

Ставить тот или иной диагноз должен врач, т. к. важна точность в установлении этого расстройства, которое необходимо отличать от нормальной возрастной двигательной активности детей, индивидуальных особенностей темперамента, нарушений поведения, возникающих вследствие психической травмы и т. д. Психологи, родители и учителя должны быть осведомлены о диагностических критериях синдрома дефицита внимания, с тем чтобы своевременно направить

ребенка на консультацию к специалистам и обеспечить ему необходимую помощь. Основные нарушения поведения, характерные для синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми. Низкая успеваемость — типичное явление для гиперактивных детей. Между тем, общий уровень интеллектуального развития таких учащихся в большинстве случаев соответствует возрастным нормативам. Однако определенные нарушения отмечаются для таких когнитивных функций, как внимание и память, характерна также недостаточная сформированность функций организации, программирования и контроля психической деятельности (Заваденко Н. Н., 2000).

Эти психологические особенности затрудняют полноценное включение ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справляться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их

340 Часть II. Детская практическая психология

взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго контактировать со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных сравнений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непослушны, не реагируют на замечания, что сильно раздражает родителей, вынужденных прибегать к частым, но нерезультативным наказаниям. Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечаются деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения (Раттер М 1987, и др.).

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов, в числе которых:

- ♦ органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, ней-роинфекция и пр.);
- ♦ перинатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- ♦ генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- ♦ особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
- ♦ пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- ♦ социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей и учителей.

Какова роль психолога в работе с гиперактивными детьми?

Прежде всего, следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

1

1. Дети школьного возраста «группы риска» 341

Для организации занятий с гиперактивными детьми психолог может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы (Психогигиена детей и подростков, 1985; Шевченко Ю.С., 1997).

В оказании психологической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Необходимо разъяснять взрослым проблемы ребенка, дать понять, что его поступки не являются умышленными, показать, что без помощи и поддержки взрослых такой ребенок не сможет справиться с существующими у него трудностями.

Психолог должен объяснить родителям гиперактивного ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой — постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей» (Заваденко Н. Н., Успенская Т. К.), 1994, с. 101). Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

Конкретные рекомендации родителям детей с синдромом дефицита внимания могут быть следующими.

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.
2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».
3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.
4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.
5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.
6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение).

342

Часть II. Детская практическая психодог

7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, в, полнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому ра "" порядку.
8. Избегайте по возможности скоплений людей. Пребывание в крупных ма газинах, на рынках, в ресторанах и т. п. оказывает на ребенка чрезмерн і стимулирующее воздействие.
9. Вовремя игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.
10. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.
11. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.
12. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка. Детям с синдро. мом дефицита внимания присуща гиперактивность, которая неизбежна, но может удерживаться под разумным контролем с помощью перечисленных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другую школу. Однако эта мера проблем ребенка не решает.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций психолога может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справиться с учебной нагрузкой (Заваденко Н. Н., 2000; Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю., 1994).

Учителям рекомендуется:

- ♦ работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;
- ♦ по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;
- ♦ во время уроков ограничивать до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка — в центре класса напротив доски;
- ♦ предоставлять ребенку возможность быстро обращаться за помощью к учителю в случаях затруднения;
- ♦ учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку;
- ♦ научить гиперактивного ученика пользоваться специальным дневником или календарем;

задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;

на определенный отрезок времени давать только одно задание;

т дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;

, во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети — «очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей» (Раттер М., 1987, с. 307). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе психологу необходимо наладить совместную работу с его родителями и учителями.

§ 3. Медлительные дети¹

Медлительные дети, так же как и дети гиперактивные, сразу обращают на себя внимание особенностями своего поведения и деятельности. Они нерасторопны и неуклюжи, повсюду опаздывают и ничего не успевают, по словам взрослых, «их вечно надо подгонять». Этими «копушами» все недовольны, их постоянно торопят, подгоняют, нередко запугивают; «Давай быстрее, поторопись, тебя никто ждать не будет!»

Немалый опыт неудач и неуспехов, связанных со своей медлительностью, такие дети приобретают еще до школы. Поступление в школу создает для них дополнительные трудности: они самыми последними готовятся к уроку, не успевают выполнить весь объем классной работы, им не хватает времени, чтобы записать задание на дом, они подолгу, порой до позднего вечера, просиживают над домашними уроками, они долго думают, медленно пишут, медленно читают. Они все делают Медленно.

Такие дети страдают от каждодневной спешки, испытывают из-за этого постоянное напряжение, нервничают. Они глубоко переживают «Вою невозможность все успеть, сделать вовремя, не опоздать, не отстать от других. Раздражение, недовольство взрослых, наказания. Только усугубляют эти переживания. Чувство вины и неуверенности в себе — характерная черта медлительных детей.

Иногда медлительных детей совершенно незаслуженно обвиняют⁸ Лени, в том, что они специально, «назло» все делают медленно.

Материалы данного параграфа любезно предоставлены И. Ю. Кулагиной.

344

Часть II. Детская практическая психоплн

Однако медлительность — не свойство вредного характера. Это и дивидуальная особенность ребенка, которая может быть обусловлена разными причинами.

В частности, выделяют следующие причины медлительности:

- 1) индивидуально-типологические особенности, свойства нервной системы;
- 2) особенности воспитания;
- 3) отставание в развитии отдельных психических функций (моторики, речи);
- 4) общее состояние здоровья ребенка.

Исследования показывают, что для медлительных детей характерны слабость и инертность нервных процессов. Дети с такими особенностями нервной системы, как правило, замедлены во всех своих действиях, они медленно включаются в работу, долго переключаются на другую деятельность, долго восстанавливаются после нагрузки, они быстро отвлекаются, не могут продолжительно и интенсивно работать.

Самая характерная черта медлительных детей — *низкая скорость работы*. Это связано с малой подвижностью нервных процессов.

Как известно, любое действие складывается из нескольких составляющих: предварительный ориентировочный этап, затем — выполнение самого действия.

Установлено, что медлительные дети затрачивают на ориентировку значительно больше времени, они дольше обдумывают, что и как следует делать. Поэтому латентный период (время от сигнала к началу действия до возникновения самого действия) у медлительных детей в 2,5-3 раза продолжительнее, чем у сверстников. Само действие также выполняется в 1,5-2 раза медленнее (Безруких М. М., 2000).

Для каждого человека характерен свой индивидуальный, оптимальный темп деятельности, при

выдерживании которого работа выполняется наиболее успешно. Взрослый человек способен произвольно менять этот темп, работая при необходимости быстрее или медленнее (но изменения возможны до определенных пределов: самый быстрый темп медленного человека все равно будет ниже, чем у человека с высокой подвижностью нервных процессов).

В связи с возрастными особенностями нервной системы, ребенок 6 лет не может менять темп своей деятельности, он способен работать только в оптимальном для себя темпе.

■ шие школьники «группы риска»

345

у медлительных детей этот темп — низкий. Подгонять, торопить ^{к1}Х детей не только бесполезно, но и вредно.

Поторапливания, окрики, команды «Делай быстрее!» заставляют медлительного ребенка суетиться, нервничать, что затрудняет правильную ориентировку в задании, скорость же выполнения самого действия при этом не меняется. Напротив, медлительному ребенку требуется больше времени, чтобы собраться и начать действие. Это характерно как для внешних действий (движений), так и для умственных (медлительные лети, как правило «тугодумы»). При учете особенностей этих детей, создании условий, обеспечивающих оптимальный темп работы, качество и точность выполнения заданий медлительными детьми могут быть весьма высокими.

Другая особенность деятельности медлительных детей — *трудность быстрого переключения на новый вид работы*. Это является следствием инертности нервных процессов. Медлительные дети не смогут сходу ответить на ряд последовательных вопросов, во время выполнения математических заданий им трудно ответить на вопросы из области русского языка и т. д. Как отмечает М. М. Безруких (2000), эта трудность переключения, невозможность поспеть за быстро меняющимися заданиями может выражаться в отсутствии реакции: ребенок словно не реагирует. Такие проявления объясняются тем, что новый стимул (новое задание) может прийти на то время, когда еще продолжается выполнение предыдущего задания.

Скорость подачи и объем новой информации должны быть строго нормированы для медлительных детей и соответствовать их возрасту и возможностям.

Показано, что у медлительных детей при ускорении темпа подачи сигналов происходит снижение количества усваиваемой информации (напротив, у детей с высокой подвижностью нервных процессов ускорение темпа подачи информации стимулирует протекание нервных процессов и ускоряет деятельность). Поэтому быстрый темп речи учителя, быстрый показ учебного материала мешают медлительным детям уловить суть объяснения, так что значительная часть увиденного и услышанного на уроке при таком темпе работы ими не усваивается. При повторении того же еще раз или медленном объяснении инертные дети способны хорошо усвоить материал и справиться с заданиями (Безруких М. М., 2000).

У *детей с ослабленным здоровьем* (часто болеющие, страдающие фоническими соматическими заболеваниями) темп деятельности

346

Часть II. Детская практическая психол-

также может быть снижен. Внешние проявления их деятельности и гут быть такими же, как и у медлительных детей:

- ◆ длительное включение в работу;
- ◆ трудности переключения;
- ◆ медленный темп работы;
- ◆ высокая истощаемость и быстрое утомление.

Все эти особенности являются следствием ослабленного функционального состояния нервной системы. Такие дети требуют снижения нагрузки и соблюдения щадящего режима.

Школьные трудности медлительных детей начинаются, как правило, во второй четверти первого класса, когда увеличивается объем и интенсивность письменных работ и медлительные перестают успевать за возросшим темпом.

Как отмечают психологи, организация учебной деятельности в школе более благоприятна для учащихся с сильной и подвижной нервной системой, тогда как дети со слабыми и инертными нервными процессами попадают в школе в менее выгодные условия (Акимова М. К., Козлова В. Т., 1995).

Медлительные дети, в силу своих индивидуальных особенностей, находятся в школе в ситуации хронического цейтнота: они постоянно не успевают и отстают. Работая на пределе своих динамических возможностей, они быстро утомляются, устают, их нервная система ослабляется и истощается. Длительное перенапряжение, постоянный неуспех в учебной деятельности нередко приводят к появлению невротических расстройств (повышенной раздражительности, плаксивости,

замкнутости, нарушениям сна, появлению головных болей, страхов и пр.).

Работа с медлительными детьми требует большого терпения, внимания, понимания их психологических особенностей и проблем. Как правило, на первых порах пребывания в школе медлительные дети не требуют особых коррекционных мер. Однако учителям и родителям необходимо найти такие варианты индивидуального подхода, которые бы помогли работать ребенку в оптимальном для него темпе. Например, не спеша заканчивать дома работу, которую не удалось выполнить в классе, проводить контрольные работы и диктанты с группой таких детей отдельно, работать на уроке по карте кам с инДИ" визуальными заданиями и т. п.

Учителям необходимо знать о тех учебных ситуациях, которые затрудняют деятельность медлительных школьников. Психологи М. К. Аки-

..,ящие школьники «группы риска»

347

ова и В. Т. Козлова (1995, с. 246-253) выделили целый ряд учебных ситуаций, в которых работа детей со слабой и инертной нервной сигмой может оказаться неуспешной.

учебные ситуации, которые затрудняют деятельность учащихся со слабой нервной системой:

ф длительная напряженная работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленнее усваивает материал;

» ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения, самостоятельная, контрольная или экзаменационная работа, в особенности если на нее отводится ограниченное время;

♦ ситуации, когда учитель в высоком темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа;

t работа в условиях, когда учитель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа; следует отметить что для слабого по своим нейродинамическим особенностям учащегося благоприятнее ситуации письменного ответа, а не устного в тех случаях, когда навык письма хорошо сформирован);

» работа после неудачного ответа, оцененного отрицательно;

« работа в ситуации, требующей отвлечения (на реплики учителя, ответ или вопрос учащегося);

♦ работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой (например, когда во время объяснения учитель одновременно ведет опрос учащихся по прошлому материалу, привлекает разнообразный дидактический материал (карты, слайды, учебник), заставляет делать записи в тетради, следить по учебнику и т. д.);

♦ работа в шумной, беспокойной обстановке;

♦ работа после резкого замечания, сделанного учителем, после ссоры с товарищем и т. д.;

♦ работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога;

♦ ситуации, когда требуется на уроке усвоить большой по объему, разнообразный по содержанию материал.

Учебные ситуации, затрудняющие деятельность инертных учащихся:

♦ когда учитель предлагает классу задания, разнообразные по содержанию и способам решения;

♦ когда учитель подает материал в достаточно высоком темпе и неясна последовательность вопросов, обращенных к классу;

♦ когда время работы ограничено и невыполнение в срок грозит отрицательной оценкой;

♦ когда требуется частое отвлечение (на реплики учителя, ответ или вопрос другого учащегося);

348

Часть II. Детская практическая психолг

♦ когда требуется быстрое переключение внимания с одного вида работ на другой;

,

♦ когда оценивается продуктивность усвоения материала на первых поДа его заучивания;

♦ выполнение заданий на сообразительность при высоком темпе работы

В работе с медлительными школьниками учителям рекомендуется придерживаться определенных правил.

Приемы в работе учителя, облегчающие учебную деятельность школьников со слабой нервной системой:

♦ не ставить слабого в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; дать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку

♦ желательно, чтобы ответ был не в устной, а в письменной форме (при достаточной сформированности навыка письма);

♦ нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный,

сложный материал; нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и давать их постепенно, по мере усвоения;

- ♦ лучше всего не заставлять таких учеников отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал; следует отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученику позаниматься дома;

- ♦ путем правильной тактики опросов и поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа «отлично», «молодец», «умница» и т. д.) нужно формировать у такого ученика уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться; эта уверенность поможет ученику в экстремальных, стрессовых ситуациях экзаменов, контрольных, олимпиад и т. д.;

- ♦ следует осторожнее оценивать неудачи ученика, ведь он сам очень болезненно относится к ним;

- ♦ во время подготовки ответа нужно дать время для проверки и исправления написанного;

- ♦ следует в минимальной степени отвлекать его, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную, не нервную обстановку.

Приемы в работе учителя, облегчающие учебную деятельность учащихся с инертной нервной системой:

- ♦ не требовать от них немедленного включения в работу; их активность в выполнении нового вида задания возрастает постепенно;

- ♦ следует помнить, что инертные не могут проявлять высокую активность в выполнении разнообразных заданий, а некоторые вообще отказываются работать в такой ситуации;

- ♦ не нужно требовать от инертного ученика быстрого изменения неудачных формулировок, ему необходимо время на обдумывание нового ответа; они чаще следуют принятым стандартам в ответах, избегают импровизаций;

адские школьники «группы риска»

349

поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации (например, отдел, которыми они были заняты на перемене), не следует проводить их опрос в начале урока;

4 нужно избегать ситуаций, когда от инертного ученика требуется быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; инертным необходимо предоставить время на обдумывание и подготовку;

, в момент выполнения задания не следует их отвлекать, переключать внимание на что-либо другое;

, нежелательно заставлять инертного ученика отвечать новый, только что пройденный материал; следует отложить его опрос до следующего раза, дав возможность позаниматься дома.

Значительная помощь медлительному школьнику потребует и со стороны родителей. Специальные исследования показывают, что систематические занятия, тренировки могут в определенной мере повысить скорость работы, как у дошкольников, так и у школьников. Наиболее успешной такая тренировка будет для детей 4-6 лет. Основные правила и приемы соответствующих занятий родителей с медлительными детьми изложены в работе М. М. Безруких (2000).

§ 4. Демонстративные дети¹

Постоянно нарушают дисциплину в классе не только гиперактивные, но и **демонстративные дети**. Эта категория детей оказывается одной из наиболее трудных для учителя.

Демонстративность — особенность ЛИЧНОСТИ, связанная с повышенной потребностью во внимании окружающих. Дети, обладающие этой чертой, эгоцентричны и стремятся в своей семье и школе вызвать удивление, восхищение, сочувствие. Они рано начинают заботиться о том впечатлении, которое производят.

Еще в дошкольном детстве у них проявляется жажда восторгов и похвал. Они с удовольствием читают стихи, танцуют и поют перед зрителями, показывают свои рисунки, хвастаются редкими игрушка-Ми и т. д. Они обычно не выносят, когда при них хвалят других детей, когда другим уделяют больше внимания.

Демонстративные дети часто держатся несколько нарочито, манерно. Они любят принимать эффектные позы, кокетничать, стоя перед зеркалом. Играют на публику: их эмоциональные реакции утрированы, театрализованы.

Перед взрослыми и сверстниками стремятся представить себя в благоприятном свете. Поэтому при посторонних могут быть подчеркнуты

Материалы данного параграфа любезно предоставлены И. Ю. Кулагиной.

послушны, играть роль «самого примерного ребенка». Часто фантазируют, лгут, и сочиняемые детьми истории тоже привлекают к ним внимание. Причем эта особенность ярко проявляется уже в дошкольном возрасте:

Л. А. Венгер отмечает: «Ребенок рассказывает о каких-либо вымышленных событиях... вплетенных в будничную жизнь, и родители принимают его рассказы за чистую монету. Они верят, что заведующая детским садом вызвала их дочку к себе в кабинет и поручила ей следить за тем как себя ведут другие дети. Верят, что во время прогулки дочь убежала с территории детского сада. И полдня гуляла по улицам, а вернулась только к вечеру. Начинаются объяснения с заведующей, воспитательницей. Затем дочке učinяется допрос с пристрастием, на котором она наотрез отказывается признаться, что все выдумала. У родителей начинаются сомнения: а правду ли им сказала воспитательница? Но тут новые красочные подробности, которые дочь приводит в доказательство того, что она действительно пережила все описываемые приключения, окончательно убеждают слушателей в том, что все от начала до конца ею выдуманно...

Такая законченная картина — явление редкое. Но ее отдельные элементы встречаются у довольно значительной части детей» (Венгер Л. А., 1994, с. 101-102).

Источником демонстративности в детстве обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». *Гипоопека* как стиль семейного воспитания способствует развитию этой черты, стимулирует борьбу детей за родительское внимание. Но бывает, что ребенку оказывается вполне достаточное или даже большое внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми, «кумирами семьи».

Если ребенок стремится к похвале, высокой оценке, логично было бы предположить, что он будет старательно добиваться успеха в каких-то видах деятельности, будет завоевывать положительное отношение к себе окружающих. Но это трудно и требует усилий, а при неблагоприятных обстоятельствах, может быть, и невозможно. И часть демонстративных детей, отчаявшись добиться восхищения или хотя бы одобрения, идет другим путем. Они начинают приставать к взрослым, мешать им, кривляться, нарушать принятые в семье правила поведения. «Он ведет себя так, как будто хочет, чтобы его непрерывно

гали. Как будто нарочно вызывает раздражение», — жалуются родители такого ребенка психологам (Венгер Л. А., 1994, с. 104).

В таких случаях дети действительно хотят вызвать раздражение взрос-

IX- Нарушая нормы поведения, они добиваются необходимого им внимания. И пусть это недоброжелательное внимание (замечания, нотации, крик), все равно оно служит подкреплением данной черты. Ребенок, действуя по принципу «лучше пусть ругают, чем не замечают», извращенно реагирует на порицание и продолжает делать то, за что его наказывают. Он становится неуправляемым. А взрослые теряют действенное средство воздействия на ребенка: наказание теперь не только не приводит к нужному результату, но вызывает обратный эффект.

В школе срабатывает тот же механизм. Как отмечает А. Е. Липко (1999), успехи в учебе в первых классах во многом определяются тем, ставят ли демонстративных детей в пример другим. Когда способный и хорошо подготовленный к школе ребенок добивается в самом начале обучения значительных успехов и учитель особо выделяет его, это становится источником сильной престижной мотивации и старания, продвижения в освоении учебного материала. Реальные достижения и соответствующий социальный статус обеспечивают ученику удовлетворенность собой, а учебные проблемы не возникают.

Если первоклассник учится не блестяще и ничем не выделяется среди одноклассников, он может удовлетворять свою слишком сильную потребность во внимании, не зарабатывая особое отношение учителя и высокий статус учебными достижениями. Используются другие способы: нарушается дисциплина, причем бурно-эмоционально, с театральными эффектами, иногда даже агрессивностью. Нарушая работу всего класса, вызывая у других детей удивление, возмущение, смех или одобрение, такой ученик получает ответную эмоциональную реакцию учителя, что служит для него положительным подкреплением. Причем чем выше эмоциональное напряжение учителя, который вынужден принимать соответствующие меры, тем более удовлетворенным оказывается ребенок. Со временем демонстративный младший школьник начинает играть в классе

привычную для всех роль хулигана или шута. Кроме того, сто негативизм распространяется не только на дисциплинарные нормы, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из процесса обучения, ученик не может овладеть нужными знаниями и умениями, успешно учиться. Он может стать неуспевающим.

Следует отметить, что демонстративность, порождающая много серьезных проблем, обычно связана с артистизмом и обаянием, особым

352

Часть II. Детская практическая психоло

даром вызывать к себе симпатию. Поэтому события, разворачивающиеся в классе, где учится демонстративный ребенок, могут принимать несколько иное направление. К. Леонгард описывает следующий вариант.

«Ребенка... считают "паинькой", "примерным", а уж если случится, что он нашалит, то как не простить его, ведь с кем не бывает... Шалости таких детей не столь уж редки, хотя они никогда не шалят на глазах у воспитателя. Отношение к воспитателю неизменно вежливое, выдержанное, ребенок с полуслова подчиняется требованиям. Зато среди своих сверстников или других взрослых такое дисциплинированное дитя нередко слывет маленьким эгоистом.

К одноклассникам "паинька" относится враждебно, готов очернить их в глазах учителя, действуя нечестными методами, а воспитатель охотно выслушивает "примерного" ученика и верит ему. Демонстративный ребенок лжет, не признавая себя лгуном. В соответствии с особенностями возраста вытеснение у детей происходит еще легче, чем у взрослых. Маленькие сплетники и клеветники чаще всего принадлежат к личностям демонстративным» (Леонгард К., 1997, с. 79).

Таким детям желательно найти возможность самореализации и в этом может помочь совет школьного психолога.

Лучшее место для проявления демонстративности — сцена. Помимо участия в концертах и спектаклях детям подходят другие виды художественной деятельности, в частности изобразительная. В последнем случае необходимы коллективное обсуждение и подчеркивание достоинств выполненной работы, организация выставок, запись отзывов и т. п. Социально одобряемые способы привлечения к себе внимания окружающих вытесняют негативные формы поведения, преобладавшие у ребенка ранее.

Рекомендуется в таких случаях также включение учеников в детские группы (в том числе учебные), деятельность которых четко регламентирована. Отклоняющихся форм поведения можно избежать при наличии конкретных требований и обязанностей, включении в коллективную деятельность со сверстниками. Это особенно важно в связи с тем, что демонстративные дети конфликтны и испытывают трудности в общении. Их лживость, стремление подчеркнуть свое превосходство обычно отталкивают остальных детей. Выработка адекватных способов общения со сверстниками, принятие демонстративного ребенка одноклассниками способствуют сглаживанию ее отрицательных черт (Манова-Томова В. С., 1981).

Если демонстративный ученик нарушает дисциплину, важно снять или хотя бы ослабить подкрепление неприемлемых форм поведения

1

■д»ядш^{ие} школьники «группы риска»

353

а уроке. А подкреплением для него служит ЛЮБОЕ проявление внимания взрослых. Задача учителя, причем очень трудная, — не замечать „еплик, глупых шуток, отдельных мелких проступков, обходиться без нотаций и назиданий. Если очередную выходку нельзя оставить безнаказанной, делать замечание или наказывать нужно как можно менее эмоционально. Спокойствие (идеально — безразличие) учителя снижает интерес класса к этому ребенку, а он сам, убеждаясь в том, что его усилия не приносят желаемого аффекта, начинает отказываться от привычного способа действий.

К сожалению, следовать этим рекомендациям способны далеко не все учителя, уроки которых «разрушают» демонстративные дети. Учителя подвержены стрессам, показатели степени их социальной адаптации ниже, чем у представителей многих других профессий, а *фрустрационная толерантность* снижается по мере увеличения стажа работы в школе (по данным Л. М. Митиной, 1999)¹.

Самим педагогам требуется психологическая помощь, повышающая их эмоциональную устойчивость.

§ 5. Тревожные дети

Среди младших школьников выделяются дети с высокой и устойчивой тревожностью, которая становится яркой особенностью личности. Прежде чем рассматривать возникающие у них

проблемы, ответим на вопрос: почему некоторые дети поступают в первый класс с уже достаточно высоким уровнем тревожности? Что способствует закреплению или развитию тревожности в школе?

Дошкольное детство — период спокойной эмоциональности, уверенности в себе, завышенной самооценки. В это время появляется ситуативная тревожность, помогающая ребенку сдерживать свои непосредственные желания, побуждения к действиям, которые, как он знает, не одобряются близкими взрослыми. Ситуативная тревожность становится эмоциональным состоянием, сопровождающим каждого человека на протяжении всей его жизни. Она полезна, так как включается в произвольную регуляцию поведения. Активная познавательная Деятельность, в том числе учение, невозможна без этой эмоции. И ребенку, и взрослому нужно не полное отсутствие тревожности, а опти-

Фрустрационная толерантность учителя — способность противостоять Разного рола педагогическим трудностям, конфликтам, сохраняя психологи-^{че}скую адаптацию.

12 Зак. 746

354

Часть II. Детская практическая психол

мальный ее уровень и умение адекватными способами выходить и слишком сильных и длительных эмоциональных состояний.

Ситуативная тревожность может стать устойчивой, фиксировалась в структуре личности. В дошкольном возрасте это происходит при оп ределенном стиле воспитания ребенка. Личностная тревожность фог, мируется при авторитарном стиле, сочетающемся с высоким уровнем притязаний, ожиданий родителей по отношению к ребенку, и при гиперопеке, когда тревожные родители воспроизводят это качество в своем ребенке.

Если кто-то из родителей тревожен и проявляет гипертрофированную заботу о ребенке, его жизни и здоровье, это порождает у него переживание нестабильности окружающего мира, предчувствия надвигающейся со всех сторон опасности. Ребенок боится жить и выйти за рамки привычных отношений, ориентируется только на семью. Но при искусственном ограничении социального опыта ребенка семья не обеспечивает ему переживания надежности, защищенности. Отсюда — чувство незащищенности, неуверенность в своих силах, высокая тревожность.

Гораздо чаще дети становятся тревожными, когда в семье им предъявляют непосильные требования, проявляют раздражение чаще, чем беспокойство, постоянно и открыто выражают недовольство их поведением. Конечно, взрослые должны оценивать действия ребенка, адекватно выражать свое отношение к проступкам. Но очень важно то, как часто и в какой форме это делается. Когда ребенка укоряют, стыдят и откровенно ругают за все подряд — лежащую не на месте игрушку, пролитый чай, грязные руки, слишком громкую или слишком тихую речь и т. д. — всплески ситуативной тревожности превращаются в сплошной эмоциональный фон. Возникает тревожное ожидание неприятностей, страх перед наказанием.

Отметим, что авторитарный стиль воспитания вызывает появление личностной тревожности не у всех детей. В некоторых семьях бесконечные упреки отскакивают от ребенка, «как от стенки горох»: ребенок оказывается к ним недостаточно чувствительным, привыкает, не реагирует или жизнерадостно включается в перебранку. Устойчивая тревожность развивается у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность.

Ранняя личностная тревожность считается результате *vi* нарушения детско-родительских отношений. Она может проявиться при отсутствии безусловной родительской любви, неприятии ребенка таким, какой он есть на самом деле — некрасивым, не очень умным, слишком падшие школьники «группы риска»

355

„езвым или, наоборот, тихим и замкнутым. Но обычно тревожность пезко повышается в период подготовки к школьному обучению. Родители, остро не реагировавшие раньше на то, что делает ребенок, начинают предъявлять ему слишком высокие требования. Ожидая больших успехов, они нервничают и раздражаются по поводу их отсутствия.

А. Л. Ветер приводит пример из своей практики:

«Я провожу психологическое обследование шестилетнего Коли. Его реакция на все задания, которые я даю, одинакова: он тут же отвечает:

— Я не умею. У меня это не получится.

Ему нужно сложить разрезную картинку. Я прекрасно знаю, что он сможет справиться с этим заданием. Объясняю это ему. Наконец после долгих уговоров он берется за работу. Но смотрит он не на картинку, а мне в глаза.

— Так надо делать. Правильно я делаю?

Он делает неправильно: ведь он не видит картинки. Если я скажу ему: "Ты делаешь плохо", то он скорее всего тут же бросит работу, окончательно убедившись в своей неспособности справиться с ней. Я говорю:

— Наверное, у тебя получится правильно. Но пока ты еще не кончил, посмотри внимательно, что еще тебе осталось сделать.

Осталось начать и кончить. Коля, ободренный сомнительной хвалой, наконец взглядывает на картинку и начинает действовать разумно.

— Да нет, все равно у него ничего не выйдет, — вздыхает Колина мама. И Коля тут же подхватывает:

— У меня не получится» (Венгер А. Л., 1994, с. 98).

Таким образом, еще до поступления в школу ребенок попадает в ситуацию неуспеха. Приступая к выполнению любого задания, он ждет и боится неудачи. Из-за этого не достигает высоких результатов и получает отрицательную оценку родителей. Ожидание неудачи становится постоянным, тревожность повышается, деятельность все больше разрушается, ниже становится и оценка: неспособный, глупый, не справится. Усиливается неуверенность в себе, замыкается порочный круг.

Этот порочный круг сохраняется и в школе, с той только разницей, что в него включаются новое значимое лицо — учитель — и низкие отметки. Тревожные дети учатся в первом классе ниже своих возможностей, а некоторые из них могут стать неуспевающими.

Развитию тревожности младших школьников способствует авторитарный стиль общения учителя с классом, ориентация педагога не на

356

Часть II. Детская практическая психоз

индивидуальную, а на социальную норму, «наклеивание ярлыков» на детей, этой норме не соответствующих. Эмоциональная холодность, нетактичность, иногда откровенная грубость учителя определяют особую психологическую атмосферу в классе, вызывающую повышение тревожности учеников, особенно в начале обучения «Бестактность педагога, больно ранящая всех детей, оказывается наиболее губительной для тех, кто уже имеет тревожность или находится в состоянии "тревожной готовности", т. е. чувствует себя беспомощным, не имеющим защиты, возможностей сопротивления» (Прихожан А. М., 2000, с. 196).

Следует подчеркнуть, что в младшем школьном возрасте для ребенка наиболее важно мнение и отношение к нему авторитетных взрослых — и родителей, и учителя. Когда дети не соответствуют престижным устремлениям своих родителей и низко оцениваются преподавателем, они оказываются в наиболее неблагоприятных условиях, «подпитывающих» их тревожность. При этом успеваемость может быть любой: важны не столько объективные успехи, сколько их субъективное восприятие, несоответствие ожиданиям. Впрочем, иногда отмечается, что тревожность в большей мере свойственна неуспевающим и отличникам и не присуща троечникам (Кочубей Б. И., Новикова Е. В., 1988).

У неуспевающих высокая тревожность сочетается со снижением самооценки. Отличники со своей «звездной болезнью» постоянно боятся утратить высокий статус в классе, не соответствовать занимаемому положению, вызвать недовольство родителей. Спокойная жизнь троечников основывается на низком уровне притязаний, на принципах «не напрягаться», «свою тройку всегда получишь», что повышает эмоциональную устойчивость.

Что характерно для тревожных детей? Как проявляется их высокая тревожность?

По данным А. М. Прихожан (2000), таких детей отличает:

- ◆ повышенная чувствительность к социальным сравнениям;
- ◆ переживание неуспеха даже при отсутствии достаточных оснований для этого;
- ◆ неудовлетворенность своими достижениями;
- ◆ лучшее, чем у нетревожных детей, запоминание неудач и неблагоприятных событий;
- ◆ ориентация на внешнюю оценку;
- ◆ неумение самостоятельно оценить свои действия.

младшие школьники «группы риска»

357

В Они неуспешны в тех ситуациях, где не заданы четко внешние критерии. По отношению к учителям они занимают инфантильную позицию: отметка для них не «мерило» знаний и умений, а прежде всего — выражение отношения педагога.

Начиная с дошкольного возраста у детей появляются так называемые «маски» тревожности — формы поведения, позволяющие переживать тревожность в смягченном виде и не проявлять ее во внешнем плане. Такие «маски», как агрессивность и зависимость (чрезмерное послушание или

фрондирующее неповиновение, заботливость до самоотречения), более характерны для подросткового и юношеского возрастов, чем для младшего школьного. У младших школьников чаще возникает чрезмерная мечтательность, уход от реальности в мир фантазий, когда ребенок присутствует на уроке формально, но погружен в свои грезы, «витают в облаках». Встречается в этом возрасте и уход в болезнь.

Проблемы тревожных детей разнообразны: с одной стороны, это неуспеваемость или неумение наладить контакты со значимыми людьми, с другой — снижение самооценки, уверенности в себе, чувство вины, острое переживание каждой неудачи, «разрастание» негативного эмоционального опыта, возможность невротических реакций.

Чтобы помочь таким детям, снизить уровень их тревожности, прежде всего необходимо обеспечить им достижение успеха. А поскольку главное — не сам по себе успех, а реакция на него, родители и учителя не должны заострять внимание на неудачах и отдельных ошибках. Им следует поощрять малейшие позитивные сдвиги в учебной работе, а замечания делать в особой форме: «Ты молодец. У тебя получается очень хорошо. Но пока еще получилось не до конца, В следующий раз ты наверняка сделаешь еще лучше, чем сейчас» (Венгер А. Л., 1994, с. 99).

Для тревожных первоклассников, с трудом адаптирующихся к школьной жизни, разработана психопрофилактическая программа (Приходжан А. М., 2000). Она направлена на развитие у детей адекватного отношения к результатам своей деятельности, умению оценить ее независимо от педагога, формированию навыков самоконтроля. Программа ориентирована на совместную работу школьного психолога и учителя. В ней предусмотрено, в частности, развитие у детей навыков общения со взрослыми и сверстниками, игровых навыков, умения анализировать учебную деятельность, относиться к своим успехам как к результату собственных усилий и не бояться ошибок.

358

Часть II. Детская практическая психология

С другой стороны, психолог должен помочь учителю освоить **содержательную оценку учебной работы школьников**, установить четкую систему требований к учебной деятельности и поведению детей, анализировать трудные ситуации и способы их разрешения.

§ 6. Леворукий ребенок в школе

Левшами являются около 10 % людей, причем по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2 (а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Леворукость — это не патология и не недостаток развития. И тем

более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать «как все» правой рукой, как иногда считают некоторые родители и «опытные» учителя. *Леворукость — очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.*

Асимметрия рук, т. е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия), обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95 % правшей центр речи расположен в левом полушарии).

У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования (Спрингер С, Дейч Г., 1983) показывают, что функциональная асимметрия у левшей менее выражена, в частности, центры речи могут быть расположены как в левом, так одновременно и в правом полушарии, а зрительно-пространственные функции, выполняемые обычно правым полушарием, могут контролироваться также и левым. Таким образом, у левшей отмечается менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга.

Специфика латерализации мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэтапная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительных заданий

младшие школьники «группы риска»

359

зрительно-пространственных заданий (Безруких М. М., 2000; Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К., 1994).

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым систематически Переучивать леворуких детей, у которых не оставалось альтернати-

вbi при выборе руки для письма — все должны были писать правой. При переучивании использовали порой самые жесткие меры (наказание, «надевание варежки на левую руку» и пр.), не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Существуют многочисленные данные, показывающие, что у леворуких детей невротические состояния и неврозы встречаются значительно чаще, чем у детей-правшей. Одной из главных причин развития неврозов у левшей считается насильственное обучение действиям правой рукой в первые годы жизни или в первый год обучения в школе. Эта причина становится очевидной в свете данных об особенностях функциональной асимметрии мозга: переучивание приводит к ломке естественно сложившегося индивидуального профиля латерализации, что служит мощным стресс-огенным фактором. По существу, насильственное переучивание является формой давления праворукой среды, подравнивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность (в этой связи говорят о декстрастрессе — давлении праворукой среды).

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей и они пишут удобной для них рукой.

Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со «скрытым левшеством». Речь идет о тех случаях, когда природного левшу переучивают в дошкольном детстве. Такое переучивание может носить целенаправленный характер, когда родители, замечая склонность ребенка к предпочтению левой руки, стремятся исправить этот «недостаток» и предупредить те возможные трудности, которые ожидают ребенка в дальнейшем. Чаще всего это происходит в семьях с наследственной леворукостью, где один или оба родителя, или ближайшие родственники, также леворуки. В таких семьях взрослые особенно внимательны к этой стороне развития ребенка, поскольку сами столкнулись с проблемами жизни левши в праворукой среде.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. В раннем дошкольном возрасте родители и воспитатели не всегда обращают специальное внимание на то, какая рука у ребенка ведущая. Тем более что направление рукости достаточно отчетливо устанавли-

360 _____ Часть II. Детская практическая психолог

вается только к 3-5 годам. Между тем при обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой рукой и т. п. И ребенок-левшч-выполняя требования взрослого, делает так, как велят, даже если это действие ему не очень удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок — левша.

При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка как правило, не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями.

Поэтому важно определить направление «рукости» ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.

Для диагностики типа ведущей руки у детей начиная с 5-6 лет возможно использование различных функциональных проб: тест переплетения пальцев, тест «аплодирование», тест перекреста рук на груди или «поза Наполеона» и др.

В практике работы с детьми широко применяется метод оценки участия рук в процессе выполнения различных действий. Это могут быть символические действия, когда ребенка просят показать, как он, например, поливает цветы, режет хлеб, держит зубную щетку, ножницы и т. д. Действия могут быть и реальными, выполняемые в специально подобранных заданиях, требующих манипулирования.

Тестовая батарея подобных заданий включает в себя такие игровые задания: рисование правой и левой рукой, открытие коробочки, вырезание ножницами по контуру рисунка, нанизывание бисера, развязывание узелков и др. (Безруких М. М., 2000). В каждом задании оценивается степень активности правой и левой руки. На основании этого делается заключение о доминирующей руке у ребенка и даются соответствующие рекомендации в отношении того, какой рукой его целесообразно учить писать.

Леворуким считается ребенок, набравший больше плюсов в графе «Левая рука». Как указывают авторы, если такой ребенок берет ручку в левую руку и пытается писать ею, нецелесообразно его переучивать и заставлять писать правой рукой. Но даже если ребенок получил больше плюсов в графе «Правая рука», но рисует левой рукой и качество рисунка выше, чем при рисовании правой

рукой, не следует принуждать его писать правой рукой (при том условии, что сам он пытается писать левой).

г

иладшие школьники «группы риска»

3(П

Определенные сложности возникают при выборе ведущей руки у амбидекстров, т. е. тех детей, которые продемонстрировали одинаково хорошее владение и левой, и правой рукой. В этом случае возможны следующие варианты.

1. **Ярко выраженные бытовые левши, но графические амбидекстры**, т. е. одинаково хорошо пишущие и рисующие правой и левой рукой. Как правило, эти дети — левши, но дома или в детском саду их переучивали с раннего детства, при рисовании поощряли работу правой рукой. У этих детей процесс обучения письму идет легче, если они будут писать левой рукой, хотя качество письма может быть недостаточно удовлетворительным (плохой почерк, пишет «как курица лапой»).

2. **Ярко выраженные бытовые правши, но пишут и рисуют левой рукой или одинаково правой и левой.** На практике причиной использования при письме и рисовании не правой, а левой руки может быть имевшаяся ранее травма правой руки, нарушение ее моторных функций. В этом случае целесообразно учить ребенка писать правой рукой.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Однако, стремясь предупредить сложности, ожидающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом основании руки для письма — чрезвычайно ответственный шаг.

Действительно, переучивание леворуких детей во многих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок приступил к систематическому обучению письму (в середине-конце первого класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму (Безруких М. М., 2000).

¹ Однако наряду с этим известно немало случаев успешного переучивания леворуких детей без отрицательных последствий.

Таким образом, **вопрос о переучивании леворукого ребенка в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально с**

учетом индивидуальных физиологических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок ребенка.

362

Часть II. Детская практическая психология

При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, ниж*ней конечности (Крылов Д. Н., Кулакова П., 1988).

Как уже упоминалось, дети-левши обладают определенной спецификой познавательной деятельности. Это относится как к истинным левшам, так и к переученным, у которых полушария мозга выполняют несвойственные им функции.

В деятельности леворукого ребенка особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

♦ *сниженная способность зрительно-двигательной координации*-дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк;

♦ *недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти*, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв (т-н, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т. п.);

♦ *особая стратегия переработки информации*, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэтапная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала (Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К., 1994);

- ♦ *слабость внимания*, трудности переключения и концентрации;
- ♦ *речевые нарушения*: ошибки звукобуквенного анализа. Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени — чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности. Одной из наиболее важных особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тремор

Г

илядшие школьники «группы риска»

363

0>кность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это является следствием не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания, которых не избежали многие дети-левши (декстрастресс). Кроме того, немаловажное значение может иметь и тот факт, что примерно у 20 % леворуких детей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе беременности и родов, родовые травмы (по некоторым данным, родовая травма может выступать одной из причин леворукости, когда функции поврежденного левого полушария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь происходит значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

Леворукость ребенка может быть выявлена психологом во время записи ребенка в школу. С такими детьми целесообразно провести более глубокое диагностическое обследование, направленное на выявление их психологических особенностей, с тем чтобы дать родителям необходимые рекомендации по организации специальных занятий в летний период.

На протяжении первого класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных занятий, направленных на развитие следующих сторон их психической жизни:

- ♦ зрительно-моторной координации;
- ♦ точности пространственного восприятия;
- ♦ зрительной памяти;
- ♦ наглядно-образного мышления;
- ♦ способности к целостной переработке информации; \, ♦ моторики;
- ♦ фонематического слуха;
- ♦ речи.

При организации развивающей работы у психолога может возникнуть необходимость в привлечении к сотрудничеству логопеда и дет-Вого психоневролога.

364

Часть II. Детская практическая психол

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь ца. выков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклон-ное письмо, так как при письме он будет загораживать себе строку па_ болей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо (Безруких М. М., 2000). При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правой, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями). Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе леворуких детей рекомендуется сажать у окна, слева за партой. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Парту ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося (Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К.,

1994). Последнее из перечисленных требований может, однако, быть несовместимым с первым, поскольку обычное для левшей расположение рабочего места слева в ряду у окна целесообразно при ведущем правом глазе. Тем не менее учет ведущего глаза при размещении учеников в классе имеет значение не только для леворуких, но и для всех остальных детей.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

рез|ОМ5

365

Однако справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т. е. левополушарных компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству (Ротенберг В. С, Бондаренко С. М., 1989).

Резюме

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Темы для самостоятельной работы

Интеллектуальная пассивность учащихся: причины, способы выявления и преодоления.

Работа с одаренными детьми в начальной школе. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи.

Психологические проблемы неуспеваемости младших школьников.

Психическое развитие мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Трудности младших школьников в овладении основными учебными навыками (письмо, чтение, счет).

366

Часть II. Детская практическая психология,

Литература

Обязательная

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
3. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984 Т. 4.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984 Т. 2.
5. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. — М. 1984. Т. 4.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
7. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. - М., 1990.
8. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1995.
9. Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.
10. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. — М., 1966.
11. Славина Л. С. Трудные дети. — М.; Воронеж, 1998.
12. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Дополнительная

1. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся. — М., 1988.
2. Акимов М. К., Козлова В. Т. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. — Обнинск, 1993.
3. Акимов М. К., Козлова В. Т. Неудачающие дети // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
4. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избран, пси-хол. труды. - М., 1980. Т. 2.
5. Бабич Н. И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // Вопросы психологии, 1990. — №2.

литература

367

6. Бардин К. В. Как научить детей учиться. — М., 1987.
7. Безруких М. М. Проблемные дети. — М., 2000.
8. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М., 1986.
9. Бернштейн Н. А. О построении движений // Физиология движений и активность. — М., 1990.
10. Бодаев А. А. Личность и общение. — М., 1983.
11. Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать. — М., 1981.
12. Гальперин П. Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1987.
13. Гальперин П. Я., Кабышницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.
14. Гарбузов В. И. Нервные дети. — Л., 1990.
15. Готовность детей к школе. — М., 1992.
16. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. — М., 1973.
17. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии, 1991. — № 6.
18. Данилова Е. Е. Жизненная стойкость и психическое здоровье // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. — М., 1994.
19. Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М., 1975.
20. Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. - М., 1987.
21. Житникова Л. М. Учите детей запоминать. — М., 1985.
22. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. — М., 2000.
23. Заваденко Н. П., Успенская Т. Ю. Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья, 1994. — №1.
24. Заика Е. В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников // Вопросы психологии, 1994. — № 5.
25. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии, 1990. — № 6.

368

Часть II. Детская практическая психол

26. Зака А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. - М., 1982.
27. Зака А. З. Как ребенку стать умнее. — М., 1997.
28. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. — М., 1986
29. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1986.
30. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред Л. И. Божович и Л. В. Благонравова. — М., 1972.
31. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. — Л., 1986.
32. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии, 1984. — № 4.
33. Кикоин Е. И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. — М., 1993.
34. Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. — М., 1977.
35. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., 1995.
36. Крылов Д. И., Кулакова Т. П. Доклинические формы нервно-психических нарушений у школьников и их профилактика // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха. — М., 1988.
37. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. — М., 1983. Т. I.

38. *Лидере А. Г., Яковлева Е. Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992.
39. *Липкина А. И.* Развитие мышления на уроках объяснительного чтения. — М., 1961.
40. *Люблинская А. А.* Очерки психического развития ребенка. — М., 1959.
41. *Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. — М., 1976.
42. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.
43. *Марютина Т. М., Мешикова Т. А., Еавериш Н. В.* О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов // Вопросы психологии, 1988. — № 3.
44. *Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А.* Развитие личности ребенка. — М., 1987.
45. *Матыцин В. П.* Готовь руку к школе. — Тверь, 1993.

литература _____ 369

46. *Матюгин И. Ю.* Тактильная память. — М., 1991.
47. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.
48. *Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. — М., 1994.
49. Мир детства: Младший школьник. — М., 1981.
50. *Никольская И. М., Грановская Р. М.* Психологическая защита у детей. - СПб., 2000.
51. *Новикова Е. В.* Особенности общения и проявления школьной , дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А. А. Бода-лева, Р. Л. Кричевского. — М., 1987.
52. Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. — М., 1991.
53. *Орлова Л. В.* Интеллектуально пассивные учащиеся // Вопросы психологии, 1991. — № 6.
54. Общение и формирование личности школьника/Под ред. А. А. Бо-далева и Р. Л. Кричевского. — М., 1987.
55. *Петрунук В. П., Таран Л. Н.* Младший школьник. — М., 1981.
56. Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990.
57. *Понарядова Г. М.* О внимании младших школьников с различной успеваемостью // Вопросы психологии, 1982. — № 2.
58. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи. — М., 1990.
59. Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюковской и Г. Гельница. — М., 1985.
60. Психолог в начальной школе. — Волгоград, 1995.
61. *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Школа внимания. — М., 1997.
62. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. - М., 1976.
63. *РодариД.* Грамматика фантазии. — М., 1990.
64. *Ротенберг В. С, Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.
65. *Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1990. — №3.
66. *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. — М., 1988.

370

Часть II. Детская практическая психолог

67. *Спрингер С, Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг. — М., 1983.
68. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.
69. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему. —]ц 1992.
70. *Цукерман Г, А.* Зачем детям учиться вместе. — М., 1985.
71. *Цукерман Г. А.* Школьные трудности благополучных детей. — М 1989.
72. *Шевченко Ю. С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. — М, 1997.
73. Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Гром-баха. - М., 1988.
74. *Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф.* Организованность и условия ее формирования у младших школьников. — М., 1967.
75. *Яковлева Е. Л. Маркова А. К.* Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников.

раздел IV

Отрочество

0я

Глава 1. Общая характеристика возраста

§ 1. Особенности психического развития

Отрочество — этап онтогенеза, находящийся между детством и ранней юностью. Он охватывает период от 10-11 до **13-14** лет, совпадающий в современной российской школе со временем обучения детей V-VIII классах. Понятие отрочества объединяет младший и средний подростковый возраста, а также начало старшего подросткового возраста.

Начало отрочества характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются:

- ♦ стремление к общению со сверстниками;
- ♦ появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию.

Все эти черты появляются в младшем подростковом возрасте (**10-11** лет), но наиболее интенсивно развиваются в среднем (11-12 лет) и старшем (13-14 лет) подростковом возрастах.

Основная особенность подросткового периода — *резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития*. У разных подростков эти изменения происходят в разное время: некоторые подростки развиваются быстрее, некоторые в чем-то отстают от остальных, а в чем-то опережают их и т. п. Например, девочки во многих отношениях развиваются быстрее, чем мальчики. Кроме того, и психическое развитие каждого происходит неравномерно: одни стороны Психики развиваются быстрее, другие медленнее. Нередки, например, случаи, когда интеллектуальное развитие школьника существенно опережает развитие личностных особенностей: по интеллекту он уже Подросток, а по особенностям личности — ребенок. Распространены

372

Часть II. Детская практическая психолог

и противоположные случаи, когда сильные потребности — в самоутверждении, общении — не обеспечены соответствующим уровнем развития рефлексии и подросток не может дать себе отчет, что именно с ним происходит.

Характерную для этого возраста **асинхронность развития**, как *интериндивидуальную* (несовпадение во времени развития различных сторон психики у подростков, принадлежащих к одному хронологическому возрасту), так и *интраиндивидуальную* (т. е. характеризующую различные стороны развития одного школьника), важно иметь в виду и при изучении данного периода, и в ходе практической работы. Необходимо учитывать, что время появления тех или иных психологических особенностей может значительно варьировать у конкретного школьника — проходить и раньше и позже. Поэтому указываемые возрастные границы, «точки развития» (например, кризис 13 лет) имеют лишь ориентировочное значение.

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период *отчуждения от взрослых*, однако современные исследования показывают сложность и амбивалентность отношения подростка ко взрослым. Ярко выражены как стремление противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную независимость и права, так и ожидание от взрослых помощи, защиты и поддержки, доверие к ним, важность их одобрения и оценок. Значимость взрослого отчетливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека.

Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является **общение со сверстниками**, выделяемое в качестве **ведущей деятельности** этого периода. Отношения в группе сверстников, ее ценности играют большую роль в развитии подростка. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам этой группы. Поэтому характеристики этой группы, формирование коллектива класса и других групп, в которые входит подросток, имеют существенное значение.

Отрочество — *время бурного и плодотворного развития познавательных процессов*. Период от 11 до 14 лет характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого, произвольного внимания и логической памяти. В это время активно фор-

Ия

лбшая характеристика возраста

373

ируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятие не связанные с конкретными представлениями, развивается vM^{eHHe} выдвигать гипотезы и проверять их, появляется возможность строить сложные умозаключения. Именно формирование мышления, приводя к развитию рефлексии — способности делать предметом своей мысли саму мысль, — дает средство, с помощью которого подросток может размышлять о себе, т. е. делает возможным

развитие самосознания.

Наиболее важен в этом отношении период 11-12 лет — время *перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями к мышлению теоретическому*, от непосредственной памяти — к логической. При этом переход на новый уровень осуществляется через ряд последовательных изменений. Для детей 11 лет доминирующим остается конкретный тип мышления, постепенно происходит его перестройка, и лишь примерно с 12 лет школьники начинают осваивать мир теоретического мышления. Сложность периода как раз в том, что в нем совершаются указанные изменения, причем у разных детей они осуществляются в разные сроки и по-разному. Вместе с тем решающее влияние на эти изменения оказывают особенности учебной деятельности школьника, причем не только то, как она организована взрослым, но и то, насколько она сформирована у самого подростка.

При этом социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт приводят к тому, что, создав какую-либо теорию, сделав умозаключение, он нередко принимает их за реальность, которая может и должна привести к желаемым для него результатам. Известный швейцарский психолог Ж. Пиаже отмечает по этому поводу, что в мышлении подростка только возможное и действительное меняются местами: собственные представления, умозаключения становятся для подростка более реальными, чем то, что происходит в действительности.

Все это порождает ряд специфических особенностей, отражающихся как на учебной деятельности подростка, так и на других сторонах его жизни.

В нравственном развитии с этим связаны, например, появляющаяся в данный период возможность сопоставлять разные ценности, делать выбор между разными моральными нормами. Следствием этого является противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно

374

Часть II. Детская практическая психол

ценные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

Организация учебной деятельности в средних классах — учебные программы, система подачи учебного материала и контроля его усвоения в рассматриваемый период — должны обеспечить не только развитие теоретического, *дискурсивного* (рассуждающего) мышления, но и умение соотносить теорию и практику, проверять умозаключения практическими действиями.

Центральное личностное новообразование этого периода — **становление нового уровня самосознания, «Я-концепции»**. Этот новый уровень характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие — уникальность и неповторимость. Отрочество характеризуется прежде всего повышением значимости «Я-концепции», системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими¹.

Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими — взрослыми и сверстниками, ищет критерии такого сравнения. Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд — «изнутри». Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на самооценку, формируется представление о «Я-идеальном». Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой «Я-концепции» школьника.

Новый уровень самосознания, формируясь под влиянием ведущих потребностей возраста — в самоутверждении и общении со сверстниками — одновременно определяет их и влияет на их развитие.

Подростки (вместе с ранним юношеством) — особая социально-психологическая и демографическая группа, имеющая свои собственные нормы, установки, специфические формы поведения, которые образуют *особую подростковую субкультуру*. Чувство принадлежности к «подростковой» общности и определенной группе внутри этой общности,

¹ В современной психологической литературе принято различать самосознание как процесс познания себя и «Я-концепцию» или «оо,аЗ Я» как результат, продукт этого познания (Столиц В. В., 1983). Кроме того, самосознание часто используется как родовое понятие для обозначения всей области в целом.

т. п., имеет существенное значение для развития личности подростка, влияя на формирующиеся у него нормы и ценности.

§ 2. Проблема подросткового кризиса

I Для понимания подросткового возраста, выбора правильного направления и форм работы необходимо иметь в виду, что этот возраст относится к так называемым **критическим периодам жизни** человека, или **периодам возрастных кризисов**. Причины возникновения, характер и значение подросткового кризиса психологами понимаются по-разному.

Многие авторы подчеркивают возможность (и желательность) бескризисного протекания этого периода. Кризис в этом случае рассматривается как результат неправильного отношения взрослых, общества в целом к подросткам, объясняется тем, что личность не может справиться со стоящими перед ней на новом возрастном этапе проблемами (Ремшмидт Х., 1994). Весомым аргументом в пользу «бескризисных» теорий является то, что специальные исследования часто свидетельствуют об относительно спокойном переживании подростками этого этапа развития (Эльконин Д. Б., 1989; Клее М., 1990; Раттер М., 1987, и др.). Другая точка зрения, которой придерживаются авторы, состоит в том, что характер протекания, содержание и формы подросткового кризиса играют существенную роль в общем процессе возрастного развития. Противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции являются не только закономерными, но и продуктивными для формирования личности подростка.

Л. С. Выготский подчеркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме» (Собр. соч., т. 4, с. 253). Имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о том, что попытки взрослых избежать проявлений кризиса путем создания условий для реализации новых потребностей, как правило, оказываются безрезультатными. Подросток как бы провоцирует запреты, специально «принуждает» родителей к ним, чтобы иметь затем возможность проверить свои силы * преодолении этих запретов, проверить и собственными усилиями раздвинуть рамки, задающие пределы его самостоятельности. Именно через это столкновение подросток узнает себя, свои возможности, удовлетворяет потребность в самоутверждении. В тех же случаях,

376 _____ Часть II. Детская практическая

Психология

когда этого не происходит, когда отрочество проходит гладко и без конфликтно, это может усилить и сделать особенно болезненным кризис 17-18 лет. Это может повлечь за собой закрепление инфантильной позиции «ребенка», которая проявится и в молодости, и даже в зрелом возрасте.

Таким образом, **позитивный смысл подросткового кризиса** в том, что через него, через отстаивание своей взрослости, самостоятельности происходящее в относительно безопасных условиях и не принимающее крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями.

При этом важно иметь в виду, что кризисные симптомы проявляются не постоянно, а эпизодически, хотя порой и повторяются достаточно часто. Интенсивность кризисных симптомов у разных подростков существенно различается.

Кризис подросткового возраста — как и все критические периоды развития — проходит три фазы:

- 1) *негативную*, или предкритическую, — фазу ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур;
- 2) *кульминационную* точку кризиса, в подростковом возрасте — это, как правило, 13 лет, хотя возможны значительные индивидуальные варианты;
- 3) *посткритическую* фазу, т. е. период формирования новых структур, построения новых отношений и т. п.

В этой главе рассматриваются первая и отчасти вторая фазы, и именно их будем иметь в виду, говоря о кризисной симптоматике.

В литературе описаны два основных пути протекания возрастных кризисов. Наиболее распространенный — **кризис независимости**. Его симптомы — *строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности*. Естественно, на каждом этапе этот «букет симптомов» выражается в соответствии с возрастными особенностями. И если для трехлетнего ребенка ревность к собственности выражается в том, что он вдруг перестает делиться с другими детьми игрушками, то для подростка — это требование не трогать ничего у него на

столе, не входить в его комнату, а главное — «не лезть ему в душу». Остро ощущаемое переживание

шая характеристика возраста

377

собственного внутреннего мира — вот та главная собственность, которую оберегает подросток, ревниво защищая ее от других. Симптомы **кризиса зависимости** противоположны: *чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения.*

Если кризис независимости — это некоторый рывок вперед, выход за пределы старых норм, правил, то кризис зависимости — возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. И то и другое — варианты самоопределения (хотя, конечно, неосознанного или недостаточно осознанного). В первом случае это — «Я уже не ребенок», во втором: «Я ребенок и хочу оставаться им». С точки зрения развития наиболее благоприятным оказывается именно первый вариант.

Следует также учесть, что симптомы кризиса в рассматриваемые периоды проявляются преимущественно в семье, в общении с родителями и прародителями — бабушками и дедушками, а также с братьями и сестрами.

Как правило, в симптомах кризиса присутствует и та и другая тенденция, речь идет только о том, какая из них доминирует. Одновременное присутствие и стремления к независимости, и стремления к зависимости связано с двойственностью позиции школьника. В силу недостаточной психологической и социальной зрелости подросток, предьявляя взрослым и отстаивая перед ними свои новые взгляды, добиваясь равных прав, стремясь расширить рамки дозволенного, одновременно ждет от взрослых помощи, поддержки и защиты, ждет (конечно, неосознанно), что взрослые обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискованных шагов. Вот почему повышенно-либеральное, «разрешающее» отношение часто наталкивается на глухое раздражение подростка, а достаточно жесткий (но при этом аргументированный) запрет, вызвав кратковременную вспышку негодования, напротив, ведет к успокоению, эмоциональному благополучию.

От «нормальных» характеристик возрастного кризиса следует отличать такие его проявления, которые свидетельствуют о его патологических формах, требующих вмешательства психоневрологов и психиатров. В качестве критериев, отличающих нормальные Характеристики от психопатологических, выделяются следующие (табл. 2).

Таблицу Проявления симптомов подросткового кризиса
(кризис независимое

Норма	Отклонения от нормы
Стремление к самоутверждению, отстаиванию равных со взрослыми прав умеренной интенсивности	Гипертрофированное, заостренное проявление стремления к самоутверждению, отстаивания равных со взрослыми прав
Противостояние взрослым связано со стремлением доказать свою самостоятельность, независимость	Противостояние носит гиперболизированный характер, доходит до враждебности
Проявление симптомов кризиса зависит от ситуации, поведение достаточно гибко приспосабливается к ситуации	Симптомы кризиса проявляются без какой-либо видимой связи с условиями ситуации
Относительно большой репертуар форм поведения	Один и тот же симптом кризиса проявляется как клише по самым разным поводам, т. е. приобретает свойства стереотипа, очень устойчивы, ригидны

Симптомы кризиса наблюдаются время от времени, в виде кратковременных «вспышек»	Симптомы кризиса наблюдаются постоянно
Относительно легко поддаются коррекции	Плохо поддаются коррекции
Проявляются примерно так же (по интенсивности, частоте, форме проявления), как у большинства одноклассников и других сверстников подростка	Проявляются гораздо резче, интенсивнее, в более грубых формах, чем у большинства одноклассников и других сверстников подростка
Не нарушают социальной адаптированности TM поведения	Выраженная социальная дезадаптация

Основными задачами для практического психолога при работе с подростками в связи с переживанием ими кризиса являются:

- ♦ оказание подросткам помощи в понимании того, что с ними происходит и выработке конструктивных форм преодоления кризиса;
- ♦ создание условий для продуктивного разрешения кризиса: разъяснение родителям и педагогам причин и особенностей переживаемого школьником периода, заложенных в нем возможностей

Общая характеристика возраста

379

и опасностей, помощь в формировании оптимальных форм взаимоотношений между детьми и взрослыми; I + своевременная диагностика крайних, непродуктивных форм «кризиса независимости» и проявления «кризиса зависимости» и оказание необходимой психологической помощи; S4 ♦ дифференциация «нормальных» проявлений, свидетельствующих ' о возрастном кризисе, от проявлений, свидетельствующих о значительных отклонениях в развитии и требующих вмешательства других специалистов.

Важно также учесть, что в кризисные периоды даже те дети, которые не вызывают у взрослых беспокойства, могут нуждаться в особом .внимании, помощи со стороны психолога. Не следует ни недооценивать, ни переоценивать трудности, возникающие у подростка в этот период, но необходимо правильно их понять и оказать школьнику своевременную помощь.

§ 3. Ценность отрочества

, Ценность отрочества определяется его особым положением в ряду возрастов человека. Это и начало того сложного этапа развития, который недаром носит название переходного, и самостоятельная фаза, относительно независимая от других и, следовательно, ценная сама по себе. Без полноценного проживания этого периода многие качества личности, индивидуальные особенности оказываются неразвитыми или развитыми недостаточно, многое в дальнейшем компенсируется ■ли корректируется с большим трудом.

I Отрочество, как уже отмечалось, — время разрушения специфически детских образований, которые могут тормозить дальнейшее развитие. Проявляемое в этот период противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции являются продуктивными для формирования самостоятельности личности.

' В интеллектуальной деятельности школьников-подростков усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием *самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач*, что позволяет рассматривать возраст 11-14 лет Как сензитивный период для развития творческого мышления. (Отрочество — это благоприятный период для развития многих сторон личности, таких как познавательная активность, любознательность. Наиболее важен в этом плане возраст 10-12 лет. С 11 до 14 происходит интенсивное развитие самосознания подростка, его рефлексии,

380

Часть II. Детская практическая психоло

«Я-концепции», чувства «Я». Период 13-14 лет — время первого з_{на} комства с литературой по самовоспитанию, научно-популярной лите ратурой по психологии, возрастной физиологии. Однако интерес к проблемам самовоспитания, желание понять и изменить себя в этом возрасте, как правило, еще не реализуются в каких-либо конкретных действиях или реализуются лишь на очень короткое время. Поэтому подростки нуждаются в специальной работе по организации и помощи им в осуществлении процесса саморазвития. Оказание такой помощи — одно из важнейших направлений деятельности психолога в средних классах школы.

Наиболее значим период отрочества для развития *полноценного общения*. Об этом

свидетельствуют данные о том, что те школьники, которые в подростковом возрасте были ориентированы преимущественно на семью и мир взрослых, в юношеском и взрослом возрасте часто испытывают трудности во взаимоотношениях с людьми, причем не только личных, но и служебных. Неврозы, нарушения поведения, склонность к правонарушениям также наиболее часто встречаются у людей, испытывавших в детстве и подростковом возрасте трудности во взаимоотношениях с ровесниками.

Исследовательские данные (Массен П. Х., 1987) свидетельствуют, что полноценное общение со сверстниками на этом этапе жизни является более значимым для сохранения психического здоровья через весьма длительный промежуток времени (11 лет), чем такие факторы как умственное развитие, успешность в учебе, взаимоотношения с педагогами.

Задача практического психолога — помочь школьнику наиболее полно реализовать возможности этого периода, выработать эффективные, конструктивные способы преодоления трудностей, что необходимо для полноценного перехода к взрослости.

Глава 2. Основные направления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста

§ 1. Задачи развития

Младший подростковый возраст (10-11 лет) — завершение периода детства. В это время дети в основном уравновешены, спокойны, они доверчиво относятся ко взрослым, признают их авторитет, ждут от учителей, родителей, других взрослых помощи и поддержки. Это открывает большие возможности с точки зрения воспитательных влияний, в том числе и работы практического психолога.

1

■j

.управления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста 381

I Основные задачи развития в этот период:

« формирование умения учиться в средней школе;

f + формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития;

* развитие учебной мотивации, интересов;

♦ развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;

i ♦ формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе.

§ 2. Начало обучения в средних классах школы

| В средней школе коренным образом меняются условия обучения: дети переходят от одного основного учителя к системе «классный руководитель—учителя-предметники», уроки, как правило, проходят в разных кабинетах. Нередко дети меняют школу (например, иоступа-1 ют в гимназию), у них появляются не только новые учителя, но и новые одноклассники.

То, что такой переход совпадает с концом детства, достаточно стабильным периодом развития, благоприятно для адаптации школьника к новым учителям, новым условиям.

■■ Как показывает практика, большинство детей переживает этот переход как важный шаг в их жизни. Это наблюдается даже в тех школах, I. где детей с самого начала обучают учителя-предметники и где видимых изменений в жизни детей не происходит. Центральное место занимает, во-первых, сам факт окончания младшей школы, который в той или иной степени подчеркивается учителями и родителями, и, во-вторых, предметное обучение. Несмотря на то что и ранее дети изучали разные предме-1ты, именно при переходе в среднюю школу они начинают понимать I и осознавать связь этих предметов с определенной областью знаний. На вопросы, различаются ли чем-нибудь и чем именно учеба в V классе и в начальной школе, пятиклассники отвечают: «Малыши просто учатся считать, а мы учим математику», «Раньше мы просто читали рассказы о том, что было, а теперь учимся узнавать историю» и т. п. I Для многих детей, обучавшихся первоначально у одного учителя, I Переход к нескольким учителям с разными требованиями, разными ■характерами, разным стилем отношений также является зримым вне-I Шним показателем их взросления. Они с удовольствием и с опреде-■ленной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям

382

Часть II. Детская практическая психрлог

о «доброй» математичке или «вредном» историке. Кроме того, опред ленная часть детей осознает такой переход как шанс заново начат школьную жизнь, наладить несложившиеся или неустраивающи школьника отношения с педагогами.

Желание хорошо учиться, делать все так, чтобы взрослые были довольны, «не огорчались и не переживали», «радовались», «чтобы мама когда посмотрит дневник, не наказывала и не плакала» — достаточно сильно у пятиклассников. Отмечавшееся к концу начальных классов снижение интереса к учебе, определенное «разочарование» в школе сменяются ожиданием перемен, дети ждут, что им станет в школе интересно.

В то же время переход из начальной школы в среднюю связан с возросшей нагрузкой на психику подростка. Резкие изменения условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе и «самого маленького» — в средней — все это является довольно серьезным испытанием для психики школьника.

Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Это проявляется в возрастании тревожности, снижении работоспособности, повышенной робости или, напротив, «развязности», неорганизованности, забывчивости.

У большинства детей подобные отклонения исчезают через 2-3 недели учебы. Однако есть дети, имеющие множественные функциональные отклонения, у которых процесс адаптации затягивается на 2-3 месяца и даже больше. С адаптационным периодом часто связаны и заболевания детей. Подобные заболевания носят психосоматический характер.

Затруднять адаптацию детей к средней школе может как рассогласованность требований разных педагогов, так и то, что учителя средней школы часто не делают различий между пятиклассниками и другими учащимися средней школы, предъявляя ко всем одинаковые требования. Трудности у пятиклассников может вызывать и необходимость на каждом уроке приспособиться к своеобразному темпу, особенностям речи, стилю преподавания каждого учителя.

Кроме того, обучение в средних классах школы связано с определенной деиндивидуализацией, обезличиванием подхода педагога к школь-

г

.правления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста 383

нику. У некоторых пятиклассников возникает ощущение одиночества, того, что никому из взрослых в школе они не нужны.

Отсюда повышенная зависимость определенной части детей от взрослых, «прилипчивость» к классному руководителю, плач, капризы, интерес к книгам и играм для маленьких детей. Иногда за одной и той же формой поведения (например, за посещением I класса, в котором работает их бывшая учительница) скрываются совершенно разные потребности и мотивы: от желания вновь оказаться в знакомой, привычной ситуации опеки и зависимости, когда тебя знают, о тебе думают, до стремления утвердить себя как «старшего», «выросшего», того, кто может опекать малышей. Причем у одного и того же ребенка это может сочетаться.

Проблема переживания учеником своеобразного школьного стресса при переходе из начальной школы в среднюю привлекает внимание педагогов и психологов — теоретиков и практиков во многих странах мира.

Так, в США в 1980-х годах было проведено сравнительное изучение учащихся, обучающихся по одной учебной программе, но в разных усло-

виях. Одни из них переходили к обучению в средней школе примерно в том же возрасте, что и российские школьники. Другие учились в условиях начальной школы примерно до 13 лет. Исследование показало, что для первой группы в средней школе были характерны такие нарушения, как снижение самооценок, нежелание учиться, проблемы дисциплины. Все это совершенно не было свойственно второй группе учащихся. Более того, они гораздо лучше, чем первые пережили переход на следующий этап обучения. Психолог Г. А. Цукерман, из статьи которой мы взяли этот пример, приводит и общий вывод из этого исследования: «Даже предыдущий опыт прохождения через стресс не срабатывает, если стресс, вызванный резкой социальной переменой, наступает слишком рано» (1998, с. 29).

Интересную точку зрения по этому поводу излагает психолог и педагог Л. Юшков в интервью газете «Первое сентября»: «По возрасту пятиклассникам хорошо бы еще оставаться в том кругу отношений, который сложился в начальной школе; им удобнее эти формы поведения, чем подростковые. А в познавательном плане, в плане интересов они этому возрасту уже не принадлежат. По социальным формам организованности им бы относиться к начальной школе, а

по предметности, по ее насыщенности какой-то особой информацией, по способу работы с ней их жизнь должна сильно отличаться. В этом возрасте дети как бы добегают до ощущения некоторой серьезности того, что они делают. Им хочется что-то попробовать сделать, достичь результата. А уж в чем пятиклассник

конкретно будет себя проявлять — его личное дело. Кто-то — в некоей предметности, кто-то — в социальной активности, а кто-то — еще в чем-то. А если третьеклассник сделает то же самое — ему важнее, как к нему отнеслись».

Все это показывает, что *проблема адаптации к обучению в средней школе представляет сложную, не имеющую однозначного ответа теоретическую и практическую проблему.*

Психолог, работающий в школе, должен прежде всего обратить внимание учителей на проблему адаптации и на те возрастные психологические и психофизиологические особенности детей, которые могут способствовать или препятствовать успешному прохождению адаптационного периода.

Опыт показывает, что педагоги и родители зачастую одновременно и «овзросляют» пятиклассников, считая, что они должны быть самостоятельными, организованными, и подчеркивают их «детскость», что создает двойственность, противоречивость отношений и системы требований, которая усваивается школьниками, быстро научающимися манипулировать взрослыми с помощью этой двойственности.

Возрастные особенности — возможности и ограничения — десятилетних детей, как правило, недостаточно хорошо знакомы учителям средней школы и родителям. Особенно заинтересованы в получении психологической информации о детях, как правило, родители пятиклассников, ожидающие (и часто опасаящиеся) «подростковых метаморфоз».

Давать взрослым информацию о возрастных особенностях детей особенно полезно на адаптационном этапе, поскольку изменения в это время происходят достаточно быстро, и к концу младшего подросткового возраста многие возможности этого периода могут оказаться неиспользованными.

Важным направлением работы с педагогами во время адаптационного периода является *обсуждение с ними индивидуальных особенностей школьников.* Именно индивидуальные особенности детей (повышенная медлительность или импульсивность, робость, чрезмерная чувствительность к замечаниям и т. п.), к которым приспособился учитель начальных классов, неожиданно становятся «камнем преткновения» в средней школе. Для решения этой проблемы полезно участие психолога при знакомстве учителей средней школы со своими будущими учениками.

Опыт работы в школе свидетельствует, что учителя начальных классов обычно весьма скупо рассказывают об индивидуальных особенностях школьника, ограничиваясь, как правило, достаточно общими оценочными характеристиками: «хорошая девочка», «оболтус», «балда

исправления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста 385
балД^{ой}-^{но} обаятельный», «одаренный, глубокий ребенок». Участие в таких обсуждениях психолога, знающего класс, позволяет сделать обсуждение более конкретным и содержательным, акцентировать внимание на индивидуальных особенностях каждого ученика, а так-е дать психологическую характеристику классу в целом.

В практике также хорошо зарекомендовали себя педагогические консилиумы по каждому V классу, проходящие в конце сентября-октяб-ре. Консилиумы готовятся совместно учителями средней школы, учителем начальной школы и психологом (или психологами начальной и средней школы). Особое внимание в таком обсуждении должно быть уделено согласованию требований разных педагогов к учащимся, к содержательным и формально-организационным сторонам их работы, к поведению. Следует обратить также особое внимание на преемственность требований начальной и средней школы, необходимость медленного, постепенного их усложнения и введения новых.

Младшие подростки особенно восприимчивы к такому стилю руководства со стороны взрослого, когда он проявляет инициативу, задает некоторые общие рамки их деятельности, но при этом позволяет им самим принимать решения, не устанавливает пошагового контроля. Не случайно, видимо, известные эксперименты *К. Левина*, свидетельствующие о большей эффективности именно такого — «демократического» — стиля руководства сравнительно с «либеральным» (попустительским) и авторитарным, проведены именно на 10-летних детях.

Показательны в этом отношении результаты, полученные при сравнении эмоционального отношения к уроку, и впечатления продуктивности этого урока у учеников V и VII классов. Пятиклассники обращали прежде всего внимание на то, как учитель рассказывал новый материал, насколько часто он шутил, в какой форме хвалил и ругал учеников. Для семиклассников наибольшее значение имело внимательное отношение учителя к ответам учеников, а также возможность проявить самостоятельность, инициативу, дискутировать на уроке.

§ 3. Формирование умения учиться в средней школе

¹ Одно из главных направлений работы в младшем подростковом Возрасте — формирование общеучебных умений и навыков, умения Учиться. Сложившиеся в начальной школе умения и навыки нередко >Не соответствуют материалу и требованиям средней школы. Это проявляется уже в V классе. Чувствуя это, дети хотят приобрести такие умения И навыки и сензитивны к обучению им. Наиболее успешно такое обучение осуществляется тогда, когда эти умения и навыки приобретаются

13 Зак. 746

386

Часть II. Детская практическая психология

не только на уроках по конкретным учебным предметам, но и на специальных, регулярно проводимых занятиях.

Такие занятия могут проводиться как самим психологом, так и с помощью психолога — учителем. Их можно назвать, например, «Учимся учиться», «Как учиться в средней школе», «Психологический час» Занятия включают темы, связанные с развитием общеучебных навыков, мотивации учения и эмоционального отношения к нему.

Приведем в качестве примера некоторые темы таких занятий: «Как слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «За что ставится отметка», «Как проверять свою работу», «Как можно учиться на собственных ошибках», «Как подготовиться к контрольной», «Почему иногда не хочется учиться и что с этим делать», «Как узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь», «Как лучше запоминать», «Что такое лень», «Как правильно готовить устные задания», «Как выполнять письменные домашние задания», «Как научиться лучше думать». Значительное внимание на таких занятиях следует отводить развитию произвольности, организованности, вниманию, наблюдательности.

Необходимо также обратить особое внимание на развитие логической памяти и произвольного внимания школьников. Если этого не делать, то стихийно они складываются у большинства детей со значительными нарушениями и искажениями.

Разработано множество программ по коррекции и развитию памяти и внимания (Ермолаев О. Ю. и др., 1987; Левитина С. С., 1980; Развитие творческой активности школьников, 1991; Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка, 1995; Хамблин Д., 1986; Яковлева Е. Л., 1992, и др.). При диагностике памяти в этот период хорошо использовать методику «Группировка», позволяющую выявить способность к смысловой обработке запоминаемого материала (Яковлева Е. Л., 1992).

Занятия должны состоять из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения. Именно упражнения, обучение конкретным приемам, которые школьник может (и должен) сразу использовать в своей учебной работе, составляют их основное содержание. (Описание упражнений см., например: Развитие творческой активности школьников, 1991; Руднянский Я., 1992; Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка, 1995; Хамблин Д., 1986.)

Такие занятия оказываются особенно эффективными в тех случаях, когда не ограничиваются классными часами, а включают задания на

■ управления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста 387

дом (использовать тот или иной прием при выполнении такого-то задания, последить за собой, чтобы потом рассказать или написать, как ты приступаешь к подготовке домашних заданий и т. п.). Подобная работа полезна и в более старших классах (так, в книге Д. Хамблина Приводится подробное описание конкретных занятий во всех классах, включая выпускные).

На занятиях с пятиклассниками важно использовать юмор. Юмор имеет очень большое значение для развития ребенка этого возраста, В том числе и познавательного развития. В это время дети очень любят шутить, рассказывать анекдоты, которые часто кажутся взрослым несмешными, глупыми и грубыми. Важно, чтобы взрослые понимали значение юмора для развития детей, были терпимыми к детским шуткам и умели использовать юмор в учебной работе.

Как известно, многие сложные вещи запоминаются достаточно легко (иногда на всю жизнь), если

они представлены в шутливой форме («Биссектриса — это такая крыса, которая бежит по углам и делит угол пополам», «Медиана — это такая обезьяна, которая прыгает на сторону и делит ее поровну», «Как однажды Жак-звонарь городской сломал фонарь» (расположение цветов радуги). На занятиях по овладению общеучебными навыками дети могут научиться сами использовать юмор для лучшего запоминания.

§ 4. Психологическая помощь при трудностях в учении

I Рассмотрим причины трудностей в учении учащихся V и более старших классов средней школы.

1. Прежде всего это причины, связанные с *недостатками учебной подготовки при нормальном и даже хорошем уровне развития мышления и других познавательных процессов*: значительные пробелы в знаниях за предшествующие периоды обучения, а также несформированность общеучебных и специальных учебных умений и навыков, о чем мы говорили выше. Следует отметить, что внешняя картина проявления этих недостатков может напоминать интеллектуальные нарушения, вплоть до легкой степени умственной отсталости. Основная работа психолога с такими детьми может быть связана преимущественно с помощью педагогам в определении и ликвидации пробелов.

Следующая группа причин связана с характерным для школьников этого возраста преимущественно эмоциональным отношением к учебному предмету. Исследования показывают, что практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность

388

Часть II. Детская практическая психология,

в этом предмете, а субъективное отношение к нему (Дубровина И В 1991). Такое отношение к собственным возможностям создает благоприятные условия для развития способностей, умений, интересов школьника, так как для этого оказывается важным по сути то, чтобы занятие вызывало у десятилетнего школьника положительные эмоциональные переживания (а если вспомнить, что дети в этот период характеризуются в основном жизнерадостным настроением, то задача представляется еще более простой).

Но эта особенность может быть и причиной трудностей в учении. Во-первых, такое превалирование значения эмоционального фактора в самооценке способностей является выражением свойственным этому периоду доминирования эмоций, подчиняющего себе всю психическую жизнь ребенка, в том числе «работу» психических процессов.

Но известно, что слишком сильные или слишком длительные позитивные эмоции могут оказать такое же отрицательное влияние, как сильные и длительные отрицательные, способствовать возникновению своеобразной «эмоциональной усталости», проявляющейся в раздражении, капризах, «скандалах», плаче и т. и. Таким образом, чрезмерное увлечение эмоциональной стороной, стремление максимально позитивно окрасить любую деятельность школьника могут привести к обратному эффекту.

Во-вторых, общее положительное к себе отношение и представление о своих возможностях, не опирающееся на оценку своей реальной успешности, приводит к тому, что дети охотно берутся за многие дела, будучи уверены, что они смогут это сделать, но при первой же трудности бросают, не испытывая при этом особых угрызений совести. Стандартное объяснение этому «разонравилось, не хочется, не смогу» отражает, как это ни странно для взрослых, реальную причину: теряется положительное отношение и, как следствие, снижается самооценка в этой области. При этом из-за преобладания эмоциональной регуляции такие ситуации не влияют на общее положительное отношение школьника к себе. Негативные оценки окружающих, собственные неудачи воспринимаются детьми как ситуативные, временные, а главное — не имеющие прямого отношения к их способностям и возможностям.

Все это необходимо учитывать при любой работе психолога с детьми данного возраста. Наиболее важным является ориентация детей на выработку объективных критериев успешности и неуспешности, стремления проверить свои возможности и находить (с помощью взрослых) пути их развития и совершенствования.

исправления работы психолога с детьми младшего подросткового возраста 389

2. Следующая группа причин связана с *несформированностью необходимых мыслительных действий и операций* — анализа, синтеза, плохого речевого развития, недостатков внимания и памяти.

. Для диагностики причин и выработки способов преодоления трудностей в учении могут быть рекомендованы нормированные на отечественных выборках интеллектуальные тесты — «Детский тест» Д. Векслера для целей индивидуального обследования, а в качестве инструмента для

массового обследования для V-VII классов — «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) Дж. Вана. Последний особенно интересен для использования при диагностике причин трудностей в обучении, отставании в интеллектуальном развитии, поскольку позволяет отдельно рассмотреть в качестве таких причин отсутствие базовых знаний и навыков (счет, письмо, развитие речи), несформированность необходимых мыслительных операций, низкий уровень развития произвольности и эмоциональную неустойчивость и соответствующим образом построить коррекционную работу.

3. Трудности в обучении также нередко бывают связаны с *особенностями знаний, которые учащийся должен усвоить в средней школе*. Принципиальное отличие этих знаний от тех, которые давались ученику в начальной школе в том, что они находятся в другом отношении к явлениям окружающей действительности. Если в начальной школе даваемые в школе знания в основном соответствовали повседневному опыту ребенка, то в средних классах школы такая связь, как правило, опосредована. Для того чтобы научиться видеть эту связь, требуются специальные усилия, школьнику необходимо усвоить другие понятия и закономерности, научиться оперировать абстрактными понятиями. Если это не происходит, то школьные знания усваиваются формально.

4. *Формализм в усвоении знаний* — существенная причина трудностей в учении в средних классах школы.

Известный отечественный психолог Л. И. Божович (1968) выделяет два вида такого формализма.

При первом виде формализма школьники, как правило, не пытаются проникнуть в суть того, что они изучают, а механически, не задумываясь, без осмысления «зазубривают» написанное в учебнике или сказанное учителем. Такой вид формализма наблюдается у подрост-Ков, стремящихся хорошо учиться, прилежных, но характеризующихся несформированностью необходимых мыслительных операций и отсутствием познавательных интересов.

Второй, наиболее часто встречающийся вид формализма наблюдается у школьников, которые относительно легко оперируют абстракт-

390

Часть II. Детская практическая психология,

ными понятиями, владеют необходимыми способами теоретической мысли, но испытывают трудности, говоря словами известного отечественного психолога В. В. Давыдова, «в восхождении от абстрактного к конкретному».

Интересный пример подобного отношения приводится в книге педагога М. Н. Скаткина: «Ученик VI класса окапывает яблоню... Перевернув пласт почвы и обнаружив длинные корневища пузыря, он старательно рубит их лопатой на мелкие куски и закапывает в землю. Экспериментатор спрашивает: "Для чего ты это делаешь?" — "Как для чего?... Чтобы сорняки не росли под яблоней." — "А разве ты не учил по ботанике, что такое корневище?" — "Учил: корневище — это видоизмененный стебель, на нем есть почки, из которых вырастают измененные побеги. Это вегетативное размножение". — "Правильно! А тогда зачем ты их оставляешь в земле: чтобы они вегетативно размножились и из них выросло много новых побегов пузыря?" Мальчик сконфуженно молчит»¹.

Как отмечает Л. И. Божович, «бросается в глаза наличие как бы *сосуществования* в сознании учеников полученных в школе знаний с теми представлениями и понятиями, с которыми они приступают к обучению. Основным способом объяснения остается для них прежнее донаучное объяснение... однако формально, для учителя, они привлекают и новые знания, которые остаются в их сознании обособленными, связанными с их прежними представлениями через союз и... Система научных понятий, данная в учебной дисциплине, оказалась для школьника самостоятельной действительностью, отгороженной от реальных законов природы плотной стеной школьного знания» (1968, с. 311-312).

Одна из основных причин, как и в первом случае, — низкий уровень развития познавательной потребности, отсутствие стремления понять суть явлений действительности, понять реально существующие причинно-следственные связи.

Формализм в усвоении школьных знаний отрицательно влияет не только на развитие познавательной сферы учащихся, он отрицательно сказывается и на формировании их личности. Кроме того, формализм первого вида нередко ведет к учебной перегрузке, повышенной утомляемости, поскольку с возрастанием объема учебного материала без его осмысления школьнику необходимо тратить все больше и больше времени на его механическое заучивание.

¹ Цит. по: Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989. - С. 193-194.

Поэтому *работа по профилактике и преодолению формализма в усвоении знаний — важная задача и педагогов, и психолога*. Здесь необходима как общая работа, связанная с формированием абстрактного мышления и развития познавательных процессов, так и специальная, направленная на раскрытие для школьников связи между школьными знаниями и действительностью. Особое внимание следует обратить на формирование умения сравнительно легко переходить от абстрактных знаний к конкретным и видеть в конкретном факте действительности проявление той или иной теоретической закономерности.

В VII—VIII классах для групповой диагностики может быть использован тест *Р. Амтхауэра*, а также «Школьный тест умственного развития» (ШТУР) — отечественный инструментальный, специально ориентированный социально-психологический норматив интеллектуальной деятельности, воплощенный в школьных программах. Важная характеристика этого средства — диагностика в нем исходно соединена с соответствующими коррекционными программами. Для развития мышления и речи учащихся V классов необходимо использовать специальные программы, состоящие из наборов упражнений, формирующих такие существенные интеллектуальные умения, как понимание смысловой стороны речи, возможность прогнозирования содержания, развитие семантического анализа слов и предложений и др. (Акимова М. К., Козлова В. Т., 1993; Борисова Е. М., Логинова Г. П., 1993, 1994; Яковлева Е. Л., 1992).

Школьники 10-12 лет очень интересуются способами развития внимания и памяти, поскольку наблюдательность, внимательность, умение замечать детали являются теми свойствами, которые они очень ценят в себе и других. Это создает благоприятные возможности для специальных занятий по развитию и коррекции внимания и памяти. Поскольку в жизни детей этого возраста значительное место еще занимает игра, развитие внимания первоначально лучше проводить на неучебном материале и в ситуации, отличной от учебной.

Хорошо зарекомендовали себя в качестве методов тренировки и коррекции внимания и памяти многочисленные игры по развитию наблюдательности (в сыщика, следопыта), сосредоточенности, устойчивости к помехам (модифицированная таблица Горбова—Шульте), зрительной Памяти, подсчета на рисунках или в окружении нескольких объектов, объединенных по разным основаниям (например, количества троллейбусов и предметов синего цвета) и т. п. Все эти игры особенно эффективны при включении в них элемента соревнования, что отвечает потребностям детей данного возраста.

392

Часть II. Детская практическая психологи

Вместе с тем важно иметь в виду, что, во-первых, навыки в игре проявляются при достаточно сильном мотиве и потому оказываются более ярко выраженными, чем в учебной деятельности, а во-вторых, перенос сформированных таким образом навыков на учебную ситуацию составляет отдельную задачу. Поэтому необходимо постепенно, по мере вовлечения школьников в занятия, приблизить ситуации к учебной, поставив это как специальную задачу.

Часто для развития внимания используются разные варианты коррективных проб. Однако применение их для детей 10-12 лет недостаточно эффективно даже в тех случаях, когда такие упражнения включаются в контекст какой-либо игры или соревнования. Такая деятельность с одной стороны, слишком монотонна и неинтересна для школьников этого возраста (а для того, чтобы добиться с помощью таких тренировок желаемого эффекта, требуется проводить их многократно с продолжительностью не менее 20 минут). С другой стороны, подобная деятельность совершенно оторвана от реальности, детям еще достаточно трудно соотнести ее деятельность с каким-то полезным, ценным для них умением. Более продуктивным является обучение умению находить ошибки, первоначально в своих и чужих письменных работах, а затем в устной речи.

Неуспеваемость школьника может быть связана с *особенностями учебной мотивации подростков*. Такие случаи являются особенно сложными. Подробнее мы остановимся на этом вопросе в следующей главе.

Причиной снижения успеваемости может быть также *слабая произвольность поведения и деятельности* — нежелание, «невозможность», по словам школьников, заставить себя постоянно заниматься. Ориентировочную программу занятий в этом направлении можно найти в книге «Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка» (1995). Необходимо подчеркнуть, что занятия эти чрезвычайно трудоемки и перенос навыков, сформированных на неучебном материале, на учебу особенно затруднен.

Хотя 10-12-летние школьники могут выполнять достаточно сложную деятельность, преодолевая

значительные трудности ради непосредственно привлекательной цели, они испытывают значительные трудности в преодолении и внешних, и тем более внутренних препятствий в тех случаях, когда цель их не привлекает. Поэтому такую работу желательно сопровождать формированием и тренировкой при" менения экономных способов, позволяющих школьнику более продуктивно справляться с повседневными обязанностями. Важно орга-
основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 393

«изовать эту работу таким образом, чтобы школьник понял, что предлагаемые способы деятельности лучше, эффективнее, и захотел овладеть ими.

Все указанные причины нередко выступают не изолированно, а совместно, объединяясь в достаточно сложные комбинации, и требуют обычно совместной активной работы не только психолога и педагога, но и родителей, а главное — самого подростка по преодолению неуспеваемости. Значительные сложности при ее осуществлении связаны с тем, что в подростковом возрасте продолжительная неуспеваемость практически всегда сопровождается определенными личностными нарушениями (низкой или, напротив, защитно высокой самооценкой, прямой или оборонительной агрессивностью, чувством беспомощности и др.). Работа с этими нарушениями должна обязательно включаться как особая задача в программу преодоления неуспеваемости.

Итак, *центральное направление работы с младшими подростками — это ориентация на полное решение задач периода детства*. Основное внимание психологу в это время следует уделить развитию учебной деятельности, умению учиться, приобретать с помощью взрослых и самостоятельно новые знания и навыки.

Глава 3. Основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте

§ 1. Задачи развития

Средний подростковый возраст (11-12 лет) — период повышенной активности, стремления к деятельности, значительного роста энергии школьника.

Основные задачи в этот период связаны с *развитием*:

- ◆ нового уровня мышления, логической памяти, избирательного, устойчивого внимания;
- ◆ широкого спектра способностей и интересов, выделением круга устойчивых интересов;
- ◆ интереса к другому человеку как к личности;
- ◆ интереса к себе, стремления разобраться в своих способностях, поступках, формированием первичных навыков самоанализа;
- ◆ чувства взрослости, адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;
- ◆ чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки:

394

Часть II. Детская практическая психол_{г,г}

- ◆ форм и навыков личностного общения в группе сверстников способов взаимопонимания;
- ◆ моральных чувств, форм сочувствия и сопереживания другим людям;
- ◆ представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом И половым созреванием.

§ 2. Развитие и укрепление чувства взрослости

Одним из центральных моментов развития в среднем подростковом возрасте становится формирующееся **«чувство взрослости»**: школьник остро ощущает, что он уже не ребенок, и требует признания этого прежде всего равных с окружающими взрослыми прав. Чувство взрослости выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждении своего личностного достоинства и требовании ко взрослым уважать эти стремления и считаться к ним.

Это переживание имеет существенное значение для развития личности в подростковом возрасте. Оно выступает как стимул активности подростка, направленный на переориентацию с «детских» норм на «взрослые», на усвоение ценностей, установок, норм, которые, с точки зрения подростков, подтверждают представление о них как о взрослых. Присваиваются прежде всего внешние атрибуты взрослости (образцы которых подростки часто находят в особой юношеской субкультуре), а также моральные нормы, присущие взаимоотношениям взрослых людей.

Психолог *Т. В. Драгунова* выделяет следующие направления развития взрослости: подражание внешним проявлениям взрослости; ориентация на качества «настоящего мужчины», «настоящей женщины»; социальное взросление; интеллектуальная взрослость.

Подражание внешним проявлениям взрослости в одежде, украшениях, косметике, способах проведения досуга, лексике, формах проявления симпатий и т. п. Этот, наиболее легкий способ, подросток часто использует для демонстрации своей взрослости сверстникам и родителям.

Ориентация на качества «настоящего мужчины», «настоящей женщины». Он включает как внешние признаки и физические качества (одежда, прическа, манеры поведения, сила, красота),

так и личностные качества (смелость, верность в дружбе). При этом образ «настоящего мужчины», как правило, достаточно традиционен, соответствует традиционным мужским ценностям. В образе современной

уновные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 395

идеальной женщины» сосуществуют традиционно женские и мужские качества.

Социальное взросление — подросток овладевает разными умениями, необходимыми для осуществления «взрослых» видов деятельности (столярничать, шить, водить автомобиль, фотографировать и др.). Для овладения этой стороной взрослости необходимо деловое сотрудничество подростка и взрослого. Такое сотрудничество должно основываться на доверии и уважении взрослого к подростку. Эффективно эта сторона взрослости развивается в тех случаях, когда участие в такой деятельности способствует повышению самооценки подростка, укреплению его уверенности в себе, способствует восприятию себя как компетентного человека.

Интеллектуальная взрослость — стремление быть компетентным, знать и уметь многое по-настоящему, участвовать в жизни, выходящей за пределы школы, учебной программы, полноценно участвовать во взрослой жизни — важная и продуктивная сторона становления взрослости, на которую следует обратить особое внимание и педагогам, и психологу.

Основным психологическим механизмом, определяющим все направления развития чувства взрослости, является присвоение соответствующих образцов. Необходимо подчеркнуть, что эти образцы могут воплощаться не только в образах взрослых, но и сверстников. Для подростка особенно важно выглядеть взрослым среди сверстников, ровесникам ему подражать легче, чем взрослым, и он нередко заимствует у товарищей черты, которые, по его представлению, подтверждают их взрослость. Кроме того, образцы взрослости заимствуются из подростково-юношеской субкультуры общества.

Важная сторона чувства взрослости — стремление делать что-то «не игрушечное», а реально полезное, социально признаваемое. «Для учеников средних классов, — пишет психолог *Н. С. Лейтес*, — становится особенно значимым и как бы необходимым для полноты, радости жизни участие в делах, которые впервые оказываются им доступны, где они могут проявить свои новые возможности. Такая степень психологической зрелости, при которой запасы энергии расходуются не только в играх и учении, но и в практически значимых видах работы, часто обращает на себя внимание в этом возрасте. ...Отзывчивость на окружающее выступает у учащихся средних классов в стремлении, потребности применить свои силы. Пожалуй, никакой другой возраст не несет с собой такой готовности к самым разнообразным действиям и жажды самоутверждения» (1978, с. 227-228).

396

Часть II. Детская практическая психоло

Этим во многом определяется увлеченность школьников данной возраста просоциальной или общественно полезной деятельностью. Указанные особенности подростков учитываются и используются в работе детских массовых организаций, в которых они составляют основную и, главное, наиболее активный контингент. На стремлении самостоятельно делать что-то полезное во многом, например, основывалось движение тимуровцев, популярное в нашей стране в 40-50-е годы. Современные подростки высоко ценят заработок не только потому что он дает возможность удовлетворить многочисленные желания, не прибегая к помощи родителей (что само по себе важно для утверждения чувства взрослости), но и как свидетельство действительной пользы их деятельности.

В настоящее время в нашей стране указанные сильные стороны чувства взрослости и порождаемые им потребности подростка часто остаются невостребованными. Отказ от пионерской организации как организации идеологической совершенно неоправданно привел к разрушению многих форм проявления общественной активности школьников. Нередки случаи, когда администрации школы, гимназии или загородного лагеря пытаются заменить формы организации общественной активности различного рода психологическими тренингами, занятиями, прямо вменяя это в обязанности практического психолога.

Задача психолога в данном случае — разъяснять окружающим подростка взрослым значимость проявлений общественной активности для школьников этого возраста и невозможность замены ее психологической работой.

Вместе с тем подросток осознает, что его взрослость еще не совсем «подлинная», чувствует неуверенность в своей новой позиции. Он остро нуждается в признании и подтверждении этой позиции взрослыми и сверстниками. Поэтому формы проявления «чувства взрослости» часто носят ярко выраженный демонстративный характер: подросток как бы предъясвляет «свою волю»,

свои требования окружающим, чувствительно реагируя на то, как они его воспринимают в этом новом для него качестве.

Данные исследований (Поливанова К. Н., Курышева О. В.) свидетельствуют, что в период отрочества свою взрослость подросток стремится утвердить дома, в семье, отношения с родителями становятся особенно значимыми и эмоционально напряженными. Конфликтное поведение первоначально (примерно в возрасте 10 лет) проявляется в общении с бабушками, дедушками, братьями и сестрами. Оно сопро-

/-у-новные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 397

„ождается проявлением форм детского поведения (повышенное требование защиты, ласки, отказ от выполнения новых требований).

На следующем этапе (11 лет) конфликтность проявляется прежде всего в отношениях с матерью. В этот период существенно расширяется сфера проявления взрослости в поведении, а также появляется больше тех областей, в которых мнение взрослых становится незначимым. Подросток демонстративно отказывается от таких форм поведения, которые представляются ему детскими.

Третий этап (12 лет) характеризуется возрастанием значения общения с отцом, признание которым достижений подростка становится для того наиболее важным.

Значимость признания, позиция отстаивания своих прав создает почву для повышенной чувствительности, «ранимости» школьника. Диапазон демонстративных проявлений чрезвычайно широк: от бурных скандалов до детских капризов, чрезмерной обидчивости, подчеркнутого негативизма, повышенной критичности к поступкам и словам взрослых и т. п. Но во всех этих случаях для подростка более важны признание его самостоятельности, его равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация.

По мере развития чувства взрослости эти требования постепенно наполняются определенным содержанием, состоящим из «житейских мелочей» — занятий, времени, которое должно отводиться на те или иные дела, и времени прихода домой, разговоров по телефону, порядка в комнате или на столе подростка, выполнения домашних обязанностей и пр. Эти «мелочи», по отношению к которым подросток и взрослый занимают часто диаметрально разные позиции, служат источником многих конфликтов подростков и взрослых, прежде всего, конечно, родителей, являются основанием и большого количества запросов взрослых к психологу, и жалоб подростков на то, что взрослые их не понимают и не хотят понять.

Проиллюстрируем это двумя примерами. Первый — типичная жалоба матери — заимствована из книги американского психолога Э. Ле Шан: «...Комната моей четырнадцатилетней дочери напоминает мне последствия лондонской бомбардировки. На верхней полке ее шкафа — коллекция минералов вперемешку с чистым бельем. Я знаю, что под свитером на соседней полке можно найти засушенную лягушку, пачку контрабандных сигарет и три тюбика моей самой дорогой помады. И наконец, на третьей полке будут целые тарелки недоеденной пищи, которые стоят там иногда до двух недель — пока я не почувствую запах» (Ле Шан Э., 1990, с. 53).

398 _____ Часть II. Детская практическая психолпп,

Второй пример — из нашей практики, отрывок беседы с 13-летней московской школьницей: «Родители хотят распоряжаться всем моим временем, даже в мелочах, хотят "рулить" всей моей жизнью. Я, например, иду в ванну, а мама говорит: "Вынеси мусорное ведро". Но у меня-то другие дела... И все время: "Убери у себя в комнате, убери..." Но это же моя комната. Я же к маме в шкаф не лезу».

В беседах с психологом подростки жалуются на то, что родители не желают считаться с тем, что они уже взрослые, на мелочные придирки, несправедливость взрослых, желание постоянно контролировать, чем они занимаются, с кем и как долго говорят по телефону и т. п.

В 12-13 лет появляются первые признаки «ценностного» конфликта, проявляющегося в стремлении подростка отстаивать собственные взгляды и ценности, противопоставляя их нормам и требованиям взрослых. В полной мере этот конфликт проявляется в следующем — юношеском периоде развития. В подростковый период такой конфликт выражается в активном отстаивании школьниками собственного понимания справедливости в самых разных областях — от замечания учителя, «несправедливой» отметки до политических, экономических проблем. Подросток с каким-то особым удовольствием начинает «обличать» родителей и вообще взрослых в том, что они сами не следуют тем нормам, которые проповедуют, обвинять их в лицемерии, он как бы специально нацелен на выискивание недостатков у взрослых.

Причины этого в особенностях представления подростка о себе, в специфике его мышления и связанных с ней особенностях нравственного развития. Как показали исследования Ж. Пиаже,

именно в период между 12 и 13 годами нравственное развитие личности приобретает новый смысл. Для подростка становятся значимыми ценности и идеалы, выходящие за рамки его конкретной жизни: социальная справедливость, свобода, дружба, любовь, искренность и др. Все эти понятия для него эмоционально окрашены, личностно значимы. Однако на восприятие этих ценностей влияют особенности интеллектуального развития, прежде всего «познавательный эгоцентризм». При этом реально существующее и потенциально возможное меняются местами и аффективно значимые интеллектуальные построения кажутся для подростка более реальными, чем окружающая жизнь. Важно отметить, что «проведение» определенных принципов в жизнь для подростка — это чаще всего не какие-то конкретные дела, а словесное провозглашение и утверждение этих принципов.

основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 399

Задача психолога — *объяснять педагогам, родителям причины подобного поведения и его значение для развития личности.* Важно показать взрослым, что решение «ценностных» конфликтов не в том, чтобы пассивно соглашаться-

¹ ся с подростком, а в том, чтобы выражать и аргументированно отстаивать собственную позицию. Именно подобное спокойное, доброжелательное противодействие оказывается наиболее значимым для подростка, поскольку позволяет ему «оттачивать» свою логику, утверждать свои принципы в до-

I, статочно мягком и безопасном противоборстве. Оно раскрывает подростку необходимость учета прав, чувств, позиций и целей другого человека.

Стремление «примерить», проверить столь волнующее подростков равенство их прав со взрослыми, общность для них и взрослых правил жизни проявляется в том, что подросток предъявляет к взрослым те же требования, которые они предъявляют к нему. Одновременно подросток испытывает потребность в защите со стороны взрослого.

Сложность ситуации — в двойственности потребностей подростка по отношению к взрослому. Он нуждается одновременно в том, чтобы проявлять самостоятельность как взрослый, и в опеке как ребенок. **Чувство защищенности, безопасности,** крайне важное для развития в детском возрасте в целом, остается значимым и для этого периода, оно необходимо для благополучного прохождения кризиса. Именно это переживание безопасности дает подростку возможность экспериментировать, раздвигая рамки своей жизни.

Еще одним существенным моментом является проявление своеобразного «потребительского» отношения к родителям и учителям. Так, данные многих исследований показывают, что подростки 11-12 лет считают, что интересная жизнь в классе, хорошие отношения между ребятами зависят в основном от учителей, прежде всего от классного руководителя. Школьники склонны рассматривать заботу о них, контроль за ними как обязанность родителей, которую те должны исполнять вне зависимости от того, как ведут себя дети, и нередко воспринимают как личное оскорбление слова о том, что они в чем-то должны быть родителям благодарны. Довольно типичными являются в этом смысле высказывания: «Я же не просил, чтобы меня рожали», «Она — мама, и поэтому должна обо мне заботиться».

Подобные высказывания часто пугают взрослых своим «откровенным цинизмом», однако более пристальное рассмотрение этих случаев свидетельствует о том, что здесь проявляется прежде всего стремление «примерить» и проверить, насколько требования, предъявляемые к ним, соответствуют требованиям, которые они могут предъявлять ко взрослым, выявить столь волнующее подростков равенство прав, общность правил жизни для них и для взрослых.

400

Часть II. Детская практическая психодиагностика

В частности, это обнаруживается в ревности детей к заботам взрослых о самих себе — к покупкам каких-то вещей, развлечениям, друзьям и т. п. Эти жалобы выражаются в высказываниях взрослых типа: «Она не переносит, когда я что-нибудь себе покупаю или шью для себя. Я иногда даже прячу от нее новые вещи, но она все равно находит и устраивает скандал», «Он считает, что только он должен развлекаться, а нам ни к чему», и в высказываниях подростков: «Я просил новую куртку, говорят, нет денег, а маме такие дорогие бусы купили У нее ведь уже есть бусы» и «Мне говорят, что я много по телефону разговариваю, а мама как начнет со своими подругами говорить, ничем ее не оторвешь, проси не проси».

В работе с такими случаями полезно и родителям, и подросткам *раскрывать психологический смысл этих требований* — желание, чтобы тот в первую очередь был родителем, всецело поглощенным своим ребенком, но **при** этом со своей стороны предоставлял ему полную свободу.

Важно обсуждать с подростками проблему прав и обязанностей каждого человека, в том числе и родителей, по отношению к самому себе.

«Подростковая ревность» усиливается в связи с тем, что в этот период многие подростки начинают сопротивляться открытому выражению чувств (объятиям, поцелуям, ласковым словам и т. д.), других же форм выражения любви ко взрослым у них нет. Родители, со своей стороны, тоже начинают чувствовать определенную неловкость, выражая свою любовь к подростку в старых формах, и часто не знают, как это выразить по-другому. Таким образом, и у тех, и у других отсутствуют средства выражения актуальной потребности, что само по себе создает некоторое напряжение. Важнее, однако, то, что и те и другие начинают в какой-то степени сомневаться в любви друг друга (чему в немалой степени способствуют ссоры и конфликты по разным поводам) и одновременно испытывать в связи с этим чувство вины.

Психологу необходимо объяснять и подросткам, и взрослым, что проявления детско-родительской любви закономерно меняют свои формы по мере взросления детей. Наиболее эффективно в этом плане обучение подростков пониманию средств выражения эмоционального отношения в общении, различий в способах выражения у взрослых и детей, близких и посторонних людей и т. п. Важно также помогать подростку понять его эмоции, правильно и разнообразно выражать их. Такое обучение может осуществляться как в ходе специальной групповой тренинговой работы, так и в процессе преподавания психологии.

В сложностях взаимоотношений со взрослыми, переживании подростком невозможности что-либо объяснить им нередко кроются при-

(уновные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 401

чины подростковой лжи. Она связана с тем, что сам подросток еще достаточно плохо осознает реальные мотивы своего поведения. Он остро переживает внутреннюю правоту своих поступков, но не имеет средств, прежде всего слов, для объяснения этого другим. Отсюда, кстати, и аффективные вспышки, внезапная замкнутость, уход в себя в ответ на просьбы объяснить причины своего поведения. Подобные случаи не менее часты, чем обычная ложь, вызванная боязнью наказания.

Существенное влияние на индивидуальные проявления чувства взрослости оказывает то, какое поведение взрослые, прежде всего родители, считали необходимым у ребенка выработать и какие, соответственно, требования предъявляли и продолжают предъявлять к нему.

Итак, требования послушания, полного подчинения взрослым ведут к формированию приспособительной установки — стремления приспособиться к другим людям, «подстраиваться» под их желания. Подросток, у которого сформировалась подобная установка, будет добиваться признания своей самостоятельности от взрослых, одновременно противопоставляя себя им. Именно для таких подростков характерна резкая смена ориентации со взрослых на группу сверстников. К желаниям этой группы они начинают «подстраиваться», полностью подчиняясь требованиям группы так же, как ранее это делали по отношению ко взрослым.

При снисходительном отношении взрослых к поступкам детей, к невыполнению ими требований, преобладании покровительственной, опекающей позиции взрослого, боязни проявления ими стремления к самостоятельности и ограничению такого стремления у подростков могут выработаться две позиции, внешне противоположные. Это либо демонстративный «отказ от взрослости», подчеркивание в себе детских черт, либо «голое» стремление утвердить свою самостоятельность в глазах взрослых, проявляющееся нередко в самых крайних формах. Подростки начинают считать, что самоутверждение — это свободное выражение всех желаний, именно у них в чистом виде проявляется негативизм. Нередко инфантильные проявления и открытый негативизм сочетаются, чередуются, в поведении проявляется то одна, то другая тенденция.

Адекватные формы чувства взрослости (принятие ответственности, социальная активность, умение отстаивать свою точку зрения, умение найти выход из конфликтных ситуаций и др.) формируются в тех случаях, когда взрослые побуждают его проверять свои возможности.

402

Часть II. Детская практическая психология.

Они помогают подростку понять его сильные и слабые стороны, объясняют ему причины удач и неудач и помогают добиваться успеха. Существенное значение имеет то, что взрослые обеспечивают подростка средствами для достижения цели — необходимыми знаниями, умениями, навыками. Подросток действует самостоятельно, но при этом уверен в поддержке и помощи со стороны взрослых. Для него оказывается значимым признание со стороны взрослых (Берне Р.,

1986-Личко А. Е., 1983).

Основные причины связанных с чувством взрослости конфликтов между подростком и взрослым представлены в табл. 3.

Таблица 3 Конфликты между подростком и взрослым

Позиции	
подростка	взрослого
Я уже не ребенок	Он еще маленький
Я имею те же права, что и взрослый	Его права и обязанности должны определять взрослые
Я могу поступать самостоятельно	Он нуждается в постоянном контроле
Я сам могу решать, что мне надеть, как причесываться и т.п.	Он должен одеваться так, как нравится мне
Родители должны обращаться со мной иначе, чем раньше	Наши отношения не нуждаются в изменениях
Я сам добьюсь изменения наших отношений и соблюдения своих прав	Для его безопасности необходимо заботиться о том, чтобы наши отношения остались неизменными

Важно также отметить, что если взрослые не меняют отношения к подростку, не учитывают особенностей проявления у него чувства взрослости, то конфликт между подростком и взрослым углубляется и может приобрести затяжной характер.

Психологу важно обратить внимание на особенности проявлений у подростков чувства взрослости не только родителей подростка, но и педагогов. Важно в этом плане обеспечить предъявление и реализацию необходимых требований в ходе учебной и внеучебной работы: постановки отметок, требований к детям со стороны учителей и т. п.

Следует обратить особое внимание на то, что, хотя запросы по поводу конфликтных отношений между детьми и родителями чаще всего исходят от последних, сами подростки очень переживают возникающую

основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 403

конфронтацию, домашние скандалы и т. п. В практике психологической работы для выявления особенностей представлений подростков о родителях является тест «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR), адаптированный и нормированный для Применения в нашей стране (Вассерман Л. И., Горькова И. А., Ро-щаницына Е. Е., 1994). Этот тест, который может быть использован для работы с подростками, начиная с 13 лет, часто служит хорошим дополнением к беседе, особенно в тех случаях, когда у подростка есть достаточно сильная потребность обсудить свои проблемы с родителями, но нет для этого слов. Кроме того, для диагностики представлений подростка об отношениях в семье может быть использована подростковая версия Детского теста «Диагностика эмоциональных отношений в семье» (1993). Применение теста и использование полученных с его помощью данных и в работе с подростками, и в беседах с родителями требует особой осторожности и такта со стороны психолога.

Важно также иметь в виду, что, хотя определенные проблемы и конфликты родителей представляют собой достаточно типичное явление во взаимоотношениях подростков и родителей, их сила, острота, частота, а главное, влияние на дальнейшее развитие подростка во многом зависят от стиля семейного воспитания. Хорошими диагностическими инструментами в этом плане являются «Анкета семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и «Тест детско-родительских отношений» А. Я. Варги и В. В. Столина.

Распознать демонстративные проявления бывает особенно трудно потому, что обычно у каждого подростка они имеют свой, достаточно типичный для него характер (один почти всегда грубит, другой ноет и т. п.). Эти формы воспринимаются как присущие данному подростку (Качества личности, и соответственно формулируются жалобы и запросы. Для дифференциации этих случаев важно выявить мотив — то, ради чего совершается тот или иной поступок. Л. И. Божович принадлежит положение о том, что личностное качество — *системное образование, представляющее собой устойчивый мотив вместе с привычными формами его реализации.* Анализ лежащих за внешними формами поведения мотивов помогает понять, что лежит за

поведением подростка — стремление утвердить свою независимость, самостоятельность (тогда это, как правило, проявление чувства взрослости) или какой-либо другой мотив.

В заключение этого параграфа еще раз подчеркнем, что, несмотря на наличие указанных форм утверждения взрослости и определенных

404

Часть II. Детская практическая психология

проблем, возникающих между подростком 11-12 лет и взрослыми этот возраст в целом характеризуется еще как достаточно благоприятный во взаимоотношениях взрослых и детей. Школьники открыты по отношению ко взрослым, в основном доверяют им и, несмотря на все более усиливающееся значение общения со сверстниками, продолжают в основном ориентироваться на взрослых, на их нормы и ценности. Они готовы принять предлагаемые взрослыми формы утверждения своей взрослости и самостоятельности. То новое, что возникает в этот период, — требование равенства прав со взрослым — охотно обсуждается с теми взрослыми, которым подростки доверяют, и может осуществляться в тесном сотрудничестве со взрослыми, от которых подростки ждут и предоставления этих прав, и подтверждения своего права владеть ими. Все это становится основой для полноценного и плодотворного взаимодействия психолога с подростком на этом этапе.

§ 3. Формирование интереса к себе. Развитие самооценки, чувства собственного достоинства

С точки зрения развития самосознания, формирования интереса к себе, самооценки 11-12-летние подростки значительно различаются.

11 лет — период, когда у школьника возникает желание понять, лучше узнать себя и появляется потребность в самооценке. Вместе с тем он чувствует, что не умеет, не может оценить себя, не знает, как, с помощью каких критериев это можно сделать. Поэтому для школьника становится важной объективная оценка его деятельности. Это отражается на самооценке способностей школьника: помимо интереса к тому или иному учебному предмету (что отмечалось на предшествующем этапе) на нее начинает действовать новый фактор — ориентация на реальные достижения.

Существенным следствием такого изменения является то, что среди одиннадцатилетних впервые появляются дети, не считающие себя способными ни к одному учебному предмету. Значительное влияние на самооценку способностей оказывают позиция и поддержка учителя.

Возникшее острое «чувство Я», повышение значимости проблем, связанных с самооценкой, сочетаются у детей этого возраста с трудностями думать, а тем более — говорить о себе, слабым развитием рефлексивного анализа. У подростков (особенно это заметно у мальчиков) отсутствуют средства выражения мыслей, переживаний, оценок, чувств, связанных с «Я».

дневные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 405

Это важно учитывать при проведении психологической работы. Так, при использовании различных вариантов метода свободных описаний (сочинения, методика «Кто Я — 20 высказываний» и т. п.) нередко можно столкнуться с проявлениями шутовства, бравады или молчания, негативистических отказов. Подобное же поведение может проявиться и во время коллективных бесед, на психологических уроках, тренингах. Оно, однако, практически не встречается в тех случаях, когда школьникам предлагается рассказать о себе, оценить себя с помощью методик, содержащих определенные критерии и необходимые слова для самоописания. В этих случаях шестиклассники, как правило, работают с неподдельным интересом.

Вместе с тем результаты такой работы нередко свидетельствуют о том, что в 11 лет отмечается рост негативного восприятия себя, увеличивается число негативных самооценок. Так, по данным одного из исследований, примерно треть школьников этого возраста оценивают себя только отрицательно. Их самохарактеристики не содержат ни одной позитивной черты. Кроме того, значительное количество подростков, перечисляя длинный список недостатков, указывали лишь одну позитивную черту. Это было характерно и для мальчиков, и для девочек в равной степени (Психология современного подростка, 1987).

В 12 лет интерес к собственному внутреннему миру еще более усиливается. У семиклассников формируется умение думать и говорить о себе, они находят необходимые для этого слова, у них развивается личностная рефлексия. Школьники достаточно охотно, открыто, часто с юмором (что свидетельствует о снятии аффективного барьера, достаточной свободе обращения с используемым «материалом») описывают себя, свои интересы, увлечения, с интересом участвуют в разговорах со взрослыми и сверстниками, касающихся «проблем Я».

В самоописаниях семиклассников преобладают характеристики, которые можно обозначить, как

«Я могу», «Я умею», «Я интересуюсь». Напомним, что основное содержание самоописаний отражает значимость той или иной характеристики для человека. Представления о собственных возможностях, интересах составляют основу самооценки школьников этого возраста, являются главным предметом их гордости, служат основой для чувства собственного достоинства. Кроме того, в самоописаниях семиклассников отражаются их представления о собственном росте, развитии, желание разобраться в происходящих в них переменах.

В дальнейшем в **13-14-летнем возрасте** нестабильность этой сферы усиливается. Многие авторы указывают на возраст между 12 и 14 годами

как на период, на протяжении которого происходит кардинальная перестройка отношения подростка к себе. По данным ряда специальных исследований, ретроспективно именно период от 12 до 14 оценивается как момент наибольшего «смятения», «сумятицы», связанной с «Я» (Берне Р 1986; Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет, 1988; Формирование личности в переходный период, 1987)

Существенное влияние на отношение подростка к себе оказывают изменения его внешности, о чем подробнее будет сказано ниже. Сейчас же отметим только, что неудовлетворенность собственной внешностью в 12-14-летнем возрасте вносит весьма существенный вклад в общую неудовлетворенность подростка собой.

С максимальной неустойчивостью представлений подростка о себе его «Я-концепции» связаны многие особенности развития этой сферы в данный период.

Так, множество проблем, с которыми обращаются к психологу, связаны с восприятием подростка себя «как большого» или «как маленького» и нередко заявляемого подростками желания «не взрослеть, не становиться взрослым». «Он все время твердит: "Я взрослый, взрослый". А когда попросишь что-нибудь серьезное сделать или замечание сделаешь и скажешь: "Ты же взрослый", — отвечает: "Не... я еще маленький" и с таким невинным видом, как будто по-другому никогда и не считал и не говорил». На это же указывают и результаты специальных исследований.

При использовании известной пробы «Золотой возраст» Б. Заззо, в котором испытуемого просят на вертикальной нсградуированной прямой первоначально указать свой настоящий возраст, а затем тот возраст, который он хотел бы сейчас иметь, 12-14-летние подростки часто делают двойной выбор, т. е. хотят одновременно быть и маленькими, и большими, только не такими, как сейчас. Отметим, что показателем благоприятного течения развития, удовлетворенности собой, эмоционального благополучия служит в этой методике выбор собственного возраста.

Объяснение этого в особенностях «Я-концепции» подростка. Напомним, что «Я-концепция» — это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой и выступающая как установка по отношению к самому себе. Существенной стороной таких установок является представление о себе во времени (Я-прошлое — Я-настоящее — Я-будущее). Кроме того, среди основных «Я-концепция» включает такие установки индивида по отношению к себе, как «Я-реальное» (каким я являюсь в настоящее время), «Я-идеальное» (каким я хотел или должен стать). В подростковом возрасте наиболее

/уновные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 407

(актуальными и «аффективно заряженными», эмоционально значимыми оказываются «Я-прошлое» и «Я-будущее», к которым школьник испытывает амбивалентное отношение: и то и другое одновременно и притягивает, и отталкивает. «Я-настоящее» как бы постоянно примеряется то к первому, то ко второму.

(i Эти тенденции оказываются по силе примерно равными, что порождает острый конфликт, при котором усиление одной тенденции ведет к такому же (или еще большему) усилению противоположной (своеобразное проявление «принципа качелей»). Подобная ситуация и приводит к колебаниям между «Я-большой» и «Я-маленький», наиболее ярко проявляющимся в 12-14-летнем возрасте. Показательно в этом плане наблюдение классной руководительницы, которая отмечала, что она никогда не знает, что ей ждать от ее VIII класса: то они ходят с сигаретами, одеваются, как взрослые, девочки красятся, то приносят в класс пищевые детские игрушки и с упоением предаются игре с ними. Подобная двойственность наблюдается и в проявлениях чувства взрослости, о чем подробно говорилось выше.

Особое сочетание инфантильных и взрослых представлений о себе важно учитывать при организации психологической работы с подростками.

С особенностями «Я-идеального» и «Я-реального», их соотношения и реализации также связан

характер самооценки. У подростков наблюдается своеобразное сочетание конкретной, частной и общей самооценки. Каждая положительная и каждая отрицательная частная самооценка мгновенно приобретают глобальный характер. Причем очень часто самооценка колеблется между крайними полюсами: либо Все, либо ничего — середины нет. Если успешность в чем-либо будет Отклоняться от некоего, выбранного самим подростком, часто максимального стандарта, то она мгновенно рушится. Другими словами, или реализация Я-идеального, или ничего.

Важно иметь в виду, что такое резкое снижение самооценки нередко ведет не к низкой самооценке, не к комплексу неполноценности (хотя у некоторых подростков в этот период они проявляются и закрепляются), а к своеобразному «комплексу Золушки», или «комплексу гадкого утенка». Переживая сильную неудовлетворенность собой, Подросток в душе надеется на перерождение, на благополучный невод. Причем этот исход должен компенсировать все прошлые неудачи и воплотить представления, зафиксированные в «Я-идеальном». Подросток очень чувствителен к внешней оценке, к обратной связи. Исследователи отмечают склонность подростков к своеобразной театра-

408

Часть II. Детская практическая психолог

лизации собственной жизни: они как бы постоянно находятся на сцене, представляют, как выглядят со стороны, играют, подают себя, как-бы смотрят на себя чужими глазами (Элкинд Д., 1967). Этот феномен получивший название «феномена воображаемой аудитории», имеет большое значение для развития «Я» подростка — он учится смотреть на себя глазами других людей. Вместе с тем этот феномен является причиной застенчивости подростка, который постоянно ощущает, что он находится в центре внимания других людей. А поскольку подросток часто недоволен собой, не уверен в себе, он ожидает подобного отношения со стороны других людей, что и выражается в застенчивости

Школьники остро хотят знать, что о них думают окружающие — и сверстники, и взрослые. Их самооценка формируется под одновременным влиянием двух тенденций: повышается значимость оценок окружающих и усиливается ориентация на внутренние критерии, на самооценку. При этом в разных ситуациях может преобладать то одна, то другая тенденция.

Однако критерии самооценок в этот период еще очень несамостоятельны. Во многом они продолжают оставаться заимствованными у взрослых. Это важно учитывать в работе практического психолога. Чрезвычайно ценя общение со сверстниками и часто становясь в оппозицию ко взрослому, подросток еще во многом продолжает смотреть на себя как бы извне, глазами взрослого.

На первостепенную роль педагогов в развитии самооценки школьников средних классов указывают данные, полученные при изучении известного «эффекта Розенталя». Этот эффект, или как его еще называют — «эффект Пигмалиона», состоит в том, что у детей, о высоких способностях которых сообщается учителям, вне зависимости от реального уровня этих способностей (на самом деле фамилии учеников были взяты по случайному выбору) уровень их интеллектуального развития действительно существенно возрастает. Специальные исследования показали, что этот эффект проявляется лишь в тех случаях, когда учителя начинают объяснять удачу подростка его способностями, а неудачи — не недостатком способностей, а недостатком усилий и создают условия для того, чтобы ученик прилагал больше усилий. Этот тип отношения является наиболее благоприятным для развития самооценки подростка.

Напротив, в тех случаях, когда взрослые — и учителя, и родители — постоянно подчеркивают неудачи подростка, его недостатки, промахи, а успех объясняют случайностью, у него формируется низкая самооценка, препятствующая нормальному развитию.

I

лгновныe направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 409

От низкой самооценки необходимо отличать другой ее тип, когда за внешними проявлениями, характерными для низкой самооценки, скрываются завышенные притязания. Такая конфликтная самооценка возникает в результате противоречивых ожиданий окружающих: с одной стороны — высокие стандарты поведения, деятельности, которым должен соответствовать ребенок, а с другой — представления о его низких возможностях.

У таких подростков часто развивается симптом «дефицита успеха», выражающийся в неадекватной реакции на неуспех. Школьник как бы отвергает успех, стремится свести его к минимуму, доказать, что тот случаен. Это объясняется тем, что потребность в сохранении самооценки имеет две стороны: стремление сохранить удовлетворяющую самооценку и

потребность иметь привычную самооценку, обеспечивающую стабильное представление о себе. В среднем подростковом возрасте в связи с неустойчивостью отношения к себе последнее становится особенно значимым. Поэтому, присваивая на внешнем уровне низкую самооценку, подростки тем самым удовлетворяют потребность в устойчивой самооценке.

Еще один вариант конфликтной самооценки возникает в тех случаях, когда взрослые чрезмерно захваливают ребенка, объясняют успехи ребенка его способностями, а неудачи — случайным стечением обстоятельств. В результате в самооценке подростка возникает конфликт между очень высокими притязаниями и сильной неуверенностью в себе. Такие подростки часто болезненно реагируют даже на мельчайшие замечания, не могут правильно отнестись к критике в свой адрес, отвечая на них грубостью, плачем, другими острыми отрицательными эмоциональными реакциями. Это явление получило в психологии название *«аффект неадекватности»*. Подобное явление нередко бывает характерно для тех детей, которые в начальной школе были «любимчиками» учителей, а в средней подобной позиции добиться не смогли.

При работе с детьми с неблагоприятными вариантами самооценок необходимо прежде всего помочь им добиться успеха, т. е. помочь приобрести необходимые знания и навыки. Без этого никакая работа по преодолению отклонений в развитии самооценки, по ее укреплению не будет результативной.

| Сама деятельность по развитию и коррекции самооценки должна быть направлена на раскрытие собственных возможностей подростка, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на его реальных и потенциальных достижениях. Этой цели может служить Прежде всего работа по развитию интересов и способностей школьника,

410

Часть II. Детская практическая психология

формирование у него представлений о собственных возможностях самооценки способностей. Именно знание и уверенность в собственных способностях в той или иной области в наибольшей степени способствуют укреплению представлений подростка о себе, формированию положительной самооценки.

Психолог должен обратить внимание учителей на то большое значение, которое имеет их отношение к способностям школьника, оценка педагогом его деятельности (причем не только в виде отметки, но и оценочных суждений). Чрезвычайно большое значение приобретают и слова самого психолога, особенно в тех случаях, когда он знакомит подростка с результатами диагностической работы. Особую роль в этой связи играет сочетание общего положительного отношения, демонстрация веры в способности школьника и объективной оценки его работы с четкими, развернутыми, понятными ему критериями.

Развитию самооценки служит формирование у подростков умения правильно, по объективным критериям оценивать свой успех и неуспех. У подростков с низкими вариантами самооценок важно оценивать как успех даже минимальное продвижение, показывая им, что такого продвижения они добились за счет собственных усилий. При этом оцениваться должен действительно реальный успех, критерии которого должны показываться (а иногда и доказываться). Важно обучать детей анализу собственных успехов и неудач, сформировать их адекватные критерии.

Наиболее сложными для психологического и педагогического воздействия являются случаи аффекта неадекватности. Для их преодоления требуется найти такую область деятельности, которая была бы интересна подростку, но не влияла на его самооценку. Надо помочь школьнику добиться реального успеха, разъясняя и объясняя ему, за счет чего и как он его добился. Важно, чтобы успешность в данной области получала признание у сверстников, способствовала его популярности. Следует обратить особое внимание на распространение отношения к собственным успехам и неудачам в данной области на другие сферы.

Для формирования интереса к себе, развития чувства собственного достоинства в среднем и особенно в старшем подростковом возрасте необходимо развивать у школьников умение думать, говорить о себе, разбираться в своих переживаниях. Полезны регулярное проведение уроков психологии, групповые занятия, посвященные развитию «Я», формированию представления о себе, уверенности в себе и общению со сверстниками и взрослыми (программы занятий см., например: Гар'

(Основные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 411

бузова В. И., 1994; Прихожан А. М., 1993, 1994; Цукерман Г. А., Мас-те-ров Б. М., 1995, и др.).

I Такие занятия, сочетающие теоретические знания по психологии, Прежде всего психологии «Я»,

психологии личности, с элементами тренинга — упражнениями, выполнением отдельных заданий и т. п., открывают пути самопознания, позволяют приобрести навыки и средства самовыражения и позволяют тут же реализовать их в активных формах поведения, т. е. удовлетворяют важнейшие потребности подростка.

1 Опыт свидетельствует, что уроки психологии для детей этого возраста в целом оказываются предпочтительнее, чем тренинговые занятия. Это обусловлено следующими обстоятельствами, 1 Во-первых, уроки распространяются не только на желающих (как обычно требуется при занятиях тренингом), но и на всех учащихся определенного класса. Участие в работе подростков с разным уровнем развития потребности в самопознании, различным репертуаром средств самовыражения позволяет подросткам столкнуться с многообразным опытом в этой сфере.

Во-вторых, длительность, относительная обязательность уроков психологии и их приближенность в этом отношении к обычным школьным занятиям обеспечивают естественность усвоения предлагаемых новых форм поведения, средств самопознания и самовыражения и, как показывают специальные исследования, их большую прочность. | Принципиально важными для действенности и тренинговой работы и уроков психологии являются *обеспечение практики реализации новых навыков и умений в реальной жизни, помощь и поддержка со стороны психолога за пределами обучающей ситуации*. В нашей практике мы с этой целью использовали домашние задания, выполнение которых школьник должен был анализировать в личном дневнике и которые «проверялись» в ходе специального обсуждения на уроке. > Все сказанное важно учитывать при работе психолога с подростка-Ми, их педагогами и родителями. Важно объяснить окружающим подростка взрослым, что в этот период прямые разговоры о недостатках Подростка приводят к отрицательному результату: «Поскольку рефлексивные ожидания приводят к критическому отношению к самому себе, то в это время... нельзя навязчиво твердить подростку о его Недостатках, ибо "лобовые" разговоры скорее спровоцируют конфликт и отчуждение вместо положительного воспитательного эффекта. Подросток уже переживает отрицательные черты своего характера, И прямое напоминание ему о них вызовет лишь аффективную реакцию,

412

Часть II. Детская практическая психолп.,

тогда как тактичная помощь может привести к положительному результату» (Формирование личности в переходный период, 1987, с. 9П

Отметим, что к подобному результату может привести и нарочитое подчеркивание положительных качеств, достоинств подростка, что связано с нестабильностью, конфликтностью самооценки.

Подростковый возраст — благоприятное время для ознакомления подростка с литературой по самовоспитанию, научно-популярной литературой по психологии, возрастной физиологии и т. п. Однако интерес к проблемам самовоспитания, желание понять и изменить себя в этом возрасте в связи с описанными выше психологическими особенностями, как правило, не реализуются в каких-либо конкретных действиях или реализуются лишь на очень короткое время. Поэтому **подростки нуждаются в специальной работе по организации и помощи им в осуществлении процесса саморазвития. Оказание такой помощи — одно из важнейших направлений деятельности психолога в старшем подростковом возрасте** (Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка, 1995).

§ 4. Развитие учебной мотивации и проблема дифференциации образования

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в среднем и старшем подростковом возрастах имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер. С одной стороны, это период, характеризующийся снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общением со сверстниками, и является в целом важным и позитивным фактором развития.

С другой стороны, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, «открывает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию... Переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, *приобретающему именно в этот период личностный смысл*» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 267).

Личностный смысл учения, формирование нового отношения к знаниям имеет принципиальное значение для понимания сути изменений, происходящих в это время в учебной мотивации школьника, и открывают пути ее формирования и коррекции.

► Это положение находит свое подтверждение в современной школе р связи с происходящей дифференциацией образования. Часто подобная дифференциация начинается с V-VII классов.

■ Сегодня можно наблюдать, что в классах «повышенного уровня», гимназических, специализированных и т. п., ориентированных на длительную программу образования (школа-вуз), падение учебной мотивации, в том числе и непосредственного интереса к учению, можно наблюдать

■ лишь у отдельных учеников, которые по той или иной причине не могут открыть для себя личностного смысла в учении (например, обучение в f математическом классе при ярко выраженном интересе к живописи или существенное отставание в учебе). При этом нередко наблюдается абсолютное доминирование подобной мотивации, препятствующей более

I широкому познанию окружающего мира вне школы, формированию широких познавательных интересов, а также становлению значимых для этого возраста отношений со сверстниками.

В классах, ориентированных в лучшем случае на получение среднего

I образования (краткосрочную образовательную перспективу), отмечается резкое снижение учебной мотивации. Школьники не видят смысла в получении знаний) и ценность школьных знаний не включена в их пред-
и ставление о взрослости.

> При комплектовании классов дифференцированного обучения, [к которому обычно привлекается психолог, необходимо помнить о

том, что интеллектуальное развитие происходит в разном темпе. Есть дети, которые достигают высокого уровня интеллектуального развития достаточно быстро и рано. Есть и такие, темп развития которых замедлен, совершенствование интеллекта происходит путем постепенного накопления, результаты можно часто наблюдать лишь отсрочен-но, но они часто превышают результаты тех, кто развивался быстрее (Лейтес Н. С).

Существенное значение в таком «внезапном пробуждении» интеллекта играет мотивация, *формирование в юношеском возрасте готовности к самоопределению*. Однако если такой школьник уже со среднего возраста попадет в классы, ориентированные на краткосрочную образовательную перспективу, возможности для такого рывка у него сильно сокращаются.

I Психолог может помочь педагогам в развитии мотивации учения, обратив внимание на возрастные и индивидуальные особенности школьников,

' способствующие и препятствующие формированию адекватной мотивации, среди которых существенное значение имеет общение с учителем как человеком, заинтересованным и в предмете, и лично в школьнике.

414

Часть II. Детская практическая психрлог

Подростки довольно много говорят о будущем, но реально их у ная мотивация продолжает во многом определяться непосредствен ными потребностями и стремлениями. 1,5-2 года для 11-13-летнему школьников — очень длительный период жизни. Окончание IX класса, несмотря на частые обсуждения этой проблемы, выглядит как нечто весьма далекое.

Поэтому развитие мотивации учения важно проводить через актуальные потребности подростка. Центральное место в мотивации учения в средних классах занимает мотив самоутверждения, на нее влияют и особенности самооценки подростка — ее неустойчивость, смена критериев и т. п. Современные представления характеризуются стремлением охватить, «задействовать» как можно более широкий круг мотивов — познавательные, компетентности, общения с учителем и сверстниками и уважения с их стороны, мотивации достижения, личной ответственности и личностной причинности (атрибутивные) и др.

Это открывает возможности развивать мотивацию учения и общую познавательную мотивацию через укрепление самооценки школьника, развитие произвольности поведения, стратегии преодоления трудностей. Нередко интересы подростков быстро гаснут потому, что в увлекшей его области школьник испытывает вполне закономерную для деятельности в новой сфере неуверенность в себе. Сталкиваясь с первым неуспехом (или недостаточным успехом), он поэтому быстро разочаровывается в этой сфере или в самом себе. Поддержка школьника, укрепление его самооценки, обучение его анализу причин неудач являются значимыми факторами развития интересов.

Таким образом, эффективность коррекционной и развивающей работы в этой сфере во многом зависит от того, насколько она позволяет реализовать и способствует удовлетворению важнейших

потребностей подростка в общении и самоутверждении, от того, насколько она включена в широкий контекст общего личностного развития подростка.

В средних классах школы хорошо зарекомендовали себя специальные психологические приемы и способы формирования мотивации, предназначенные для проведения педагогами и органически включаемые в учебный процесс (Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б., 1990; Хамблин Д., 1986), овладеть которыми педагог может с помощью психолога.

Эффективными являются также собственно психологические тренинги учебной мотивации, проводимые психологом и подкрепляемые

1

огненные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 415

соответствующей работой учителей в классе (Маркова А. К. и др., 1990; Хекхаузен Х., 1986).

Л результативность тренингов не ограничивается только тренируемой областью. Как правило, подростки становятся более уверенными в себе, научаются ставить перед собой более реальные цели и находить пути их достижения. Однако все это происходит лишь при условии, если в их повседневной жизни, прежде всего учебе, созданы условия, позволяющие реализовывать и тренировать укрепляющие выработанные на тренингах навыки и умения.

§ 5. Развитие интересов

Период 11-12 лет характеризуется как *этап возрастания познавательной активности и любознательности, сензитивности для возникновения познавательных интересов.*

Приведем результаты сравнительно недавнего экспериментального исследования, свидетельствующего, что подростки «отличаются высокой любознательностью, которая и по своему содержанию, и по интенсивности носит "взрывной" характер. Резко расширяются рамки любознательности, появляются вопросы нового содержания, выходящие за пре-

И дела настоящего времени (вопросы, обращенные в прошлое и будущее), за пределы нашей планеты и нашего познания мира. Подростков волнуют проблемы войны и мира, жизни и смерти, экологические и остросоциальные темы, возможности познания мира, инопланетяне, ведьмы и гороскопы. Большой интерес вызывает человек во всех его проявлениях, значительное место занимают вопросы, имеющие личностный смысл... В этот период наблюдается своеобразный "пик любознательности", исследовательская активность в форме вопросов максимальна по объему, широте и глубине по сравнению с младшими школьниками и старшими

| подростками» (Развитие творческой активности школьников, 1991, с. 27).

Обратим внимание также на поверхностность, разбросанность этих Проявлений любознательности, а также на практически полное отсутствие связи их со школьной программой. Недаром среди психологов распространена шутка, что подросток знает все и интересуется всем, что не входит в школьную программу.

f Очевидно, что эта любознательность отражает увеличивающийся Интерес школьника к миру за пределами школы, ощущение своих возросших возможностей и имеет существенное значение для «подпитки» Чувства взрослости. Недаром именно 11-12-летние дети часто очень эффективно относятся, можно даже сказать аффективно отрицают Требование взрослых считать, что «их главная деятельность — учеба».

416

Часть II. Детская практическая психолог

В это время школьные интересы уступают свое место внеучебным. лишь у части учеников интересы связаны с учебными предметами у большинства же они гораздо шире и далеко выходят за рамки школьной программы (Дубровина И. В., 1991). Вместе с тем эти интересы еще достаточно неустойчивы, легко меняются.

Любознательность в этом возрасте носит еще достаточно инфантильный характер. Это пока еще не собственно интересы, а создание некоторой основы, которая может позволить в дальнейшем найти область подлинных, имеющих личностный смысл интересов и обеспечить полноценный профессиональный выбор.

Спецификой интересов в 10-14-летнем возрасте является то, что они во многом обслуживают потребность в общении со сверстниками-общие интересы дают повод, содержание, средства общения. В значительной части случаев подросток интересуется тем, чем интересуются его друзья, и если хочет войти в какую-то компанию, подружиться с кем-нибудь, то начинает действительно интересоваться или изображать интерес к той сфере, которая интересна этой компании или является знаком принадлежности к ней (например, фанатичное увлечение какой-либо рок- или панк-группой, увлечение ездой на мотоцикле или направлением моды).

С этим связана и характерная для подростков «мода на интересы», когда какое-либо увлечение как бы внезапно охватывает весь класс, параллель, а иногда даже чуть ли не всю школу и так же внезапно гаснет.

Подобная «мода» может причудливо соединять в различные комбинации самые разные интересы — от достаточно возвышенных до простых и даже вредных. Известны, например, случаи, когда детская токсикомания возникала вследствие возникшей в школе моды нюхать различные бытовые химические препараты.

Управлять модой на интересы очень сложно, но обращ-о на нее внимание и при необходимости вмешиваться психологу необходимо. Нередки случаи, когда подобная мода перерастает в подлинное, устойчивое увлечение человека. Помочь этому, если увлечение носит позитивный характер для развития, или вовремя воспрепятствовать в противоположном случае — существенная задача и психолога, и педагога.

Своеобразной чертой подростковых интересов является безоглядность увлечения, когда интерес, часто случайный и ситуативный, вдруг приобретает для подростка сверхценный характер, становится чрезмерным. Такое встречается и в более младшем, и в более старшем возрасте, но наиболее часто в 11-12 лет. «Сверхценными» могут стать

£унрвные направления работы психолога в среднем подростковом возрасте 417

л ситуативные, и достаточно устойчивые желания, по сути, любые мотиву и потребности подростка. Подобные интересы обычно достаточно Быстро проходят, однако при отсутствии каких-либо сильных конкурирующих мотивов и поддержке группы сверстников они могут приобрели характер длительного сверхценного увлечения. Примером этого служат многочисленные «фаны» спортивных клубов, музыкантов и т. п. > Отдельно следует сказать о музыкальных пристрастиях школьников. Именно в это время у подростков обычно возникает интерес к различным ансамблям, группам, исполнителям. Во многом он определяется существующей в школе, в компании сверстников модой нате или иные музыкальные направления. Но, кроме того, интерес, можно сказать, даже страсть к определенным музыкальным стилям связаны с особенностями эмоциональной жизни подростка, с потребностью в эмоциональном насыщении, в соответствующем эмоциональном резонансе, а слова песен являются как бы ответом на многие мучающие подростка вопросы.

\ Подростку становится неинтересным многое из того, чем он увлекался раньше. С этим связано чрезвычайно сложное и серьезное по своим последствиям явление полного отсутствия интересов, которое можно наблюдать в этот период, но чаще — в начале старшего подросткового возраста.

f Как уже отмечалось, значение интересов в подростковом возрасте чрезвычайно велико. По их содержанию, по анализу того, что увлекает подростка и что оставляет его безразличным, во многом можно судить

■развитии его личности. Причины устойчивого и полного отсутствия интересов кроются часто в таких особенностях школьного и семейно-Уо воспитания, как отсутствие каких-либо ярких интересов у окружающих подростка взрослых, или их чрезмерная активность в развитии интереса школьника. Влияют на это также социальные условия: отсутствие условий для их возникновения и удовлетворения (отсутствие -Кружков, книг в библиотеках секций) или высокая, не доступная семье

(ЛИкольника стоимость средств удовлетворения этих интересов (инструментов, оплаты секций и др.).

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что часто отсутствие интересов отмечается у подростков с ярко выраженной тенденцией к «отказу

В>т усилия». Они легко поддаются чужому влиянию и готовы пойти за любым, кто покажет им, как можно без особого труда преодолеть скуку и чем-нибудь занять себя. Поэтому такие подростки составляют

Основной контингент всевозможных асоциальных группировок. Эти

й1кольники нуждаются в особом внимании и педагогов, и психолога.

14 Зак. 746

418

Часть II. Детская практическая психолоАо

"

Развитие интересов в подростковом возрасте определяется прежде всего общей атмосферой школы, увлеченностью педагогов собственным предметом и наличием у них более широких интересов,

желанием передать это ученикам, тем, что в школе ценятся и поддерживаются увлечения школьников. Стремясь к развитию интересов школьника психолог должен способствовать созданию такой атмосферы, работая прежде всего с педагогами. В средних классах хорошо работают также психологические кружки, где дети знакомятся с начальными знаниями по психологии.

«Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте, — писал Л. С. Выготский. — Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, сложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами» (Выготский Л. С, т. 4, с. 6).

Итак, основное внимание в работе с учащимися среднего подросткового возраста психологу следует уделить развитию **самосознания** подростка — формированию чувства собственного достоинства и уверенности в себе, укреплению чувства взрослости, а также **формированию интересов и мотивации учения**.

Глава 4. Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте

§ 1. Задачи развития

Начало старшего подросткового возраста, 13 лет, — начало длительного и, по мнению многих, одного из самых важных периодов развития человека, период, который принято описывать как «возраст второго рождения личности» (Ж.-Ж. Руссо). В психологическом облике 13-летнего подростка во многом сохраняются «детские» черты и наиболее полное воплощение получают те линии развития, которые прослеживаются на протяжении младшего и среднего подросткового возраста.

Основные задачи в старшем подростковом возрасте состоят в развитии:

- ♦ умения оперировать гипотезами, переходить от частного к общему и, наоборот, строить умозаключения, делать на их основе выводы;
- ♦ рефлексии как интеллектуальной (умение делать предметом анализа собственную мысль, анализировать собственные способы

речевые направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 419

умственной деятельности), так и личностной (умение размышлять о своих личностных качествах, делать предметом анализа собственное «Я»); + воли, умения ставить перед собой цели и достигать их;

В * мотивационной сферы, способов регуляции поведения, эмоциональных состояний;

И * воображения;

В» умения строить равноправные отношения со сверстниками, основанные на взаимопонимании, взаимности; формирование форм и способов дружеского, избирательного общения;

иц* умения понимать причины собственного поведения и поведения другого человека;

Е» позитивного и вместе с тем адекватного образа своего тела, «физического Я» как меняющегося и развивающегося.

§ 2. Развитие общения со сверстниками

Отрочество — период, когда **потребность в общении со сверстниками** становится одной из **центральных потребностей подростка**.

И хотя желание общаться со сверстниками, стремление иметь друзей отмечались и раньше, сейчас эта потребность приобретает новое качество — и по содержанию, и по формам выражения, и по роли, которую **она** начинает играть во внутренней жизни подростка — в его переживаниях, мыслях. Соответственно усиливается значение общения со сверстниками для психического развития подростка. Стремление к общению со сверстниками становится особенно интенсивным и оказывает наибольшее влияние на развитие личности подростка в 12-13-летнем возрасте.

В этот период наиболее значимо групповое общение, общение в компании ровесников, «пик» которого приходится на 13-14 лет. Принадлежность к группе играет существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах ровесников.

| Вот как описывает это рок-музыкант Ди Снайдер (он называет такую

■ Подростковую группу — «стаей»): «Присоединившись к стае, ты — но **и** лишь на время — как бы получаешь "удостоверение личности": теперь

■ Всем остальным понятно, чего от тебя ждать. Чтобы влиться в стаю, *f* ты принимаешь ее стиль одежды, манеры, взгляды. "Присоединив-| шись", ты обретаешь и определенную степень безопасности, окружа-| ющие теперь точно знают, как тебя воспринимать, потому что на тебя **I** распространяются общегрупповые признаки. Я отчаянно стремился

"присоединиться", потому что тогда я еще не понимал, кто и (или) что я есть на самом деле. Мне очень хотелось, чтобы меня куда-нибудь приняли, потому что тогда мнение других значило для меня куда больше, чем мое собственное» (Снайдер Д., 1995, с. 31-32).

Группа защищает подростка, дает ему поддержку, одновременно она предъявляет к нему чрезвычайно жесткие требования. Более того, подростки бывают не только равнодушны, но и жестоки к тем, кто им не нравится, они «очень жестоки по отношению к тем, кто отличается выбивается из их среды. Они еще не знают, кто они есть на самом деле и чувствуют опасность со стороны тех, кто не хочет приспособливаться. И поскольку они еще не обрели той уверенности, что приходит с осознанием своего "Я", они стремятся сбиться в стадо... Подростки-неконформисты могут заслужить некое смешанное с недоброжелательством уважение, но они же обычно становятся мишенью для насмешек» (Снайдер Д., 1995, с. 18).

Группа создает особое чувство — «чувство мы». Деление на «мы» — сверстники, члены одной группы, и «они» — взрослые или ровесники, но члены другой группы — имеет для подростка очень большое значение, что часто не учитывается взрослыми.

Желание добиться признания со стороны сверстников, порождая у подростка стремление соответствовать их требованиям, оказывает серьезное влияние на нравственное развитие школьника.

Существенное влияние на поведение начинают оказывать нормы, стихийно складывающиеся в группе сверстников. Как известно, в основе этих норм лежит представление о товарищеской солидарности, взаимовыручке (Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова обозначили его как «принцип товарищества»). В ситуации конфликта требований взрослых и сверстников подростки сознательно предпочитают нормы, принятые среди ровесников.

Стихийно складывающиеся нормы, непосредственно отражающиеся в поведении подростков, доставляют много проблем взрослым, в том числе и школьному психологу. В задачи его работы входит *диагностика причин нарушений поведения, за которыми в подростковом возрасте нередко скрывается именно действие указанных норм, а также разъяснение механизма действия этих норм окружающим подростка взрослым*. В ходе бесед психолога с подростками также плодотворным является обсуждение таких норм: анализ их действенности, причин привлекательности и т. п.

Именно в группе сверстников подросток устанавливает равные с другими ее членами отношения, характерные для взаимоотношений

Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 421

взрослых, усваивает основные нормы и ценности, учится преодолевать конфликты, находить среди сверстников свое место и т. п. Другими словами, в этот период группа сверстников становится важнейшим агентом социализации.

» Поэтому большое значение имеет формирование коллектива класса, создание условий для того, чтобы именно эта группа стала для подростка одной из наиболее значимых. Конечно, формирование таких коллективов — работа педагога, однако и психологу следует уделить этому внимание. Это включает как работу с педагогами по раскрытию для них психологических особенностей группы как коллектива. При этом важно подчеркнуть различие между коллективом как группой высокого уровня развития и распространенными в последнее время группами-командами. Для команды основное — достижение конкретных (производственных, спортивных, учебных и т. п.) целей, и задач ■ межличностные отношения подчинены выполнению этой задачи. Коллектив предполагает гармоничное сочетание целей и содержания деятельности и эмоционально теплых, дружеских и вместе с тем требовательных отношений между его членами. Цели деятельности коллектива определяются его ценностями и, как правило, являются социально значимыми. Однако основное для коллектива — реализация Возможностей развития каждого его члена.

К Работа с подростками связана с развитием средств общения, пониманием другого человека, созданием эмоционально благоприятной атмосферы в группе и т. п.

I Подростки достаточно сильно различаются по степени своей «включенности» в стихийную группу. Одни основное внимание уделяют внешнему виду и одежде: быть одетым как все, выглядеть как все |& для подростка едва ли не более важно, чем, условно говоря, думать и делать как все. Причем если для младших детей такой одеждой ■иогла быть и форма какой-нибудь общественной организации, то в 13-14 лет все большее значение приобретает обладание какой-либо Неформальной, но общей для всех одеждой (все носят ботинки определенного типа, или

головные платки, или джинсы определенного фасона).

f Для других — это увлечения, мода, разделяемые группой. Третьи растворяются в группе полностью, без нее их как бы не существует.

Исследовательские данные свидетельствуют, что влияние группы на подростка тем больше, чем неблагоприятнее (в самом широком смысле) его взаимоотношения с родителями, семейная ситуация, чем

422

Часть II. Детская практическая психология

более узок и беден мир его увлечений, чем более он неуверен в себе (Божович Л. И., 1968; Развитие личности ребенка, 1987, и др.).

Именно поэтому наибольшее влияние группировок на своих членов наблюдается у подростков-делинквентов, т. е. подростков, проявляющие склонность к мелким правонарушениям, провинностям, проступкам, не несущим еще криминального характера.

Однако и чрезмерная автономия подростков от сверстников не является положительным показателем. Как уже отмечалось, школьники в 12-14-летнем возрасте, ориентированные преимущественно на семью и мир взрослых, в юношеском и взрослом возрасте часто имеют личностные проблемы, испытывают трудности в общении.

С развитием группового общения связана одна из наиболее сложных проблем подросткового возраста — *проблема отверженности* а в наиболее крайних формах — случаи, когда подросток становится объектом издевательств, насмешек, физической агрессии со стороны группы сверстников. Подобное одиночество часто скрывается за фанатичным увлечением индивидуальной игрой в видео- или компьютерные игры, когда общение с умной машиной становится как бы заменителем общения с друзьями.

Причины отверженности очень индивидуальны и многообразны. Рассмотрим их подробнее, поскольку, как уже отмечалось, полноценное общение со сверстниками является одним из центральных факторов развития в этот возрастной период.

Исследователи выделяют три основных группы причин отверженности в подростковом возрасте.

1. Характеристики «отверженного» подростка. К этой группе относятся такие личностные качества подростка, препятствующие нормальному общению, — лживость, агрессивность, трусость, нежелание помогать товарищам, измена товарищу и группе, нарушение слова, отказ в помощи, эгоизм, жадность.

Существенную роль играют особенности отношения подростка к себе — завышенная самооценка и уровень притязаний, усиленное стремление к лидерству, с одной стороны, и низкая самооценка, неуверенность в себе, — с другой. И те и другие не могут установить столь ценимых в этом возрасте равноправных отношений. Первые стремятся подчинить себе сверстников, что вызывает их активный протест. Вторые, как правило, отличаются робостью, неуверенностью, неумением контактировать с другими. Следует отметить, что такие характеристики являются и причиной, и следствием плохого положения в группе.

основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 423

л Ухудшает положение подростка в группе также отсутствие у него интересов, специальных способностей, его низкая «информативная ценность» (Я. Л. Коломинский), лишаящая общение содержательной основы. Практика показывает, что в этом случае улучшить положение ПОДРОСТКА среди сверстников можно без специальной психологической работы — с помощью развития у него умений и интересов, ценимых сверстниками, делающих его интересным для них. , Как правило, в этот период успеваемость подростка не оказывает существенного влияния на его положение среди сверстников. Не обнаруживается зависимости и между уровнем интеллектуального развития школьника и его положением среди одноклассников. Вместе с тем, крайние варианты — низкий и очень высокий интеллект — могут послужить причиной отверженности (Раттер М., 1987). , Важную роль играет также соответствие ценностей, интересов и норм подростка тем, которые приняты в группе. Это следует иметь в виду, работая с «отверженными» подростками. Далеко не всегда такая отверженность характеризует неблагоприятные тенденции в его личностном развитии. Интересны в этой связи данные по одаренным детям, которые, нередко оказываются в положении отверженных. Яркая индивидуальность, непохожесть этих детей на других становится барьером, отделяющим их от ровесников, которые изгоняют из своих рядов сверстников, навешивая обидные ярлыки. Поэтому творческие дети часто оказываются в положении «неодобряемых» и «нежелательных» (Акимов М. К., Козлова В. Т., 1991).

1 В тех случаях, когда ценности и интересы подростка являются социально значимыми, важно

проанализировать, есть ли у подростка Другая группа, членство в которой для него значимо и в которой он занимает удовлетворяющее его положение. Такой группой может быть, «например, спортивная секция или клуб, кружок, студия. [” Отверженность может быть связана также с низким уровнем развития коммуникативных навыков — неумением общаться, преодолевать трудности в общении, оказывать помощь и поддержку в адекватных формах, вести разговор и т. п. Эффективным в этих случаях является проведение психологических тренингов по развитию навыков общения.

Кроме того, причиной отверженности могут быть внешность и поведение подростка, не соответствующие тем, которые приняты в группе.

Вместе с тем, следует иметь в виду, что в принятии или отвержении Подростка ровесниками ярко проявляется так называемый «эффект ореола». Напомним, что так называется влияние общего впечатления

человека или какой-то его необычной характеристики на восприятие и оценку всех остальных его свойств. Если целостное впечатление производимое подростком на сверстников, — положительное, то отрицательные качества его, даже если они выражены достаточно выпукло, как правило, не замечаются или им придается значение «мелких недостатков». И, напротив, при негативной оценке такие черты становятся определяющими и служат обоснованием отвержения школьника. Поэтому психолог должен уделять этой целостной характеристике личности и поведения особое внимание.

2. Отношение к подростку со стороны педагогов. Исследования свидетельствуют, что, вопреки распространенной точке зрения, отношение педагогов на всем протяжении подросткового периода оказывает существенное влияние на отношения между учащимися. Негативную роль здесь может играть как чрезмерно позитивная оценка педагога, «захваливание ученика», постоянное подчеркивание его достоинств по сравнению с остальными, так и равнодушие учителя, когда он как бы «не замечает» школьника. Отметим, что активное неприятие подростка педагогом, в отличие от младшего школьного возраста, заметного влияния на отношение подростка со сверстниками обычно не имеет.

3. Особенности группы сверстников. Существует связь между уровнем развития группы и ее межличностной структурой: чем выше уровень развития группы, тем сложнее и многообразнее в ней характер связи между ее членами и тем меньше в ней «абсолютных звезд» и «отверженных» (А. Н. Лутошкин, А. В. Петровский, Дж. Морено). Исследования, проводимые в нашей стране, показали, что в группах высокого уровня развития — коллективах, как правило, не бывает изолированных, отверженных членов (А. Н. Лутошкин, А. В. Петровский).

Важно подчеркнуть, что, как отмечал еще основатель социометрической теории Дж. Морено (1953), неблагополучное положение в группе опасно как для самого «отверженного», так и для группы.

Для анализа дружеского или товарищеского отношения между двумя-тремя подростками эффективной показала себя схема, предложенная С. Р. Эшером (1996). Здесь выделяется шесть основных проблемных зон, содержание которых формулируется в виде вопросов, которые как бы «задает» себе ребенок и подросток относительно сверстника и, отвечая, решает, может тот стать его близким товарищем или другом (табл. 4).

Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 425

Таблица 4 Характеристики «принимаемых» и «отвергаемых» сверстниками детей (по С. Р. Эшер, Г. А. Вильямс. 1996)

Проблемная зона	Категории детей	
	«Принимаемые» сверстниками	«Отвергаемые» сверстниками

Ине весело ыц этим сверстником?	Чувство юмора. Находчивость, изобретательность/Умел ость. Умение участвовать/Готовность включиться. Способность к сотрудничеству	Агрессивность/Подлость . Склонный разрушать. Любящий распоряжаться, командовать/ Доминирующий. Склонный к уходу, избеганию/Полный страха, ждущий несчастья. Низкие когнитивные умения
Заслуживает ли этот сверстник доверия?	Надежность. Честность. Верность	Агрессивность/Подлость . Нечестность. Не оправдывающий доверия, могущий подвести
Влияем ли мы друг на друга 'так, как нравится мне'?	Способность к сотрудничеству. Отзывчивость	Агрессивность/Подлость . Любящий распоряжаться, командовать/Доминирую щий. Невосприимчивость/ Ригидность
Этот сверстник способствует моим целям и не разрушает их?	Способность к сотрудничеству. Полезный	Склонный разрушать. Импульсивный
Когда я с этим сверстником, я думаю о себе хорошо?	Поддержка/Доброта. Отзывчивость. Нравится мне	Склонный оскорблять/ Унижающий. Неотзывчивый. Не нравится мне
: Этот сверстник похож на меня?	Общие ценности и интересы. Уважение норм, принятых среди ровесников. Тот же пол, раса, возраст	Отличающиеся ценности и интересы. Нонконформизм по отношению к нормам, принятым в группе сверстников. Высокомерность. Ставит в невыгодное положение

Из таблицы видно, что наиболее важным является, насколько сверстник заслуживает доверия, обеспечивает возможность доверительного, «безопасного» общения. Обратим внимание также на значение товарищеского и дружеского общения на отношение каждого из друзей к себе, улучшение или ухудшение самооценки. Роль такого общения в установлении тесных эмоциональных отношений между людьми неоднократно отмечалась в социальной психологии (Гозман Л. Я 1987).

Обращает на себя также внимание выделение в качестве детерминанты дружеских отношений фактора похожести, того, насколько другой человек воспринимается как похожий на тебя. То, что непохожесть на сверстников является существенным фактором, способствующим отвержению, демонстрируют и многие произведения искусства, посвященные проблемам подростничества.

Своевременная диагностика причин отверженности подростков, отсутствия у них друзей и близких товарищей, определение конкретных способов помощи — важная задача деятельности

психолога, который должен оказывать поддержку такому школьнику, помочь ему понять и разобраться в причинах того, что происходит, найти средства завоевать внимание сверстников. От отверженности следует отличать *низкую общительность*, когда подросток по тем или иным причинам не включается в группу. Обычно у него есть один-два близких друга. Наличие таких друзей служит важным признаком, позволяющим различить эти явления. Дифференцировать эти явления можно также по тому, как подросток осознает и переживает свое положение среди сверстников. В случаях отверженности это негативные переживания при адекватном осознании своего положения и позитивные — при неадекватном, носящем защитный характер, — подросток осознает свое положение как благополучное. При низкой общительности адекватности осознания соответствуют позитивные переживания.

От подлинного одиночества следует также отличать «квазиодиночество» — чувство, возникающее у многих подростков. Оно носит, как правило, ситуативный характер и связано с переживанием собственной непохожести на других, переживанием, вызывающим у подростка амбивалентные чувства, одновременно привлекая и отталкивая его. В этом смысле переживание себя как «изгоя», мысленное проигрывание и примеривание к себе этой роли оказывается значимым для развития «Я-концепции» подростка.

Г

основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 427

Содержание «Я-концепции» характеризуют две составляющие:

1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивида с другими людьми; 2) дифференцирующая, способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной уникальности.

Именно вторая обеспечивает определенную привлекательность роли «изгоя». Недаром после выхода на экраны фильмов про подростков, главного героя или героиню которого травит класс, киностудия, редакции журналов оказываются буквально завалены письмами, начинавшимися словами: «Это было со мной», «Я тоже испытал это». Если подобное «квазиодиночество» часто эксплуатируется и демонстративно проявляется подростком, это, как правило, свидетельствует о том, что он не удовлетворен своим положением среди сверстников, любым способом хочет выделиться, занять отличное от других положение. Но поскольку место лидера он занять не может, то готов скорее занять роль отверженного, чем быть одним из многих. Следует отличать подобную позицию от острых переживаний своей уникальности, непохожести на других, свойственных старшему подростковому и раннему юношескому возрасту. Несмотря на то что психологические причины — поиск собственной уникальности — у них близки, в среднем подростковом возрасте это имеет достаточно внешний, поверхностный характер, это неосознанный или недостаточно осознанный поиск привлекательного образа самого себя, скорее рас- считанный на предъявление другим людям, на их восприятие, а не направленный на решение проблем собственной личности.

Случаи физической или моральной агрессии, направленной на подростка, требуют, как правило, серьезной воспитательной работы, осуществляемой совместно психологом и педагогом и направленной, как правило, на группу подростков или класс в целом. Наиболее часто подобные явления встречаются в 12-14-летнем возрасте. Данные свидетельствуют, что наиболее частыми «жертвами» подобного обращения становятся подростки, неуверенные в себе, пассивные. Хотя нередки случаи, когда школьник как бы «провоцирует» сверстников на подобные действия против себя.

1 Часто такие случаи бывают связаны со стремлением группы подростков утвердить свою власть через усиление «чувства мы», для чего Необходимым оказывается кто-то находящийся рядом и персонифицирующий черты «другого» — «изгой», «козел отпущения».

428

Часть II. Детская практическая психолг

С утверждением себя, своей позиции среди сверстников часто бывает связано также принимающее достаточно уродливые, а временами и опасные формы стремление *любой ценой утвердить свое лидирующее положение*.

Приведем пример. Классная руководительница VII класса обратилась с запросом по поводу агрессивного и грубого поведения двух девочек. По ее словам, обе девочки «хотели властвовать в классе и добивались своего с помощью кулака и подкупа» и, кроме того, боролись друг с другом, выясняя, кто главнее. В результате в классе оказались две соперничающие между собой группировки девочек, которые делали жизнь в классе невыносимой. Но наибольшие опасения у классного руководителя вызывали случаи, когда эти девочки объединялись, чтобы, по их словам,

«окупнуть» какую-нибудь, по их мнению, не в меру зарвавшуюся одноклассницу, которая могла претендовать хотя бы на какую-то долю внимания, предназначенного им. Все это осознавалось и даже декларировалось девочками как определенный принцип общения.

Утверждению себя в глазах сверстников может служить и специфическая ложь, рисующая другим жизнь подростка как более, с его точки зрения, интересную, значительную. Это, например, рассказы о «выдающихся» братьях, необыкновенно сильных друзьях — содержание может быть различным, оно интересно лишь постольку, поскольку отражает бытующие в той или иной группе ценности (этот феномен хорошо описан в известной книге Л. Кассиля «Черемыш — брат героя»). Суть данного явления в том, что подросток, стремясь добиться внимания сверстников, повысить свой социальный статус, приписывает ближайшему окружению вымышленные доблести, необыкновенные, выдающиеся черты. По его представлению, это создаст вокруг него некий ореол исключительности. Такое поведение встречается у инфантильных подростков, характеризующихся низкой самооценкой.

Столкновение норм, принятых в группе сверстников, и требований взрослых нередко также служит причиной подростковой лжи. Ценность группы сверстников заставляет подростка вести себя так, как ждут от него сверстники, но, не желая огорчать взрослых или боясь наказания, подросток обманывает взрослых (Экман П., 1991). Этим же часто объясняются случаи, когда подросток, пытаясь каким-то доступным ему образом выйти из конфликта, диктуемого стремлением следовать одновременно нормам сверстников и требованиям взрослых, обманывает и тех, и других. Обращаясь к психологу, родители и педагоги в таких случаях говорят о «патологической лживости» школьника.

основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 429

ь. Особую роль в общении со сверстниками, прежде всего сверстниками противоположного пола, играет «телефонное» общение, наиболее распространенное у школьников 13-14 лет. Родители часто жалуются психологу на многочасовые разговоры — «ни о чем» — подростков по телефону. В таких случаях важно объяснять, что *общение по телефону часто смягчает многие проблемы, обеспечивает подростку определению защиту: дает возможность не думать о том, как он выглядит, куда Девать руки — сфера самоконтроля резко сужается — он может сосредоточиться на том, что и как он говорит.*

И С этим же связано и увлечение детей общением через Интернет. Особенности общения в Интернете — анонимность, добровольность, почти исключительно текстовый характер, возможность выступать в самых разных ролях дают подростку почувствовать себя гораздо свободнее и раскованнее, чем при обычном общении, пробовать разные способы общения, играть разные роли.

Помимо непосредственного общения со сверстниками, в 12-14-летнем возрасте существенную роль начинает играть так называемая «подростковая или юношеская субкультура», т. е. некоторые нормы, стиль общения, одежды, интересы, взгляды, предпочтения, характерные для молодежи. Специфика рассматриваемого возраста в том, что подростки лишь начинают включаться в эту субкультуру. Именно приобщение к этой субкультуре они чаще всего имеют в виду, когда говорят о желании быть взрослым.

» Отрочество сензитивно для развития **средств общения** — *вербальных и невербальных коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих контакт с партнером или с группой людей, определяющих процесс и уровень понимания другого человека, самораскрытия и получения удовлетворения от этого.*

ф Развитие средств общения может осуществляться в ходе уроков Психологии и в процессе специально организованных тренингов. Существенным условием успешности такой работы является то, что она не ограничивается только обучением конкретным умениям и навыкам, но позволяет дать школьникам психологические знания, направленные на понимание другого человека, развить *эмпатию, т. е. эмоциональную отзывчивость на переживания другого человека, способность представлять себя на его месте.*

Следует специально подчеркнуть, что благополучие подростка, его Нормальное развитие и благоприятный прогноз на будущее оказываются зависимыми и от характера общения со сверстниками, и от особенностей семейного воспитания. В этот период сверстники не заме-

няют семью, но, можно сказать, почти сравниваются с ней по силе влияния. Интересны в этом плане такие данные: подростки склонны принимать родительские ценности, нормы, взгляды в тех

сферах, где эти ценности и нормы достаточно устойчивы, а также там, где они имеют долговременные последствия, и ориентироваться на сверстников там где речь идет о достаточно изменчивых моделях и нормах, непосредственно влияющих на повседневную жизнь (Кле М., 1991).

Значимость и силу влияния общения со сверстниками на все стороны развития подростка, на его эмоциональное самочувствие психологу важно учитывать не только при индивидуальной работе, но и при организации групповых занятий с подростками. При этом важно избежать соблазна все проблемы школьника решать через группу, помня, что ее чрезвычайно действенное влияние имеет обоюдоострый характер и может способствовать не укреплению уверенности в себе, самостоятельности подростка, а напротив, приспособительному и зависимому поведению, некритическому усвоению требований и т. д.

Особенности общения подростка со сверстниками, характер оказываемого влияния во многом зависят от представления подростка о себе, от его отношения к себе, поэтому, работая с подростками в группе, важно следить не только за групповым процессом (как это часто происходит в группах взрослых), но и отслеживать самочувствие и переживание каждого школьника. Некоторые дети нуждаются в специальной индивидуальной предварительной подготовке к таким занятиям.

В 12-14 лет важным направлением работы психолога с подростками становится обсуждение проблем, связанных с общением, с причинами популярности и непопулярности у сверстников. Это могут быть и индивидуальные консультации, в случае каких-то особых проблем подростка, однако очень большое значение приобретают именно совместные обсуждения.

§ 3. Развитие воли

Понятие **воли**, как известно, имеет в психологии множество значений, разных в различных направлениях и школах. Мы будем рассматривать ее в традиционном значении, как *способность человека достигать сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия*. Волевое поведение в этом аспекте предполагает целенаправленность, самоконтроль поведения, возможность воздерживаться в случае необходимости от тех или иных действий, т. е. овладение собственным поведением. Умение владеть своим поведением — важное качество зрелого, взрослого человека. «Мы толь-

,-(->снр^{внъ|с} направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 431

асо тогда можем говорить о формировании личности, — писал *Л. С. Выготский*, — когда имеется налицо овладение собственным поведением» (Выготский Л. С, т. 4. с. 225).

Слабость воли — *неорганизованность, действие по наиболее сильному мотиву, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели вопреки ее объективной значимости* — все это входит в качестве неотъемлемой части в портрет «типичного подростка». Сами 13- 14-летние подростки очень озабочены умением владеть собственным поведением: в их самоописаниях преобладают указания на недостаток во-левых качеств.

h Умение владеть собой, своим поведением ценится подростком, а отсутствие необходимых качеств вызывает беспокойство. Казалось бы, налицо условия, которые делают этот период чрезвычайно благоприятным для формирования воли, ознакомления школьников со способами организации своего поведения и т. п. Однако практика показывает, что подобная работа в этом возрасте оказывается неэффективной. I Это противоречие обусловлено прежде всего тем, что указанная озабоченность подростка не имеет подлинной побудительной силы. Для выполнения большинства повседневных обязанностей (в той мере, в ка-|кой подростку представляется необходимым их выполнение) ему вполне достаточно тех умений, которые у него есть. Стремление «стть более волевым человеком» — в этом возрасте скорее «знаемый» мотив, юн не подкреплен подлинным желанием (и реальной необходимостью) измениться.

t На эффективность развивающей и коррекционной работы по развитию воли влияют сами особенности волевого поведения, саморегуляции в подростковом возрасте. Объясняя причины «волевой слабости» подростков, *Л. С. Выготский*, как известно, говорил, что для подростка характерна «не слабость воли, а слабость цели». Другими словами, подросток уже имеет возможности, обеспечивающие овладение своим поведением ради определенной цели, но еще не имеет цели такой значимости, ради которой следовало бы это осуществлять. Цели, [Которые он ставит перед собой, часто не имеют личностного смысла, [ситуативны, заимствованы. Это обуславливает быструю и неоправданную, с точки зрения наблюдателя, смену целей. Часто, «проиграв» р уме ситуацию выбора и создав определенное намерение, подросток мысленно, в воображении достигает желаемого и эмоционально уже [переживает ее достижение.

Нередки также случаи, когда школьник ставит перед собой какую-то цель и даже начинает что-либо делать по ее достижению. Но затем,

столкнувшись с трудностями или потеряв к этому интерес по другой какой-либо причине, он меняет цель или вообще отказывается от постановки каких-либо целей. На вопрос взрослого, почему он перестал делать то-то и то-то, подросток совершенно искренне отвечает, что ему теперь это не нужно.

Кроме того, для подростка еще очень важна эмоциональная значимость цели. Именно этим объясняется то, что, признавая значимость организованности, необходимость выполнять свои обязанности и даже ставя перед собой задачу, например, улучшить свою отметку по математике для чего каждый день решать несколько задач, он, как правило, очень быстро отказывается от этого намерения, особенно если для достижения цели следует пренебречь чем-то непосредственно привлекательным. «У детей этого возраста, — писала Л. И. Божович, — очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение» (Божович Л. И., 1995, с. 187).

Таким образом, формирование воли в подростковом возрасте требует прежде всего развития того, ради чего должно осуществляться волевое поведение, «усиления цели». Для практического психолога это означает, что такую работу *не следует проводить в ходе каких-либо специальных занятий, ее необходимо непосредственно включить в процесс повседневной жизни подростка*. Развивать волевое поведение подростка нужно, используя эмоционально привлекательные цели, обогащая интересы, увлечения школьника, поддерживая и укрепляя возникающие у него намерения. Принципиально важно, чтобы эти цели были для школьника действительно важными, а не задавались искусственно.

Значительную роль играет также наличие чувства собственного достоинства и представление об уровне достижений, снижение которого оказывается чрезвычайно болезненным для самого подростка: он не может позволить себе «упасть в собственных глазах».

Важны и сложившиеся ранее, и приобретенные собственную побудительную силу привычки к систематическому труду, к порядку и т. п. Все это облегчает для подростка преодоление непосредственного желания, хотя и не всегда приводит к успеху. Существенное значение имеет формирование необходимых нравственных качеств школьника, таких как чувство долга, ответственности.

Следует отметить, что подростки склонны «укреплять», «проверять» волю в каких-то особых ситуациях, совершенно отличных от их повседневной жизни. Причем такое поведение иногда приводит к др-

Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 433

точно серьезным последствиям. Так, в нашей практике был случай, когда мальчик, решив проверить свою волю, в течение 10 дней не брал в рот ни капли жидкости. Волевое поведение воспринимается школьниками как нечто, призванное обслуживать какую-то другую, не повседневную жизнь. В определенном смысле это похоже на то, что имело место у дошкольников и младших школьников в игре: подросток как бы играет в «волевого человека». Перенесение на обычную жизнь этого, как и всякого другого, игрового умения очень затруднено и даже вызывает протест. Поэтому, помогая школьнику добиваться определенной цели, не следует акцентировать внимание на том, что таким образом развивается воля. Гораздо более эффективно *обратить внимание подростка на то, какие позитивные чувства связаны с «победой над собой», над своим нежеланием что-либо делать, собственным страхом*.

Школьники часто смешивают проявления таких, например, качеств, как настойчивость и упрямство, следование определенным принципам и стремление во что бы то ни стало настоять на своем, видя во всем этом равные проявления воли. Поэтому очень важны беседы с подростками, в процессе которых они научаются различать эти проявления, отделять подлинные и ложные проявления воли.

В осуществлении произвольного поведения, решая встающие в связи с этим задачи, подростки, как отмечала Л. И. Божович, «очень часто проходят стадию так называемого *классического волевого акта* (курсив наш. — Ред.). Иначе говоря, у них возникает острая борьба мотивов (делать ли то, что надо, или то, что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его

исполнение» (Божович Л. И., 1995, с. 187). Особенностью волевого поведения в 13-14-летнем возрасте является отсутствие или чрезвычайно слабая представленность в нем собственно исполнительского звена.

Поэтому очень важно обеспечить школьника средствами достижения желаемой цели, организации своего поведения. К таким средствам относятся умение учитывать последствия совершенных и несовершенных поступков для себя и других, способность представлять такие последствия не только интеллектуально, но и эмоционально (например, представить собственные переживания при ответе урока, который не выучил, потому что очень сильно не хотелось это делать).

Школьника следует специально обучать умению представлять себе, как он будет себя чувствовать в дальнейшем, через определенное время. Это для них очень трудно, поскольку «подростки не умеют предвидеть те последствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния, (Божович Л. И., 1995, с. 188). Научить пользоваться таким эмоциональным предвосхищением будущего при выполнении совершенно конкретных, достаточно близких целей — задача школьного психолога.

Отказу от волевого поведения служит также характерная для подростков этого возраста «установка на отказ от усилия», особенно от усилия длительного, и своеобразная «экономия энергии», на чем подробнее мы остановимся ниже, при анализе «подростковой лени». В этом плане полезно научить подростка ставить промежуточные цели разбивать намерение на ряд конкретных, достаточно мелких этапов и вознаграждать себя за преодоление каждого из этих этапов.

В современной психологии все большее влияние приобретает направление, получившее название «стратегии преодоления трудностей» (coping), т. е. формирования таких качеств и умений, которые позволяют человеку не просто справляться с возникающими трудностями, но чувствовать, что он, как личность, стал сильнее, компетентнее, его возможности выросли (Ремшмидт Х., 1994). Формирование воли в 12-14-летнем возрасте эффективно осуществляется в русле именно такого общего контекста.

§ 4. Развитие мотивационной сферы.

Овладение способами регуляции эмоциональных состояний

Существенная черта подросткового возраста, оказывающая влияние на поведение, развитие школьника, — **сила потребностей, мотивов, интенсивность и острота эмоциональных реакций.**

Выше, при рассмотрении развития интересов, мы уже отчасти коснулись этого вопроса, когда говорили о таких случаях, когда увлечения школьника приобретают сверхценный характер, как бы полностью «поглощают» его. Если подобные явления возникают ситуативно, то они не должны вызывать особого опасения. Однако частое их повторение может указывать на инфантилизм подростка, на то, что к 13-14-летнему возрасту у него не сложилась еще иерархия мотивов, нет устойчивых увлечений, что его мотивационная сфера чрезвычайно бедна. Вред подобных увлечений в том, что они резко сужают круг явлений действительности, которые привлекают внимание подростков, выхолащивают и искажают его представления об окружающей действительности.

Здесь требуется воспитательная работа по обогащению мотивационной сферы подростков, развитию у них широкого круга интересов, увлечений, становлению системы ценностей. Задача психолога — обратить на это внимание педагогов и родителей. Кроме того, психологу

Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 435

в беседах с подростками следует объяснить, в чем опасность таких увлечений, научить распознавать первые их признаки. Психолог может также научить школьника анализировать такие увлечения — почему они так привлекают, чем их можно хотя бы отчасти заменить и др., сознательно переключать внимание на другие — близкие и далекие — области действительности.

Необходимо учитывать и такое свойство мотивов и эмоций подростка, как тенденция к «самоподкреплению», когда главным является (неосознанное желание сохранить ту или иную переживаемую эмоцию, как позитивную, так и негативную. В этом проявляется особая ригидность подростковых мотивов и эмоций — их негибкость, косность, инертность, тенденция к самоподдержанию. Подросток может «купаться» в собственной печали, горе, чувстве вины, гневе. Эти переживания могут вызвать у него удовольствие, а избавление от отрицательных эмоций может стать неприятным и даже вызвать отвержение.

Следует также иметь в виду отмечавшуюся выше повышенную потребность подростков в эмоциональном насыщении, «жажду ощущений», причем новых и сильных, с чем бывают связаны весьма рискованные формы поведения, любовь к громкой, «бьющей по нервам» музыке и первое

знакомство с наркотиками.

Подростки бурно и непосредственно выражают свои эмоции, они часто не могут сдерживать радость, гнев, замешательство. Особенностью эмоционального реагирования 13-14-летних школьников является и сравнительная легкость возникновения у них переживания эмоциональной напряженности, психологического стресса.

Противоречивые психологические стремления, достаточно частые В подростковом возрасте (например, конфликт стремления утвердить свою взрослость и боязни последствий), еще более усиливая общий нестабильный эмоциональный фон, могут приводить к частым и достаточно продолжительным аффектам.

Известно, что аффективные реакции имеют сильный и в определенном смысле разрушительный характер, характер «взрыва». Особенностью аффекта является полная поглощенность им, своеобразное сужение сознания, эмоции в этом случае полностью блокируют интеллектуальный план, и разрядка происходит в виде активного выброса эмоций: ярости, гнева, страха. Аффект является свидетельством того, что человек не может найти адекватного выхода из ситуации.

Переживание аффекта оставляет в психике особый — «аффективный» — след травмировавшего опыта. Такие следы могут накапливаться в ситуациях, сходных (даже лишь в некоторых чертах, деталях)

436

Часть II. Детская практическая психология

с той, которая первоначально вызвала аффект. В результате аффективные реакции могут возникать и по незначительным поводам, и даже без реального повода.

На аффективные проявления в подростковом возрасте существенное влияние оказывает повышенная чувствительность к ситуациям актуализирующим ведущие потребности возраста, прежде всего потребность в самоутверждении.

Школьному психологу приходится оказывать помощь подростку в период непосредственного протекания аффекта: учителя нередко призывают его на помощь в период особо сильных вспышек. В таких случаях важно создать условия для «разрядки» аффекта без особо вредных последствий для подростка и окружения: отвести подростка в тихую комнату, на какое-то время оставить его одного, предоставить возможность разрядить напряжение (например, ударять по какому-нибудь мягкому предмету, боксерской груше), дать выплакаться.

Когда подросток успокоится, нужно побеседовать с ним. После приступа аффекта школьник вместе с облегчением часто испытывает чувство вины. Попытка разобраться, что произошло, чем вызвана вспышка, препятствует возникновению аффективного следа. Часто повторяющиеся аффективные вспышки свидетельствуют о сильном неблагополучии подростка и требуют углубленной работы психолога, а нередко и консультации у психоневролога.

Все сказанное обуславливает необходимость специальной работы психолога по обучению школьников тому, как владеть своими эмоциями, некоторым простым приемам регуляции эмоциональных состояний (описание приемов см., например: Шрайнер К., 1993). Следует научить школьника осознавать свои чувства, эмоции, выражать их в культурных формах, говорить о своих чувствах. Формирование опосредованных форм выражения эмоций способствует и профилактике аффективных проявлений.

В исследованиях В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского было показано, что на сохранение эмоциональной устойчивости в наибольшей степени влияет *поисковая активность*, т. е. «деятельность, направленная на изменение неприемлемой ситуации или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств» (Ротенберг В. С, Бондаренко С. М., 1989, с. 12). Развитие поисковой активности школьника — важный фактор профилактики эмоциональной напряженности. Для профилактики эмоциональной напряженности целесообразно также специально включать в различные виды деятельности подростка

Основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте 437

усложненные, новые задания, предъявляющие к нему повышенные требования, научить подростка выполнять подобные задания и обеспечить условия для тренировки. Полезно также научить использовать юмор для разрядки эмоционального напряжения.

Эффективность обучения подростка овладению своими эмоциональными состояниями, способам профилактики эмоциональной напряженности во

многом зависит от особенностей его отношения к себе. Завышенная или за-

ниженная самооценка, конфликтные типы самооенок существенно ухудшают эмоциональное самочувствие школьника и создают барьеры для необходимых изменений. В таких случаях

следует начинать работу с изменения

| отношения школьника к себе, улучшения и укрепления его самооценки.

§ 5. Развитие воображения

Большое влияние на формирование личности подростков оказывает бурно развивающееся в этот период воображение. В рассматриваемый период «свертывается» детская форма воображения и начинает складываться новая. Важно отметить, что «свертывание» детской формы влечет за собой, например, такие следствия, как снижение интереса к рисованию (рисовать продолжают лишь одаренные дети), повышение критичности к продуктам собственного творчества (Выготский Л. С, 1984, т. 4; Искусство и дети, 1968). Это важно учитывать при использовании в этом возрасте рисуночных диагностических

и психотерапевтических методов.

В силу отмеченных выше особенностей эмоций подростка, их тенденции к погружению в какое-либо одно значимое переживание в это время особенно сильно проявляется действие законов *общего эмоционального знака и эмоциональной реальности воображения*.

Сущность закона *общего эмоционального знака* состоит в том, что «всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству. Эмоция обладает, таким образом, как бы способностью подбирать впечатления или образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту... впечатления

и образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объеди-

няться между собой, несмотря на то, что никакой связи ни по сходству, ни по смежности не существует налицо». Выше мы уже видели это на примере аффекта, однако, как отмечает психолог В. К. Виллюнас, это характерно и для эмоций, характеризующихся меньшей интенсивностью. Закон *эмоциональной реальности воображения* проявляется в том,

что «всякое построение фантазии обычно влияет на наши чувства,

и если это построение и не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством» (Выготский Л. С, 1971, с. 15).

Представления фантазии, продукты собственного воображения именно в силу того, что происходит процесс перестройки, постепенной дифференциации воображения, нередко становятся для подростка настолько реальными, что он непроизвольно пытается воплотить их в жизнь либо в какой-то конкретной деятельности, либо в рассказах о них, делающих их как бы реальными. С этим связано даже развитие определенного жанра подросткового фольклора, «баек», в которые одновременно верят и не верят и сам рассказчик, и слушатели. Подобные «байки» следует отличать от случаев намеренной лжи, а также от тех случаев, когда школьник без специального умысла, следуя непосредственно сильной потребности, стремится хотя бы вербально реализовать свою фантазию, повинаясь какому-то безотчетному импульсу, пытается выдать ее за действительность. Для дифференциации этих случаев необходимо понять мотив подобного поведения.

В 13-14-летнем возрасте мечта все больше начинает занимать место игры. Это пока еще во многом свернутая и перенесенная во внутренний план игра, характерная для предшествующих периодов развития. Как раньше, играя, ребенок принимал роль героя, который может гораздо больше, чем он, так и теперь, мечтая, он видит себя свободным от тех отрицательных комплексов, переживаний, недостатков, которые сегодня отравляют ему жизнь. Недаром склонность к мечтательности описывается в литературе как наиболее типичная черта подросткового возраста, хотя часто относится к более старшему периоду (Лейтес Н. С, 1971). Мечта имеет чрезвычайно важное значение для развития, способствуя «возвышению потребностей», создавая идеальные образы будущего, как личностного, так и профессионального.

Значение воображения свидетельствует, с одной стороны, о необходимости его развития в подростковом возрасте, а с другой — о возможности его использования в ходе специальных психологических занятий, тренингов и пр. (Вообрази себе. Поиграем-помечтаем, 1994; Айдаковал., 1993, и др.).

Итак, основные направления работы психолога в старшем подростковом возрасте — развитие общения подростка со сверстниками, формирование волевого поведения, умения владеть своим эмоциональным состоянием, развитие воображения.

§ 1. Созревание организма

I Биологически отрочество относится к предпубертатному и пубертатному периоду (от лат. *pubertas, pubertatis* — возмужалость, половая зрелость), хотя и не совпадает с ним полностью. Предпубертатный период охватывает возраст от 7 до 11-13 лет, а пубертатный — от 11 до 16 у девушек и от 13 до 17-18 у юношей, но может и выходить за указанные возрастные пределы.

Пубертатный период — время ускорения физического развития и полового созревания, характеризующееся важными изменениями в организме подростка, в том числе появлением вторичных половых признаков. Развивается костная система, наблюдаются изменения состава крови и кровяного давления. Происходят структурные и функциональные изменения церебральной активности. В Особенности этого периода являются интенсивность и неравномерность развития и роста организма — «пубертатный скачок», что определяет неравномерность и значительную индивидуальную вариативность темпов развития (временные различия у мальчиков и девочек, акселерация и ретардация).

I¹ С фактом полового созревания связано то, что подростковый возраст является периодом дебюта ряда серьезных заболеваний, в том числе и психических.

Практическому психологу необходимо знать последовательность и ориентировочное время появления тех или иных признаков, так как это оказывает заметное влияние на поведение подростков, их психологические особенности. Проблемы, прямо или косвенно связанные с половым созреванием, занимают существенное место среди запросов к психологу как от взрослых, так и от подростков.

Особое внимание следует обратить на возраст 13-14 лет — время, когда у девочек заканчивается первая фаза пубертатного развития (11-13 лет) и начинается вторая (13-15 лет), а у мальчиков бурно начинается первая фаза пубертатного развития, которая продолжается примерно с 13 до 15 лет.

§ 2. Функциональные возможности и состояния. Развитие моторной и речевой сфер

Бурный рост, созревание организма, происходящие психологические изменения — все это отражается на *функциональных состояниях*

1

440

Часть II. Детская практическая психология.

подростка. 11-12 лет — период повышенной активности, значительного роста энергии. Но это период и повышенной утомляемости некоторого снижения работоспособности. Часто за двигательным беспокойством, повышенной возбудимостью подростков скрывается именно быстрое и резкое наступление утомления, которое сам школьник в силу недостаточной зрелости еще не может не только проконтролировать, но и понять.

Несмотря на значительные индивидуальные различия между детьми, в целом можно сказать, что в это время увеличивается количество обид, ссор между детьми, а также между детьми и взрослыми (укажем кстати, что в последнее время отмечается, что эти ссоры часто проходят в гораздо более грубой и резкой манере, чем раньше). Дети в это время часто проявляют повышенную вспыльчивость, обидчивость прежде всего по отношению к взрослому. Их поведение нередко характеризуется демонстративностью. Эта ситуация усугубляется влиянием начинающегося (у мальчиков) или интенсивно проходящего (у девочек) полового созревания, что способствует еще большему возрастанию импульсивности, частой смене настроений, воздействует на остроту восприятия подростком «обид» со стороны других людей, а также на форму выражения обид и протеста.

Обидчивость, плач без какой-либо видимой (а часто и осознаваемой) причины, частая и резкая смена настроений наиболее характерны для девочек. Особенно это обостряется в дни менструаций.

У мальчиков возрастает двигательная активность, они становятся более шумными, суетливыми, неусидчивыми, все время что-то вертят в руках или размахивают ими. У многих школьников в этот период наблюдаются частичные нарушения координации и точности движений, они становятся «неуклюжими», «неловкими».

В 13-14 лет нередко отмечается своеобразное чередование всплесков активности и ее падения, вплоть до внешнего полного изнеможения. Усталость наступает быстро и как бы внезапно, характеризуя повышенную утомляемость. Снижаются работоспособность и продуктивность, у

мальчиков в 13—14 лет резко увеличивается количество ошибочных действий (у девочек «пик ошибок» отмечается в 12 лет).

Чрезвычайно трудны для подростков ситуации монотонии. Если у взрослого человека выраженное падение работоспособности вследствие выполнения однообразных, но профессионально необходимых действий составляет примерно 40-50 минут, то у подростков оно наблюдается через 8-10 минут (Леонова А. Б., 1990).

дологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития 441

С повышенной утомляемостью связано явление специфической «подростковой лени». Часто от взрослых можно слышать жалобы на то, что подросток все время хочет лежать, не может стоять прямо, постоянно стремится на что-нибудь опереться, а на просьбы отвечает: у меня нет «ил. Причина этого в усиленном росте, требующем много сил и снижающем выносливость. При таких жалобах следует рекомендовать родителям давать подростку отсроченные поручения, с тем чтобы он сам определял время их выполнения, обучать восстановлению физических сил, разъяснять ценность усилия над собой и знакомить его со способами осуществления этого усилия. Эффективно проведение психологического тренинга регуляции состояний. Вместе с тем родителям и Педагогам важно объяснять причины такой «лени», советуя иногда давать подростку возможность полежать подольше. Но этим нельзя ограничиваться. Важной стороной работы психолога является дифференциация случаев подобной «лени» от сходных по формам выражения проявлений эмоциональных расстройств, прежде всего депрессии. [Реакции подростка часто не соответствуют силе и значимости ситуации. Обобщая совершенно разные и объективно далекие друг от друга события, явления, он реагирует на них одинаково, что проявляется в внешне необъяснимом безразличии подростка к значимым для него вещам и в бурной реакции по малозначительным поводам.

Происходящие в моторной сфере изменения: новое соотношение роста мышц и мышечной силы, изменение пропорций тела — приводят к временным нарушениям координации крупных и мелких движений. Отмечается временное нарушение координации: подростки становятся неловкими, суетливыми, делают много лишних движений. В результате они нередко что-то ломают, разрушают. Поскольку такие явления часто совпадают со вспышками негативизма подростка, снижающими или блокирующими возможности его самоконтроля, то создается впечатление, что в подобных разрушениях присутствует злой умысел, хотя, как правило, это происходит вопреки желанию подростка и связано с перестройкой двигательной системы.

С нарушением двигательного контроля бывают связаны и тяжелые Последствия подростковых драк, когда школьник, не привыкший еще к новым, увеличенным размерам своего тела, оценивая возможности Управления им на основании своего прежнего опыта и поэтому неправильно рассчитывая силу удара, наносит другому подростку травму.

Перестройка тонкой моторики, разбалансировка старой схемы глаз-Рука и ее построение на новом уровне во многом нередко ведут к ухудшению почерка, неряшливости, нарушениям в рисовании.

442

Часть II. Детская практическая психолог.,

Процесс созревания влияет и на развитие речи, особенно у мальчиков. Их речь становится более лаконичной и стереотипной, что проявляется в специфической «глагольной речи» многих мальчиков-подростков. С этим связаны также определенные трудности письменной речи, особенно у мальчиков. Известно, что в отрочестве девочки, как правило, лучше выражают свои мысли в письменной форме, чем мальчики. Однако в дальнейшем, после 14-15 лет, мальчики, как правило не только догоняют в этом отношении девочек, но часто и опережают их в этом умении.

В связи с особенностями развития речевой сферы подростки часто замедленно реагируют на то, что им говорят. Очевидными следствиями этого являются нередкие жалобы на непонимание подростками объяснений учителя, на то, что «им надо двести раз все повторять».

Описанные выше особенности развития моторной и речевой сферы требуют особого внимания к этим областям как педагогов, так и психологов. Следует помнить, что подростки очень переживают собственную «неуклюжесть» и «косноязычие», повышено чувствительны как к насмешкам по этому поводу, так и к оказываемой помощи. Поэтому необходимы специальные занятия по развитию моторики, устной и письменной речи подростка.

Подростковый возраст — период, когда многие функции активно формируются и развиваются, например, это наиболее благоприятное время для овладения многими наиболее сложными движениями, важными для спорта, трудовой деятельности. Если в период специфической неловкости и нарушения координации движений не заниматься развитием грубой и тонкой

моторики, то в дальнейшем это не компенсируется или компенсируется с большим трудом. Именно поэтому рекомендации психолога должны быть направлены на развитие и активное формирование психологических структур и функций.

Сказанное важно учитывать при организации психологической работы с подростком. Так, из-за неправильного выбора времени, неучета функционального состояния школьников могут возникнуть значительные диагностические ошибки. Трудности выполнения ряда тестов или коррекционных заданий бывают связаны с вызываемыми ими состояниями монотонии. Особенности развития речевой сферы, в том числе существующие здесь половые различия, необходимо иметь в виду при использовании некоторых диагностических приемов, в частности метода свободных описаний, незаконченных предложений.

Психологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития 443

§ 3. Самооценка внешности, «физическое я»

■ Биологическое созревание организма ведет к резким изменениям внешности подростка. Поскольку подросток еще не овладел своей норой внешностью, она занимает значительное место в его самосознании, он постоянно оценивает ее, причем чаще всего недоволен ею. Но поскольку внешность, чрезвычайно значимая часть «Я», открытая **В**ля оценки со стороны окружающих, то подросток постоянно ждет такой же отрицательной оценки, причем не только внешности, но и своей личности в целом. Отсюда — специфическая подростковая застенчивость.

• Вот как описывает это *Ди Слайдер*: «Став подростком, ты приступаешь к ежеутренним мучениям у зеркала. Какой еще подарочек преподнесла Е тебе Мать-природа сегодня? Тело и лицо, к которым ты уже притерпелся, вдруг начинают изменяться с чудовищной скоростью. Порой ты уве-Ф реп, что Мать-природа — настоящая садистка, потому что иначе она не вlepила бы тебе на лоб этот прыщ, его же видно за сто километров, это же вообще не прыщ, это рог растет!» (Снайдер Д., 1995, с. 23).

Внешность, качества собственного тела оцениваются как с точки зрения привлекательности, так и эффективности его использования для активного действия, причем у девушек преобладает первое, а у мальчиков второе. Самооценка внешности является важной предпосылкой формирования «Я-концепции», идентичности, развития общего отношения к себе.

і Возникающая диспластичность, избыточный вес, функциональная Ёлабость и функциональные нарушения (в частности, связанные с бурным ростом) ведут к значительным переживаниям, связанным с обра-вом тела, «*физическим Я*». Это проявляется, в частности, в отношении к занятиям физкультурой, особенно у девочек. Даже в тех случаях, Когда занятия ведутся раздельно, уроки физкультуры нередко оказываются источником отрицательных переживаний. Ведь сравнение себя с другими — основной механизм развития самооценки подростка, и в этот период он особенно значим и силен. Во время занятий физической культурой сравнение собственного физического облика и физического облика других становится особенно наглядным.

Внешность сверстников, собственная внешность в глазах подростка имеют очень большое значение. Это характерно практически для всех Категорий подростков, самых различных подростковых групп. При [этом важно соответствие внешности некоторым нормам, эталонам, Принятым в той или иной группе, а чаще в подростковой субкультуре

444

Часть II. Детская практическая психоАПЧ,

в целом. Особое значение в новом, формирующемся представлении о своей внешности, «физическом Я», приобретает время появления вторичных половых признаков и развитие тела по женскому и му-скому типу. Слишком быстрое или слишком медленное развитие резкое отличие от сверстников, а главное — несовпадение с не форму, лируемыми прямо, но вполне очевидными для подростковой группы эталонами (а с этим в той или иной степени в различные моменты сталкивается большинство подростков) имеет громадное значение для самоотношения, самооценки подростков. Оно особо значимо еще и потому, что является очень важным аспектом приобретения популярности у сверстников.

Практическому психологу необходимо помнить, что сильные отклонения в физическом развитии от некоего, бытующего среди подростков «стандарта» объективно относятся к факторам риска. Такие подростки более, чем их благополучные сверстники, подвержены неблагоприятным влияниям, у них чаще формируется негативная «Я-концепция», отмечается большая зависимость от окружения — в формах подчинения или бунта против него (Соколова Е. Т., 1989).

Напряженность и аффективная значимость проблемы внешности, полового созревания вызывают у подростков стремление обсудить, проговорить ее с окружающими. Однако ощущение

собственной уязвимости при обсуждении этой темы, боязнь проявить себя слишком маленьким, наивным, стать объектом насмешек со стороны сверстников ведет к повышенно грубому обсуждению этих проблем, возрастанию популярности анекдотов с сексуальной тематикой. Распространены специфические «детские» сексуальные анекдоты, где предметом шутки становятся названия половых органов, их величина и т. п. Нередко в раздевалках перед уроками физкультуры, в лагерях и т. п. можно увидеть, как подростки сравнивают, буквально измеряют признаки своего созревания. Все сказанное — достаточно обычное для подросткового возраста явление, не требующее вмешательства со стороны взрослых: такое сравнение, «осмеивание» нередко служит освоению подростком его нового физического облика.

§ 4. Сексуальное развитие

Множество проблем в подростковый период связано с ранним пробуждением сексуального чувства и сексуальным опытом подростков.

Точную и тонкую характеристику причин этого явления дала Л. И. Божович: «...в этот период впервые появляется и становится предметом сознания и переживания подростка новая и очень мощная биологиче-

Психологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития 445

ская потребность — половое влечение... Вместе с тем надо учитывать, что половое влечение, так же как и все другие биологические потребности человека, приобретает в процессе развития качественно иной, опосредованный характер... Возникая в пубертальный период, оно входит в структуру уже существующих у подростка психологических новообразований (разнообразных интересов, нравственных и эстетических чувств, взглядов и оценок), формируя вместе с ними такого рода отношение к другому полу, в котором половое влечение не занимает доминирующего положения» (Божович Л. И., 1979, с. 24). Доминирующее, положение, таким образом, оно начинает занимать в случае отсутствия столь же сильных конкурирующих потребностей и мотивов.

Наибольшие сложности связаны с ранним сексуальным поведением, прежде всего поведением девочек, проявляющимся в сексуально окрашенных контактах со старшими мальчиками и взрослыми людьми, предпочтении девочками игр и ласк, включающих телесный контакт и раздражение эрогенных зон, склонности к усиленному подчеркиванию своих женских достоинств и т. п. Сложность подобных случаев связана с тем, что по внешней картине поведения часто нельзя понять, в чем причина такого поведения. Служит ли оно проявлением недостаточно осознанных мотивов, обусловленных бурно протекающим ранним половым созреванием и пробуждением соответствующих чувств, или это выражение рано приобретенного сексуального опыта, или же попытка подобным образом утвердить свою «взрослость» и «опытность» вне зависимости от силы собственно сексуальных побуждений.

Проблема усугубляется еще и тем, что интерпретация поведения, данная со стороны, как бы толкает подростка в заданном направлении, оформляя и задавая содержание первоначально недостаточно осознанных влечений. Более того, наказания, тем более физические, к которым прибегают в таких случаях, зачастую не тормозят, а усиливают нежелательные проявления. Подобные интерпретации взрослых могут также вызвать депрессию, переживание собственной испорченности, неуверенность в себе и т. п.

Во всех этих случаях работу психолога целесообразно начинать с доверительной беседы с подростком. Следует отметить, что он, как правило, испытывает потребность в таком разговоре и охотно обсуждает свои проблемы с чутким, внимательным, понимающим собеседником. В ходе такой беседы может быть выяснено, как сам подросток осознает и оценивает подобное поведение, каковы его переживания по этому поводу. Это позволяет уточнить причины и правильно организовать работу с таким подростком, дать правильные рекомендации.

■

Так, подросткам, у которых подобное поведение представляет собой недостаточно осознанное выражение потребностей, связанных с интенсивным половым созреванием, можно рекомендовать заниматься такими видами деятельности, где они могли бы демонстрировать себя, свои внешние особенности и вместе с тем разряжать свою энергию — различными видами спорта, танцами, сценическими видами искусства, в том числе пантомимой и т. п.

Придумывание историй о своем сексуальном опыте для утверждения собственной взрослости вообще довольно распространено среди подростков и юношей: «...все склонны преувеличивать свой сексуальный опыт. Ни один не желает продемонстрировать безграмотность по части техники

и терминологии... Когда речь заходит о сексе, люди врут... Насколько жаростно идет это соревнование? Настолько, что мальчики и девочки зачастую выдумывают несуществующих возлюбленных» (Ди Снайдер, 1995, с. 46). Подобная ситуация обычно не требует вмешательства со стороны взрослых. Но когда подросток рассказывает такие истории постоянно и демонстративно, это может свидетельствовать о трудностях и проблемах подростка, о наличии у него переживания неполноценности в этой сфере, о неудовлетворительных отношениях со сверстниками и невозможности утвердить себя другим путем. В таком случае помощь психолога может быть направлена на выявление проблем подростка, нормализацию отношения к себе и отношений со сверстниками, на нахождение сфер самоутверждения.

Наиболее сложными являются случаи, когда подросток рано приобретает сексуальный опыт, а также факты раннего материнства девочек. Опыт показывает, что такие подростки часто остро нуждаются в помощи, в том числе и психологической. При ее оказании особое внимание следует уделить развитию правильного отношения девушки к этому опыту, ее переживаниям по этому поводу, а также ее представлениям о будущем и отношению к себе.

Необходимо иметь в виду, что часто помощи только со стороны школьного психолога бывает недостаточно, необходима совместная работа с другими психологами, сексологами, психиатрами, специализирующимися на указанных проблемах. Подобная работа требует контакта с семьей и с педагогами, однако последние нередко отказываются заниматься такими подростками. Кроме того, хотя и редко, но встречаются случаи, когда на путь проституции девочку ориентируют родители, видя в этом способ зарабатывания денег, в том числе и для семьи. Еще более сложны проблемы раннего сексуального опыта подростков, проживающих в интернете.

Психологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития 447

С сексуальным развитием связан и просмотр школьниками этого возраста (чаще мальчиками) порнографических фильмов, а также чтение ими соответствующих газет. Опыт показывает, что запрещения в этом случае не достигают цели, а, напротив, часто ведут к усилению подобного поведения. Хотя ситуативный интерес к подобным фильмам и изданиям проявляют многие подростки, устойчивое увлечение свидетельствует о том, что подросток по той или иной причине не доверяет нормальным источникам получения подобной информации, а также о наличии у него реальных или чаще воображаемых проблем, связанных с половым созреванием, повышенной сексуальной озабоченностью.

Если это происходит время от времени и является достаточно ситуативным, то, как правило, не требует особого вмешательства со стороны взрослых. В тех же случаях, когда школьник сам заводит с ними разговор на эти темы, следует вести его достаточно спокойно, без излишнего эмоционального накала. В случаях же устойчивого интереса взрослым следует обратить внимание как на проблемы полового созревания подростка и помочь ему разобраться с ними, так и на его представление о себе. Направления собственно психологической работы в этих случаях часто связаны с развитием и укреплением чувства собственного достоинства, самоуважения, выработкой критериев самооценки. Чрезвычайно важны для подростков разговоры со взрослым своего пола о ценности и значимости сексуальных взаимоотношений, о том, что порнографическая продукция дает о ней ложное, искаженное, обедненное представление.

Подростки много думают и говорят о сексуальных проблемах. Современные школьники по телевизору, видеоманитонам, в кино видят очень много сцен, которые несут тот или иной сексуальный смысл. Работники телефонов доверия для подростков отмечают, что по вопросам секса к ним обращаются дети 10 и даже 8-9 лет. Однако несомненно, что в 12-13 лет этот вопрос приобретает особую остроту, в первую очередь для девочек. Задача полового воспитания в это время, требующая внимания и практического психолога, — в том, чтобы подросток понимал, что с ним происходит и осознанно решал встающие перед ним проблемы. Поэтому важны разговоры с родителями, беседы с психологами, педагогами на эти темы, с тем чтобы Школьник научился смотреть на эту сферу как на одну из значимых. Для счастливой жизни человека, что полноценно может осуществиться лишь на определенном уровне психологической и физиологической зрелости.

448

Часть II. Детская практическая психология

Глава 6. Подростки «группы риска»

§ 1. Проблема «группы риска» среди подростков

Данная проблема приобретает особую актуальность в работе детского практического психолога с детьми подросткового возраста. Особое внимание к душевному здоровью подростков, а также к своевременному выявлению и профилактике различных отклонений необходимо по трем

причинам. Во-первых, морфологические и физиологические изменения, приходящиеся на пубертатный период, делают организм подростка более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний, а также вызывают нередкие в этом возрасте повышенную утомляемость и плохое самочувствие без видимых причин. Во-вторых, именно в подростковом возрасте впервые проявляются многие нервные и психические заболевания. В-третьих, естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений дает подростку новый социальный опыт (причем отнюдь не всегда позитивный), овладеть которым очень сложно.

Категория «трудных» подростков весьма разнородна и обширна, и нет возможности охватить все варианты трудностей в рамках данной главы. Поэтому мы остановились на рассказе только о тех трудностях, которые вызывают наибольшее беспокойство родителей и педагогов, при которых не обойтись без помощи психолога. От того, насколько вовремя они выявлены и насколько адекватна помощь, предлагаемая подростку, зависит его психологическое благополучие в будущем. В названии этой главы мы намеренно отказались от понятия «трудные» подростки — в обыденном сознании к ним относят и тех, кому нужна помощь психиатра, и тех, кто попросту неудобен взрослым (например, в силу собственной независимости и резкости суждений), но является совершенно здоровым в клиническом смысле. Слово «риск» в названии главы означает необходимость помощи психолога и вероятность дезадаптации подростка в случае, если ему не будет оказана своевременная помощь.

Признаки нервно-психических нарушений нередко выглядят как трудности, достаточно типичные для подросткового возраста. Чтобы определить, в каких случаях у подростка именно такие трудности, а в каких он нуждается в более пристальном внимании и входит в «группу риска» возникновения нервно-психических расстройств, необходимо перечислить основные факторы риска заболеть, а также признаки, позволяющие отличить типичные для подросткового возраста трудности от аномалий психического и личностного развития.

подростки «группы риска»

449

Первым фактором риска следует назвать дисгармоничную семью. Это очень широкое понятие и включает в себя несколько разнородных вариантов психологического неблагополучия:

1) *семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью* (например, алкоголизмом). К наследственному фактору, делающему более вероятным возникновение этих расстройств у детей, прибавляются непредсказуемость семейной ситуации, ее чреватость неприятными неожиданностями. Пагубные последствия этого фактора далее будут рассмотрены более подробно;

2) *собственно дисгармоничные семьи*, т. е. такие, в которых основной проблемой являются отношения между членами семьи. В литературе выделены различные типы дисгармоничных семей: собственно негармоничная, деструктогенная, распадающаяся и распавшаяся семьи как ступени перехода от гармонии к полному распаду, а также ригидная псевдосолидарная семья (Личко А. Е., 1985), семья-«театр», «санаторий», «крепость», «вулкан», «маскарад» (Спиваковская А. С., 1986). В зарубежной литературе к таким семьям относят также те, где нарушены границы между внутрисемейными подсистемами, и прежде всего подсистемой родителей и детей (Минухин С., Фишман Ч., 1998); 3) *семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания*. Последние зачастую относятся к одному из вышеназванных типов дисгармоничных семей.

Вторым фактором можно назвать соматические заболевания и тяжелые травмы. Хронические соматические заболевания, в особенности сочетающиеся с неправильным воспитанием, могут способствовать возникновению рентных установок по отношению к своему заболеванию, могут вызывать чувство неполноценности у подростка и т. д. Не менее опасны заболевания центральной нервной системы, которые могут вести к возникновению перебрастенических состояний (см. ниже)

| или расстройств, ведущих к личностным изменениям (например, эпилепсии).

Третий фактор риска, о котором необходимо упомянуть, — неблагополучная ситуация в отношениях подростка со сверстниками.

Хорошо известно, что в центре внимания детского практического психолога должны быть не только агрессивные, конфликтующие со сверст-

■Виками дети, но и «тихие» аутсайдеры. Прежде всего такие проблемы

Ию взаимотношениях со сверстниками могут привести к тому, что

1 Чамг IАf,

у подростка не сформируется способность к установлению близких отношений с окружающими, и это повлечет за собой неизбежные трудности в будущем. Кроме того, неспособность к установлению дружеских отношений со сверстниками может быть проявлением аномального развития личности.

Говоря о «группе риска» среди подростков, необходимо выбрать критерии, которые помогли бы психологу-практику понять, может ли он помочь подростку, не обращаясь к другим специалистам (например, к детскому психиатру), или нужна их помощь. Эти критерии имеют достаточно общий характер, но применимы в практической работе.

В клинической психологии и психиатрии существует понятие *оптимума функционирования какой-либо способности*. В тех случаях когда можно дать количественную оценку этой способности, этот критерий вполне применим. Например, если плохое выполнение диагностического задания заведомо не объяснимо усталостью, отсутствием интереса, личной антипатией к тому, кто проводил диагностику (у подростков эти обстоятельства могут оказать решающее влияние на успех в работе), вывод о дисфункции в изучаемой области умственного развития может быть правомерен.

Другой критерий нормы/аномалии развития в большей степени применим не к интеллектуальной, а к личностной сфере подростка. Он основан на представлениях о личностном здоровье, разработанных Б. С. Братусем. Согласно его точке зрения, отношение индивида к другому человеку характеризует степень его личностного здоровья. Это отношение может варьировать у разных людей от отношения к другому как к цели, самостоятельной ценности до отношения как к средству, инструменту для достижения своих целей. Чем ближе отношение индивида к другому человеку как к цели, к самостоятельной ценности, тем выше степень его личностного здоровья, и наоборот, чем ближе это отношение к отношению к другому человеку как средству, инструменту для достижения своих целей, тем глубже степень личностной аномалии. Такой критерий носит достаточно общий характер, но может быть операционализирован для применения в конкретной диагностической работе. Отношение к другому проявляется в доброжелательности, позитивных установках по отношению к другим людям, отсутствии немотивированной, не объяснимой житейской ситуацией подростка агрессивности, подозрительности и т. п. Обо всех этих характеристиках подростка можно судить на основе бесед, наблюдений за его отношениями со сверстниками и старшими, а также при помощи психодиагностики.

г

родРостки «группы риска»

451

Как критерии нормы/аномалии психического и личностного развития могут быть рассмотрены и *признаки, свидетельствующие о дебюте психических заболеваний в подростковом возрасте*. Они также должны помочь практику сделать ответственный вывод о необходимости привлечения других специалистов. В тех случаях, когда вся система отношений подростка оказывается серьезно нарушенной, причем без явной связи с житейской ситуацией, такая необходимость, возможно, существует, и требуется проведение углубленной патопсихологической диагностики. В тех случаях, когда у подростка имеются трудности, но они не охватывают всех его отношений с другими людьми и объяснимы социальной ситуацией развития, психолог прежде всего должен оказать ему помощь собственными силами при поддержке родителей и педагогов. Основной формой психологической помощи таким детям должна быть психопрофилактическая работа, но так же, как для подростков с явными проблемами, она должна воздействовать прежде всего на их систему отношений с другими людьми и отношение к себе. Своевременная психопрофилактика и развивающая работа могут помочь подросткам, испытывающим трудности, преодолеть их и компенсировать дезадаптацию.

§ 2. Дебюты психических заболеваний у подростков

В Подростковый возраст, как показано во множестве исследований, является периодом начала многих психических заболеваний — различных форм шизофрении, шизоаффективного психоза, маниакально-депрессивного психоза. Для дебютов таких расстройств характерны жалобы родителей, которые приходится слышать довольно часто, коль скоро речь идет о подростках: «все забросил», «перестал чем-то интересоваться», нередко упоминается новое занятие-хобби, которому подросток посвящает все время, причем не слишком результативно. Возможно, что речь идет и о ярких проявлениях акцентуации характера. Чтобы понять, нужна ли подростку консультация психиатра или психолог может обойтись своими силами, в диагностике необходимо ответить на несколько вопросов.

I Во-первых, нужно проследить, *насколько резкими были данные изменения*. Если в более раннем возрасте у подростка отчетливо прослеживались черты, заострившиеся в последнее время, и к тому же : Между его нынешним состоянием и социальной ситуацией развития I видна очевидная связь, то эти признаки свидетельствуют о более благоприятном варианте трудностей. Если личностные изменения слишком резки и не прослеживается никакой связи этих изменений с жизненной ситуацией — это менее благоприятный признак.

ч

452

Часть II. Детская практическая психология,-

Вторым признаком, на который стоит обратить внимание, является *наличие/отсутствие так называемого продромального периода* т. е. периода, предшествующего заболеванию, во время которого симптомы расстройства возникают как бы по нарастающей, начинаясь с соматовегетативных признаков — расстройств сна, аппетита, возникновения двигательного и эмоционального беспокойства, после чего появляются бред, галлюцинации и другие симптомы, характерные именно для тяжелых психических заболеваний. Разумеется, сами они тоже являются диагностически значимыми.

Третьим признаком, отличающим дебют психического заболевания от других расстройств (например, неврозов), является *критичность к своему состоянию и стремление избавиться от своих вновь возникших трудностей*. Подростки с невротической симптоматикой всегда оценивают последнюю как нечто негативное, мешающее нормально жить, и стремятся от нее избавиться. При серьезных психических заболеваниях это не характерно.

Четвертым признаком является наличие *специфических расстройств мышления и других психических функций*. Они описаны в литературе и подробно изучаются в курсе патопсихологии. Поэтому при обследовании психолог должен провести патопсихологическую диагностику для выявления специфических расстройств мышления и других психических функций. Их отсутствие является благополучным признаком.

Если психолог пришел к выводу, что подростку нужна помощь психиатра, он может и должен также помогать ему своими силами. В частности, необходима консультативная работа с семьей, если ее члены не понимают проблем подростка и своим поведением провоцируют рецидивы заболевания. Одной из наиболее типичных ситуаций, складывающихся в семье в подобном случае, является неприятие и непризнание близкими психического заболевания у подростка. Члены семьи продолжают относиться к нему как здоровому или испытывают преувеличенное чувство вины в связи с тем, что их ребенок страдает психическим расстройством. В подобных случаях бывает необходима консультативная работа с семьей, направленная на помощь в принятии того, что подросток страдает психическим расстройством. Необходимо также помогать членам семьи избавиться от гипертрофированных чувств вины и стыда, которые травматичны для всех членов семьи. Для этой работы могут быть использованы техники экзистенциально-гуманистического психологического консультирования (Кочюнас Р., 2000; Меновщиков В. Ю., 1998, Мэй Р., 1994).

подростки «группы риска»

453

В семьях подростков, страдающих психическими заболеваниями, вероятны также патологизирующие стереотипы внутрисемейного общения родителей с ребенком. Их влияние давно изучено и подробно описано в литературе (Бейтсон Г. и др., 1956). Оно состоит прежде всего в том, что такие стереотипы общения (прежде всего так называемая «двойная ловушка») затрудняют ориентировку подростка в контексте межличностных отношений. В этом случае основным направлением [работы с семьей является формирование у родителей навыков общения, которые не травмировали бы подростка. В подобном случае наиболее желательно проведение совместной семейной терапии, направленной на развитие внутрисемейного общения (Эйдемиллер Э. Г., Остицкис В., 1999; Сатир В., 1992, 2000). Однако далеко не у всякого практического психолога имеются необходимые для этого навыки и опыт работы. Кроме того, изложение основ семейной терапии выходит за рамки данной книги. Тем не менее помочь семье можно оказать, проводя с родителями тренинговую и консультативную работу, (направленную на развитие конструктивного родительско-детского общения (Гиппенрейтер Ю. Б., 1997).

I Необходимо воздействовать и на обстановку в классе вокруг подростка, страдающего психическим заболеванием, чтобы по возможности минимизировать психотравмирующие моменты ситуации. Если психолог проводит тренинговые занятия в классе, то при наличии у него достаточных навыков ведения такой работы в состав группы имеет смысл включить и подростка с душевным расстройством. Действуя крайне осторожно и предельно тактично, можно

развить у подростка некоторые навыки ориентации в житейских ситуациях, переживаниях других людей, а также увеличить степень принятия данного подростка Бноклассниками.

§ 3. Подростки с акцентуациями характера и психопатиями

Проблема акцентуаций характера и их отличия от психопатий является чрезвычайно актуальной в работе детского практического психолога с подростками. В подростковом возрасте черты акцентуаций Характера заостряются, что может по внешним проявлениям напоминать картину психопатий, а при наличии в социальной ситуации развития подростка психогенных факторов, адресующихся, по выражению *А. Е. Личко*, к «месту наименьшего сопротивления», характерному для данной акцентуации, могут привести к явлениям социальной дезадаптации и формированию личности по соответствующему Психопатическому типу. Не случайно клиницисты начинают

454

Часть II. Детская практическая психология

диагнозы «психопатия», «патохарактерологическое формирование личности» (т. е. психопатическое развитие личности на основе соответствующей акцентуации характера) именно начиная с подросткового возраста.

Акцентуациями характера называют крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (Личко А. Е., 1985). Работа с подростками имеющими акцентуацию характера, является очень ответственной и требует большой осторожности. Вывод о том, что у подростка акцентуация по тому или иному типу, недопустимо разглашать, поскольку неосторожно употребленное психиатрическое название акцентуации может быть понято превратно и на подростка будет навешено клеймо «психа». Сообщать об этом учителям и родителям можно, перечисляя особенности личности подростка и давая одновременно рекомендации о том, как смягчить или вообще устранить психотравмирующие моменты социальной ситуации развития.

Акцентуации с неявными проявлениями в отличие от явных следует считать обычными вариантами нормы. В подростковом возрасте многие акцентуации характера выражены явно, но по мере взросления приобретают скрытую форму. С типами акцентуаций характера и чертами, присущими им, можно познакомиться в курсе патопсихологии, а также в литературе по психиатрии (Личко А. Е., 1985). При работе с акцентуированными подростками, у которых отмечены явления дезадаптации, важнейшей задачей для детского практического психолога является распознавание психогенных факторов, которые направлены на «место наименьшего сопротивления» и помощь в преодолении патогенного влияния.

Диагностика акцентуаций характера чаще всего проводится при помощи патохарактерологического диагностического опросника (ПДО), разработанного *А. Е. Личко*. Важно помнить, что данная методика предназначена для работы с подростками не моложе 14 лет, а также с юношами. Многие практические психологи склонны использовать данный опросник, а также другие методы диагностики акцентуации (опросники К. Леонгарда, К. Шмишека) в работе с детьми начиная едва ли не с десятилетнего возраста, что по крайней мере некорректно. Прежде всего в результате такой диагностики могут быть получены недостоверные выводы, не обладающие никакой прогностической ценностью.

Подростки «группы риска»

455

. Как сильнейший психогенный фактор клиницисты рассматривают неправильное семейное воспитание по определенному типу. В табл. 5 Приводится соотношение между типами акцентуаций характера и типами неправильного воспитания, которые могут привести к формированию психопатии.

Таблица 5

Соотношение между акцентуациями характера и наиболее неблагоприятными типами семейного воспитания

Акцентуация (тип)	Тип неправильного воспитания
Гипертимный	Гипопротекция, доминирующая гиперпротекция
Циклоидный	Унижение близкими
(Лабильный)	Гиперпротекция, эмоциональное отвержение
Астеноневротичес	Доминирующая гиперпротекция

кий	
Сензитивный	То же
Психастенический	Повышенная ответственность, доминирующая гиперпротекция
Шизоидный	Жестокие взаимоотношения
«Эпилептоидный»	Жестокие взаимоотношения, потворствующая гиперпротекция
Истероидный	Потворствующая гиперпротекция («кумир семьи»)
Неустойчивый	Гипопротекция
Конформный	То же

[Для диагностики неправильного воспитания применяется опрос-Дик «Анализ семейного воспитания» (Эйдемиллер Э. Г., 1996). Он позволяет выявить названные в таблице, а также некоторые другие деформации семейного воспитания.

Главной причиной неправильного воспитания являются различные типы негармоничных семей. Семья как источник психической трав-■атизации изучена специалистами по семейной психотерапии, выделены различные типы негармоничных семей. Оказывая помощь подростку с акцентуацией характера, необходимо установить, не является Ли его семья негармоничной, и в ходе работы с родителями попытаться смягчить, если невозможно устранить полностью, психотравмиру-■ющие обстоятельства. Для этого можно использовать техники семейного консультирования и семейной психотерапии (Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В., 1999), например, разыгрывание сценок из семейной Жизни с обменом ролями между детьми и родителями.

456

Часть II. Детская практическая психрлп-

Другим активным методом психопрофилактики при акцентуаци-■ях характера является предложенное Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстпи-■. кисом обучение подростков распознаванию ситуаций, адресующихся «месту наименьшего сопротивления», анализу этих ситуаций и расширение диапазона способов поведения подростка в таких случаях (Рабочая книга школьного психолога, 1995). В этом обучении активно используются приемы ролевой игры, где психотерапевт берет на себя роль «провокатора», т. е. играет роль взрослого или сверстника подталкивающего к совершению поступка, чреватого негативными последствиями (например, настойчиво предлагающего выпить подростку, склонному к алкоголизации).

В отличие от акцентуаций характера психопатии относятся к пограничным вариантам аномалий личности. Все психопатии, выделяемые в литературе по психиатрии, имеют свои «прообразы» в виде акцентуаций характера. Однако между последними и психопатиями имеются качественные различия. Видные психиатры П. Б. Ганнушкин и О. В. Кербиков определяли психопатии как *тотальные* (распространяющиеся на всю систему отношений индивида) и *стабильные* (устойчивые вне зависимости от социальной ситуации) *нарушения социальной адаптации индивида*. Этим критерием, помимо данных психодиагностики, можно пользоваться, отвечая на вопрос, страдает ли подросток психопатией или его проблемы не выходят за рамки того, что можно наблюдать при акцентуации характера.

О стабильности дезадаптации при психопатии применительно к подросткам говорить пока что проблематично. Тем не менее в литературе по психиатрии отмечается, что акцентуированность по соответствующему типу у подростков, страдающих психопатиями, прослеживается с детства. При акцентуациях характера более типично, что специфические черты в детстве мало заметны или не прослеживаются вовсе, а в подростковом возрасте акцентуация характера переходит из скрытой формы в явную. Зато тотальность нарушения при психопатии более очевидна, поскольку социальная дезадаптация прослеживается во всех сферах жизни подростка (при акцентуациях характера, как мы уже отметили, она проявляется лишь там, где психотравми-■рующие факторы воздействуют на «место наименьшего сопротивления»).

Психолог, работающий в детском учреждении, *не должен* (да и не имеет права) ставить диагнозы типа «психопатия», а тем более разглашать такие выводы. Однако если, по его наблюдениям, подросток страдает психопатией, следует в тактичной форме порекомендовать

родности «группы риска»

457

родителям обратиться на консультацию к детскому психиатру. Для помощи таким подросткам требуется работа с семьей (диагностика внутрисемейных отношений, типов воспитания, семейное консультирование) для того, чтобы помочь родителям сделать семью более гармоничной. Члены

семьи могут не знать или не понимать, что происходит, не представлять себе адекватно особенности личности своего сына или дочери. Избегая специальной терминологии, используя психопро- [филактический вариант изложения своих выводов, психолог должен рассказать об особенностях подростка, о том, какие аспекты семейной ситуации создают риск формирования личностной аномалии, и помочь родителям изменить ситуацию жизни ребенка в семье — перестроить стиль взаимоотношений с ним, научиться избегать моментов, которые могут оказать пагубное влияние. В литературе по подростковой психиатрии отмечается, что гармоничная семья является фактором, способствующим успешной компенсации психопатических расстройств.

§ 4. Невротическое развитие личности у подростков

Невротическое развитие личности — целая совокупность личностных черт, присущая не только тем, кто страдает неврозами, но и тем, кто подвержен опасности возникновения невротических расстройств [При наличии психотравмирующей ситуации. Самооценка подростка при невротическом развитии личности или слишком низкая, или слишком высокая, но в любом случае неадекватная. Она нередко маскируется защитным поведением, типичным для людей с обратной самооценкой (например, у подростка с завышенной самооценкой в поведении могут постоянно проявляться сомнения в собственных возможностях: «Да нет, у меня не получится»). «Аффект неадекватности», изученный Л. И. Божович и Л. С. Славиной, также является защитным [поведением, имеющим невротическую природу. Такие защиты служат еще и для того, чтобы избежать получения опыта, не согласующегося с представлениями о себе. Дело в том, что еще одной чертой, характерной для невротического развития личности, является ригидность системы представлений о себе, когда любой опыт, противоречащий ей (не только негативный, но и позитивный, в случае неадекватно низкой самооценки), воспринимается как угроза целостности «Я-концепции» ■ И потому избегается. Такое понимание невротического развития личности, сложившееся прежде всего в гуманистической психологии, включает в себя и представление о невротической личности как незрелой, склонной скорее «манипулировать своим окружением для

458

Часть II. Детская практическая психодпг

удовлетворения желаний, чем брать на себя ответственность за свои разочарования и пытаться удовлетворить свои истинные потребности» (Рудестам К., 1990).

Наряду с общими чертами, характерными для невротической личности, отечественные авторы выделяют и некоторые специфические черты, присущие лицам с определенными формами неврозов. Отмечено, что при неврастении характерны повышенная чувствительность к критике в сочетании с высокой ответственностью и добросовестностью, при неврозе навязчивых состояний — низкая уверенность в себе и активность в сочетании с тревожностью и мнительностью, при истерии — завышенные требования к окружению в сочетании с низкой целенаправленностью и высокой внушаемостью. Знание этих особенностей невротического развития личности позволяет построить адекватную стратегию психопрофилактической и развивающей работы с подростками. Одним из важнейших средств такой работы является групповой тренинг, направленный на снятие невротических защит и позволяющий достичь большей открытости, честности и гибкости «Я-концепции» через осознание себя. Упражнения для этих целей разработаны в практике групп встреч (Роджерс К., 1993). В гештальттерапии также имеется немало упражнений, направленных на снятие невротических защит разного уровня (Перле Ф., 1995). Использование этих упражнений в работе с подростками не только позволяет им преодолеть невротические черты, но и помогает достичь более высокой степени личностной зрелости.

§ 5. Употребление психоактивных веществ и химическая зависимость у подростков

Данная проблема становится все более актуальной и болезненной в последнее десятилетие. Ранняя алкоголизация и наркотизация берут свое начало именно в подростковом возрасте. В последнее время появилось немало литературы по данной проблеме, однако большая часть публикаций подготовлена врачами, педагогами и специалистами по возрастной физиологии. Необходимо сделать краткий обзор проблемы с точки зрения практического психолога, работающего с подростками.

Прежде всего употребление психоактивных веществ имеет свои социально-психологические и возрастные аспекты. Например, токсикомания (наиболее типичный ее вид — «нюхание» изделий бытовой химии) наиболее широко распространена среди младших подростков из

[Подростки «группы риска»

459

семей, где основной особенностью семейного воспитания является гипопротекция, т. е. безнадзорность и невнимание к детям. Зачастую это семьи, где кто-то страдает алкоголизмом. Психопрофилактическая работа с родителями таких подростков бывает затруднена, поскольку в

силу этой причины они крайне неохотно идут на контакт. ■ Употребление наркотических веществ чаще встречается у более старших подростков. Обычно подростки приобщаются к ним через «травку» (т. е. легкие наркотики типа анаши, марихуаны), привыкание к которой развивается довольно быстро. Далее подростки начинают употреблять более сильнодействующие вещества, которые оказывают разрушающее воздействие на организм. Если это и происходит в подростковом возрасте, то скорее на рубеже отрочества и ранней юности. Формирование химической зависимости происходит в подростковом возрасте гораздо быстрее, поскольку, как отмечают физиологи, организм подростка гораздо менее устойчив перед психоактивными веществами, нежели организм взрослого.

| Для семей таких подростков характерны некоторые типичные особенности. Прежде всего это чрезмерная жесткость границы между родительской и детской семейными подсистемами, проявляющаяся в отсутствии подлинного интереса к жизни подростков со стороны родителей, стремлении «отвязаться» от детей при помощи подарков или денег, неумении оказать эмоциональную поддержку своим детям. Чаще всего в родительском общении фрустрировано характерное для ■ подростков «чувство взрослости», возможно, за счет того, что родители используют способы общения, которые изжили себя. Зарубежные исследования показали, что определенным фактором риска становится положение подростка в подсистеме детей. Первенец, имеющий сводных братьев или сестер от второго брака родителей, становится зависимым от психоактивных веществ значительно чаще, чем дети с Другим положением в семье. Данные психодиагностических обследований показывают, что для подростков, склонных к наркотизации, типично резко обостренное стремление утвердиться в мнении о себе как взрослом. Такие особенности родительского отношения и общения • толкают подростков в компании, где они получают возможность «попробовать взрослой жизни».

Часто родители и учителя обращаются с жалобами на подростков, замеченных в том, что они пробуют опьяняющие вещества на себе самих. Мотивом употребления психоактивных веществ может быть любопытство, желание испытать новые «острые» ощущения и/или узнать возможности своего организма, что сочетается с неуверенностью

460

Часть II. Детская практическая психопл-

в себе и отсутствием у подростка способов саморегуляции, позволяющих почувствовать себя свободно и комфортно. Например, возможно что подросток с выраженными трудностями в неформальном общении употребляет спиртное, чтобы почувствовать себя более раскованно перед тем, как идти в компанию сверстников или на свидание. Это лишь один из мотивов ранней алкоголизации подростков. Другим мотивом может быть ощущение подростками своей жизни как серой скучной и эмоционально дискомфортной. Наркологи отмечают, что подростки нередко прибегают к одурманивающим веществам как своего рода лекарствам от подростковых депрессий. Еще одним мотивом бывает нежелание отстать от компании сверстников, если в ней принято употребление алкоголя, токсических или наркотических веществ. Последнее становится формой алкогольного или токсикоманического поведения, если возникает так называемая групповая зависимость от дурманящего вещества, когда желание, например, выпить возникает всякий раз, когда собирается компания, а вне группы оно у подростков отсутствует (Личко А. Е., 1985). Особенно трудной оказывается ситуация, когда практически в любой компании из своего окружения знакомство с одурманивающими веществами является групповой нормой, и подросток, не имеющий такого опыта, становится изгоем, «белой вороной». Такая ситуация, по данным наркологов, характерна для некоторых регионов, где наркотизация и алкоголизация подростков в среднем выше, чем по стране.

В работе с такими подростками требуются большой такт и огромная осторожность. Разглашение проблем подростка категорически недопустимо.

Необходимо прежде всего установление доверительного контакта с психологом, при котором подросток чувствовал бы себя в полной безопасности. Возможно использование техник невербального общения, направленных на формирование подсознательного доверия со стороны подростка (это могут быть техники присоединения к клиенту, разработанные в эриксоновском гипнозе или нейролингвистическом программировании).

Диагностика направлена прежде всего на выявление индивидуальной (групповой) зависимости. Одним из основных средств диагностики является беседа, которая должна быть хорошо продумана, чтобы не оттолкнуть подростка от контакта. Если речь идет об алкогольной проблеме, можно использовать скрининг-анкету на определение ур^{об} ня алкоголизации (Ковалев С. В., 1991). Чтобы не использовать фор-

Бализованные методы диагностики, в беседе можно включать вопросы из подобных анкет, задавая их в свободной форме.

г В случае **групповой зависимости** усилия психолога должны быть направлены на то, чтобы помочь подростку выйти из своей компании и найти не менее привлекательную группу сверстников, не отмеченную таким пристрастием.

< При **индивидуальной зависимости** (в случае, если у подростка есть потребность в употреблении наркотических веществ независимо от того,

г в компании он или нет) желательно порекомендовать родителям проконсультировать подростка у нарколога.

Обстоятельством, усложняющим ситуацию, может быть алкоголизация одного или обоих родителей и, как следствие, снижение их критичности к состоянию своего ребенка.

Собственно терапия наркотической или алкогольной зависимости не является задачей работы практического психолога, поскольку для этого необходимы знания и навыки врача-нарколога или опытного психотерапевта. Тем не менее знакомство с литературой по психотерапии наркотической или алкогольной зависимости (например, Ковалев С. В., 2000) полезно для любого практического психолога. В его работе с подростками основной задачей становится психопрофилактика наркотизации и алкоголизации, а также психологическая помощь тем, кто пытается выйти из наркотизированных или алкоголизированных компаний. Анализ мотивов ранней алкоголизации и наркотизации помогает понять направления психопрофилактической работы. \ Одним из таких направлений становится развитие уверенности подростка в себе. Эта работа может быть построена в форме тренинга уверенности в себе и навыков самопознания (Прихожан А. М., 1997). [Ъ рамках такого тренинга могут быть обыграны ситуации, когда надо сказать «нет» тому, кто втягивает подростка в наркотизированную компанию или предлагает попробовать психоактивное вещество. Темой групповой дискуссии можно сделать такие проблемы, как значимость для подростка мнения о нем группы, зависимость от этого мнения, самодостаточность и способность ориентироваться на свою собственную систему ценностей.

Другим направлением психопрофилактики становится *помощь подросткам в формировании психологических средств саморегуляции*. Здесь полезно использовать техники аутогенной тренировки, мышечной релаксации. Эффективна также телесно-ориентированная психотерапия (Рудестам К., 1990, Лоуэн А., 1999), которая помогает принять свое «физическое Я», а также способствует получению нового и яркого

телесного опыта, помогая тем самым решить многие типичные проблемы возраста. Техники гештальттерапии способствуют преодолению таких проблем, как ощущение скуки и серости своей жизни, помогают снятию тревоги, которая так ярко выражена в подростковом возрасте, позволяют развить способность к концентрации внимания на настоящем. Эта способность важна для того, чтобы подросток мог лучше ориентироваться в своих подлинных чувствах и ощущать свою настоящую жизнь как насыщенную, интересную и в силу этого обладающую ценностью.

Обычные формы и методы антинаркотической пропаганды в работе с подростками недостаточно эффективны. Хорошо известно, что обычно такая пропаганда имеет две составляющих — запугивание против наркотиков и рекламу дорогостоящего лечения химической зависимости. Внутренним условием, снижающим эффективность антинаркотической пропаганды, является «подростковый миф» — типичное для возраста убеждение в собственной исключительности, неподвластности законов природы над собой. Применительно к данной проблеме он выглядит как убеждение в том, что «пристраститься к наркотикам может кто угодно, но именно мне это не грозит».

Важнейшая часть психопрофилактической работы по предотвращению наркотизации и алкоголизации подростков — консультирование родителей. Можно выделить несколько направлений в этой работе:

- 1) формирование мотивации участия в консультировании;
- 2) развитие навыков общения с подростками, удовлетворяющих «чувство взрослости» и другие типичные для возраста потребности;
- 3) развитие чувства компетентности в общении и уверенности в себе как родителя.

Наиболее сложным оказывается первое направление. Многие родители склонны винить в происходящем окружение подростка, школу, социальную ситуацию в целом, прикрывая тем самым свое нежелание что-то менять в себе. Страх изменений в этом случае понятен («Как бы не

стало еще хуже»), и он может быть обсужден во время встречи. Изменить отношение к консультированию помогает показ возможностей консультативной работы и совместных усилий по предотвращению или преодолению зависимости у подростка.

Последние два направления в консультировании родителей тесно связаны. Чувство компетентности развивается, если психолог помогает родителю найти в своих взаимоотношениях с подростком опыт, который может оказаться полезным — доверительные отношения,

Подростки «группы риска»

463

общение с подростком как со взрослым, умение выслушать не перебивая и встать на точку зрения своего ребенка. Эти навыки общения [психолог помогает развить, используя разыгрывание сценок, обучая «Я-высказываниям» и другим необходимым способам коммуникации. В целом такая работа способствует преодолению преграды между поколениями и отчужденности подростка от родителей.

§ 6. Подростки с церебрастеническими явлениями

Как правило, говоря о таких детях, родители или учителя жалуются, что им трудно учиться и отсутствует (или почти отсутствует) интерес к учебе. Успеваемость у таких детей или низкая с самого начала обучения в школе, или снижается при переходе в среднюю школу из [Начальной, хотя и там была невысокой. Основой таких случаев **нередко** является **церебрастенический синдром**. I Для таких подростков характерны *церебрастенические симптомы*:

- ◆ утомляемость (причем наиболее высокая при выполнении учебных заданий);
- ◆ не очень высокая и неустойчивая работоспособность;
- ◆ трудность концентрации произвольного внимания.

Обследование при помощи тестов интеллекта показывает, что умственное развитие или незначительно отстает от возрастной нормы, или находится в пределах низкой нормы. Для них зачастую характерно такое соотношение между вербальным и невербальным интеллектом, когда последний развит на уровне невысокой возрастной нормы, а вербальный отстает от нее (диагностируется при помощи тестов Век-слера или Амтхауэра). В учебе эта особенность умственного развития проявляется в виде трудностей в усвоении не только родного и иностранного языков и литературы, но и других предметов, требующих развитого понятийного мышления. Отчетливо видны трудности усвоения понятий.

Среди личностных особенностей на первый план выступает низкая самооценка, неуверенность в себе, нередко маскируемая различными защитами (от избегания неуспеха до агрессивного и вызывающего поведения). Такое отношение к себе имеет истоки в раннем детстве, когда родители, видя некоторое отставание в развитии своего ребенка, вольно или невольно относились к нему как к «не такому», и подкрепляется многими событиями дальнейшей жизни. Неудача в учебе также становится причиной отношения к себе как к «глупому», «плохому». Складывается ситуация, когда именно учебная деятельность

464

Часть II. Детская практическая психология

становится главным источником негативного опыта, что почти неизбежно влечет за собой падение интереса к ней. Это повышает вероятность отхода подростка от школы и примыкания к делинквентным группировкам. Если у подростка имеется акцентуация характера по психастеническому типу, церебрастенический синдром может стать фактором риска психопатического формирования личности. Это делает необходимой серьезную психопрофилактическую работу с такими подростками.

Однако у них имеются некоторые особенности, которые помогают в коррекционно-развивающей работе. Во-первых, у них зачастую есть любимый школьный предмет или внешкольное занятие (в спортивной секции, кружке, музыкальной школе и т. д.), которое обладает для них особой значимостью, а успехи в этом деле являются источником положительного отношения к себе. Следует отметить, что если это какой-либо школьный предмет, то вовсе не обязательно, что подросток занимается по нему очень успешно. В диагностической работе с такими подростками важно найти, какой это предмет или занятие. Несомненную пользу могут принести им коррекционные занятия, подобные тем, что предложены *К. М. Гуревичем* и соавторами (1990). Подобные занятия можно использовать как хорошее средство возрождения у ребенка утраченного интереса к учебе. Естественно, что это нужно сочетать с созданием для него успеха в учебе по тому или иному предмету.

Необходимо развивать у подростка и позитивное самоотношение и уверенность в себе. Для этого очень полезны занятия по типу группового тренинга, направленные на формирование уверенности

в себе и навыков самопознания (Прихожан А. М., 1997), ~> работа с такими детьми показывает, что их способность к самоанализу требует развития.

Осуществляя психологическую помощь подросткам, которым трудно учиться, важно работать и с их родителями. Последние склонны видеть в своем ребенке в основном плохое и/или не замечать позитивных изменений, происходящих в нем (в том числе и за счет помощи психолога). Работа с родителями включает в себя прежде всего изучение их образа ребенка и помощь в преодолении негативного отношения к нему.

§ 7. Суицидальное поведение подростков

Данная проблема практически не встречается среди младших школьников, но среди подростков, начиная примерно с одиннадцати лет, попытки самоубийства становятся более частыми. Несмотря на то, что

Подростки «группы риска»

465

само по себе это явление редкое, суицидальное поведение подростков заслуживает особого внимания.

I Типичные мотивы суицидальных попыток в подростковом возрасте можно объединить в несколько групп. Один из наиболее распространенных мотивов — *демонстрация/манипуляция*. Подросток решает на этот шаг, желая «наказать обидчиков». Ими могут быть родители, сверстники своего или противоположного пола. Иногда подросток Довершает суицидальную попытку, чувствуя угрозу утраты родительской любви (при рождении младшего ребенка, появлении в семье отчима и т. д.). Попытка может быть предпринята подростком как средство шантажа, но без серьезного намерения уйти из жизни. Опасность в том, что действия, начатые как простое запугивание, могут обернуться непоправимой трагедией, тем более что, по данным суицидологов, подростки часто действуют в подобных случаях при суженном сознании, т. е. плохо контролируя себя. Отмечено, что такой вид суицидальных попыток совершается чаще всего подростками с истероидной и неустойчивой акцентуациями характера.

Другой вид мотивов суицидального поведения — *переживание тупика или безысходности*. В реальности такие мотивы часто сливаются с названными выше, однако имеет смысл рассмотреть их отдельно. Риск таких переживаний у подростков особенно велик из-за высокой тревожности, типичной для возраста, а также недостаточности социального опыта, когда какая-либо житейская ситуация воспринимается подростком как безвыходная — оставаться в такой ситуации невозможно, а изменить ее нет сил. У девочек такой ситуацией могут стать, например, сексуальные домогательства со стороны кого-либо из родных.

Среди подростков и юношей встречается также еще один вид мотивации — *следование групповой норме*. Время от времени в СМИ появляются данные о самоубийствах подростков, попавших под влияние тоталитарных сект или увлекавшихся компьютерными играми с предсказанием даты своего ухода из жизни. Возможно, для таких подростков крайняя степень зависимости от групповых норм сочеталась с острым желанием испытать яркие и острые, пусть даже сугубо отрицательные ощущения.

Необходимо назвать основные психологические факторы риска суицидального поведения. Один из них — *сниженный фон настроения* подростка. Для подростков, совершивших попытку самоубийства или имеющих суицидальные мысли, достаточно типично депрессивное состояние.

Другим фактором риска называют *повышенную склонность*

466

Часть II. Детская практическая психолог.,,

к аутоагрессии и неразвитость приемлемых способов выражения своего недовольства по отношению к другим людям. Неосознанная, подавляемая агрессия по отношению к другим людям может быть пережита подростком как ненависть к себе самому. Еще одним фактором риска может быть *негативизм самовосприятия и неустойчивость самооценки*. Сами по себе эти психологические факторы довольно распространены среди подростков, однако при их сочетании и яркой выраженности имеет смысл проводить психопрофилактическую работу.

Диагностика психологических факторов риска суицидального поведения может проводиться при помощи опросников и проективных методов. Опросник агрессивности *Басса—Дарки* позволяет выявить чувство вины, подозрительность и косвенную агрессию как возможные проявления невыраженной и непринятой подростком агрессии к другим людям. Методика изучения фрустрации *С. Розенц-вейга* помогает выявить аутоагрессию как самообвинение. Наконец, ряд опросников позволяет определить, снижен ли у подростка эмоциональный фон (САН, шкала сниженного настроения — субдепрессии *В. Зунге—Т. Н. Балашиовой*).

Основные направления психопрофилактической работы ориентированы на помощь подростку в совладании с названными факторами риска. Одним из аспектов такой работы может быть осознание и принятие своих негативных чувств в сочетании с выработкой способов их выражения. Таким подросткам бывает необходимо развитие навыков общения со сверстниками. Помимо этого, нужна работа по развитию навыков овладения своим эмоциональным состоянием (например, с помощью аутогенной тренировки). Психологическое просвещение (и не только для «группы риска») должно знакомить подростков с практикой психологической помощи при экстремальных состояниях. Прежде всего необходимо рассказать о работе телефона доверия, обсудить преимущества такой формы помощи, назвать номер такого телефона.

Индивидуальное консультирование подростков по данной проблеме требует большого такта и строгой конфиденциальности. Как это ни парадоксально, но одна из опасностей «утечки информации» в том, что другие подростки могут из любопытства последовать примеру своего товарища.

Важнейшее направление психопрофилактики суицидальных намерений подростков — развитие позитивных взаимоотношений в группе. Исследования показали, что одним из условий возникновения суицидальных мыслей у подростков становятся недружелюбие свер-

Подростки «группы риска»

467

стников и неблагоприятный психологический климат в группе. Наконец, важным средством профилактики является семейное консультирование.

В этой работе можно выделить несколько основных вариантов. В случае, если у подростка выявлены суицидальные мысли, но попыток он не совершал, консультирование необходимо направить на улучшение психологического климата в семье, помочь родителям принять негативные чувства подростка и развить навыки общения с ним. Консультирование выглядит иначе, если подросток совершил попытку самоубийства. В таких случаях бывает необходимо прежде всего освободить и подростка, и его членов семьи от гипертрофированного чувства вины. Для подростка желательно, чтобы близкие поняли и приняли бы его чувства как естественные, а не манипулировали бы при помощи чувства вины. При этом условии психологические последствия суицидальной попытки могут компенсироваться.

§ 8. Подростки из дисфункциональных семей

Под «дисфункциональными» в современной психологии и психотерапии имеются в виду семьи, где социальная ситуация развития препятствует личностному росту всех членов, семьи, но прежде всего детей. Для ребенка жизнь в семье непредсказуема, не подвластна ему и всегда чревата неприятными неожиданностями. Ребенок растет, никогда не будучи уверен в том, что сможет получить поддержку и помощь родителей, когда ему это потребуется. Наиболее очевидным и, увы, весьма распространенным примером подобных семей являются такие, где кто-то из взрослых страдает алкоголизмом. Однако к таким семьям можно отнести и те, где один из членов семьи страдает хроническим (например, психическим) заболеванием, отражающимся на жизни всех близких, и даже те, где взрослые члены семьи постоянно конфликтуют между собой, не стесняясь в выражении своих негативных чувств друг к другу. Семьи, о которых идет речь, могут быть внешне довольно благополучными. Но в таких семьях детям тоже недостает уверенности в том, что они любимы родителями и нужны им.

У детей, растущих в таких семьях, возможно появление целого ряда личностных черт, которые становятся более заметными именно в подростковом возрасте. Необязательно, что у подростка из такой семьи проявятся все перечисленные ниже особенности, но возникновение некоторых весьма вероятно. Для них характерна низкая самооценка, которая нередко маскируется защитами различного вида (например,

468

Часть II. Детская практическая психология

перфекционизмом, т. е. навязчивым стремлением к совершенству во всех делах, контролем других, проявлением презрения к другим и сплетничаньем). Они испытывают чувство вины, действуя в своих интересах, даже при том, что не задевают интересов других людей. Чувство стыда у них также преувеличено. Сама способность распознавать и выражать собственные чувства, а также понимать чувства других людей у них снижена. Дети из дисфункциональных семей, делая многое в своем доме по чувству долга, становясь взрослыми, бывают или чересчур ответственны (в том числе когда этого не требуется), или, напротив, весьма безответственны, словно наверстывая упущенное в детстве. Из-за непредсказуемости семейной ситуации они очень болезненно реагируют на неподконтрольные внезапные изменения в жизни, чувствуют потребность, чтобы их контролировали и желают контролировать других. С этим связаны и их

трудности планирования собственной деятельности — они склонны откладывать на потом дела, требующие выполнения к определенному сроку.

В отношениях с другими людьми они также имеют целый клубок тесно переплетенных между собой проблем. В силу особенностей своего детства и подростничества, когда они не были уверены в том, что их любят близкие, дети из дисфункциональных семей не склонны верить в то, что к ним испытывают симпатию, дружеское расположение, любовь. Это проявляется, например, в том, что им недостает искренности в отношениях со сверстниками. Вынужденные скрывать многое из своей семейной жизни (и потому, что запрещают взрослые, и потому, что неловко рассказывать какие-то подробности), они усваивают привычку к так называемой автоматической лжи, когда ложь не служит достижению каких-либо выгод, а говорится как бы по инерции в тех случаях, когда за правду никто не стал бы осуждать. Не желая обидеть или потерять друзей, они поддерживают дружеские отношения даже с теми, кто их предал. В этом отчетливо проявляется страх отвержения и потери отношений с другими, даже таких отношений, которые изжили себя. Эта черта, а также низкая самооценка и неуверенность в себе, защиты, маскирующие такую самооценку, болезненное реагирование на внезапные изменения ситуации придают подросткам из трудных семей невротические черты и делают более вероятным возникновение у них неврозов.

Психологическая помощь таким подросткам требует большого мастерства и такта. Как средство работы с ними полезен групповой личностный тренинг, направленный на работу с перечисленными проблемами. Важнейшими элементами тренинга является развитие способности

Подростки «группы риска» 469

распознавать и выражать свои чувства, формирование уверенности в себе, преодоление гипертрофированных чувств вины и стыда. Семейные проблемы если и нужно обсуждать, то не на первых нескольких занятиях. Основной целью этого обсуждения является снятие напряжения в отношении к семье и пробуждение позитивных чувств к ней, основанных на понимании и эмпатии. Групповая работа должна дать подросткам чувство того, что они поняты и приняты группой сверстников и не одиноки перед своими проблемами. Это даст важные предпосылки психологического благополучия в будущем.

§ 9. Проблемы, связанные с сексуальным развитием

. Подростковый возраст является периодом интенсивного полового созревания, а также началом так называемого периода *подростково-юношеской гиперсексуальности* — повышенного по сравнению с последующим периодом полового влечения и интереса к сексу. На этот период приходится жалобы родителей, связанные с акселерацией полового созревания и с некоторыми девиациями сексуального поведения. В частности, еще недавно большое беспокойство доставляли родителям занятия онанизмом (или даже их возможность) у подростков. Благодаря более широкому распространению знаний из области сексологии большинство родителей в наше время знают, что это явление в подростковом возрасте широко распространено, а некоторые авторы считают мастурбацию в умеренных количествах полезной для разрядки напряжения и формирования здоровой сексуальности.

Гораздо большее беспокойство родителей вызывает раннее начало сексуальной жизни подростка. Такие случаи отражают общую тенденцию, характерную для нашего общества, которое, по широко распространенному мнению, переживает сексуальную революцию. Раннее начало половой жизни требует внимания практических психологов по нескольким причинам.

Во-первых, оно может отражать фрустрацию ведущих личностных потребностей подростка в семье. Консультация с родителями должна помочь и родителям, и психологу уяснить, насколько аффилятивная потребность, чувство взрослости, потребность в доверительном общении и т. д. удовлетворяются в родительско-детской коммуникации. Очевидно, что если указанные потребности фрустрированы, то необходимо семейное консультирование, которое повысило бы родительскую компетентность и позволило удовлетворить эмоциональные потребности подростка в семье.

470

Часть II. Детская практическая психология

Во-вторых, важно учитывать факт существенного влияния ранней сексуальной жизни на самооценку подростка. Имеются тендерные различия (Ремшмидт Х., 1994), касающиеся переживаний по этому поводу мальчиков и девочек. Так, самооценка и самоуважение мальчиков в этой ситуации повышаются, тогда как у девочек самоуважение падает.

В данном случае важно и то, насколько подросток компетентен в данной сфере, поскольку сексуальная безграмотность в этом случае создает опасность для здоровья подростка. Исследования сексологов показали, что несмотря на кажущееся обилие литературы, подростки не

чувствуют себя компетентными в этой области и не удовлетворены просветительской работой в данной области. Обобщение этих данных позволяет сформулировать основные принципы такого психологического просвещения.

Лекционная форма занятий нежелательна. Это может быть групповая дискуссия с использованием ролевых игр и тренинговых упражнений. Подростки отвечали, что оптимально, если эти занятия будет вести специально подготовленный психолог. Информация, которой недостает подросткам, касается профилактики ВИЧ — СПИДа, заболеваний, передаваемых половым путем, безопасного секса. Общедоступная и проводимая в приемлемой форме просветительская работа позволяет предотвратить многие печальные последствия ранней интимной жизни.

В литературе по сексологии и психиатрии отмечается, что некоторые явления, напоминающие девиации сексуального поведения, в подростковом возрасте не редкость. Их причиной становится еще не дифференцированное половое влечение, что вполне естественно в этот период развития. Однако со временем, по мере того, как начинается регулярная половая жизнь, большинство этих явлений проходит. *А. Е. Личко* отмечает, что при некоторых акцентуациях характера встречаются подобные явления, однако они бывают лишь на пике эротического возбуждения и затем проходят. Дифференциальная диагностика для отделения истинных (стойких) сексуальных девиаций от преходящих, очевидно, не входит в компетенцию психолога, работающего в образовательном учреждении. Однако в случае, если к нему обратились с жалобой такого рода, необходима прежде всего патопсихологическая диагностика, если возникло подозрение, что данный симптом свидетельствует о начале психического заболевания. Если возникает необходимость более пристально изучить беспокоящую родителей сферу жизни подростка (например, при подозрении, что гомосексуальная ориентация подростка стано-

ПодР^{остки} «группы риска»

4Д

вится устойчивой), следует избегать прямых вопросов и ограничиваться косвенными данными — результатами проективных методик и т. п. Недопустимо, чтобы причина обращения за консультацией стала известна посторонним людям.

I Сами подростки при этом нередко испытывают угрызения совести или серьезные опасения «стать извращением». Не исключено, что подросток сам даст понять об этих опасениях, возможно, в неявном виде. [В подобных случаях необходимо, не переходя на открытое обсуждение с подростком его проблем, дать почувствовать ему, что нет повода для беспокойств.

Немало родителей обращаются с жалобами по поводу раннего и бурно протекающего полового созревания. Яркая картина подобных явлений описана *М. И. Буяновым*: повышающаяся раздражительность и агрессивность подростка, раннее начало половой жизни, случайные сексуальные связи. В этом случае подросток по-настоящему нуждается в помощи психолога. Важной задачей коррекционно-профилактической работы при этом является подбор занятия, способного дать выход энергии подростка и отвлечь от избыточной сексуальной активности. Отмечено, что если такое занятие подобрано успешно, подобные явления благополучно компенсируются.

Завершая разговор о подростках «группы риска», уместно выделить несколько общих правил, которые необходимо соблюдать в работе с этой категорией детей.

Во-первых, ответственность психолога здесь особенно велика, [поскольку от правильности и точности выводов во многом зависит [дальнейшая судьба подростка. Любая догадка (например, о необходимости обращения к другим специалистам за помощью) должна быть тщательно проверена в диагностической работе.

Во-вторых, необходимы особая осторожность и продуманность в тех случаях, когда требуется рассказать другим людям о проблемах подростка. Для этого следует отказаться от клиничко-психологической [терминологии и использовать лишь быденно-житейскую лексику. При этом необходимо давать учителям и родителям ясные и точные рекомендации, как помочь подростку, испытывающему трудности.

В-третьих, следует обращать особое внимание на особенности семейной ситуации. Работа с семьей подростков «группы риска» оказывается зачастую более важным средством психопрофилактики, чем работа с группой сверстников и с учителями. Соблюдение этих условий дает возможность помочь подростку, создать условия для компенсации трудностей.

Часть II. Детская практическая психолоп

Резюме

Период отрочества — это время завершения детства и начало длительного периода перехода к зрелости. Он характеризуется интенсивным процессом психического и личностного развития,

физического созревания организма подростка. Происходящие с ним перемены осознаются и переживаются школьником, у него формируется новое представление о себе укрепляется самооценка. На развитие в период отрочества существенное влияние оказывает полноценное общение подростка со сверстниками В свою очередь, благополучные отношения со взрослыми в школе и семье, основывающиеся на понимании подростка и принятии его, являются важной предпосылкой его психического и личностного здоровья в настоящем и будущем.

Поэтому основными направлениями деятельности психолога в этот период являются оптимизация общения подростка со сверстниками и взрослыми, формирование у него чувства собственного достоинства и уверенности в себе, развитие умения ставить перед собой цели и владеть собой.

Темы для самостоятельной работы

1. Формы и методы оказания психологической помощи учащимся, испытывающим трудности в адаптации к обучению в средней школе.
2. Особенности развития познавательных процессов в период отрочества и их влияние на «специфически подростковые» характеристики личности и поведения.
3. Использование игровых методов в психологической и педагогической работе со школьниками 10-13 лет: возможности и ограничения.
4. Разработка программ развития вербальных и невербальных средств общения для школьников 10-11 и 12-13 лет.
5. Специфика консультационной работы психолога с учащимися 10-13 лет, их родителями и учителями.

Литература

Обязательная

1. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М., 1986.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М., 1995.
3. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.

Литература

473

5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1983. Т. 3, М., 1984. Т. 4.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.
7. Клее М. Психология подростка. — М., 1991.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
9. Крайг Г. Психология развития. Разд. 6. Подростковый и юношеский возраст. — СПб., 2000.
10. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. — Л., 1985. [1. Массен П. Х. и др. Развитие личности ребенка. — М., 1987. Л2. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
13. Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
14. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., 1995.
15. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000.
16. Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.
17. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М., 1994.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Дополнительная

1. Айдакова Л. Уроки психологии в школе: Созидательная терапия. - М., 1993.
2. Айнхорн А. Трудный подросток. — М., 2001.
3. Акимова М. К., Козлова В. Т. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся III—V классов: Пособие для учителей и школьных психологов. — Обнинск, 1993.
4. Байярд Р. Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток. — М., 1991.
5. Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия. — М., 2000.
6. Бейтсон Г. и соавт. К теории шизофрении // Московский психотерапевтический журнал, 1993. — № 1,2.
7. Березин С. В., Лисецкий К. С. Психология ранней наркомании. — М. - Самара, 2000.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

474

Часть II. Детская практическая психология^{Ин}

9. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся VI—VIII классов: Пособие для учителей и школьных психологов. — Обнинск, 1993 (1993, 1994).

10. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М., 1988.
11. Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение: Методическое пособие // Психодиагностика детей и подростков. - М.; СПб., 1994.
12. Возрастная физиология: Руководство по физиологии / Отв. ред. В. Н. Черниговский. — Л., 1975.
13. Вообрази себе. Поиграем-помечтаем. — М., 1994.
14. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия. — СПб., 1994.
15. Гиппентрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? — М., 1997.
16. Дейноу Ш. Как пережить опасный возраст ваших детей. — М., 1995.
17. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье»: Методическое руководство / Под ред. А. Г. Лидерса, И. В. Ани-симовой. — Обнинск, 1993.
18. Джинотт Х.Дж. Между родителем и подростком. — М., 2000.
19. Дольто Ф. На стороне подростка. — М., 1997.
20. Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. - М., 1987.
21. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. — СПб., 2000.
22. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — СПб., 1998.
23. Зимбардо Ф. Застенчивость. — М., 1991.
24. Искусство и дети: эстетическое воспитание за рубежом / Ред.-сост. В. Шестаков. - М., 1968.
25. Клиническая и судебная подростковая психиатрия/ Под ред. В. А. Гурьевой. М., 2001.
26. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. — М., 1991.
27. Ковалев С. В. Семь шагов от пропасти. Применение НЛП в терапии наркомании.
28. Колесов Д. В. Учителю о наркомании. — М., 1998.
29. Кон И. С. В поисках себя. - М., 1984.
30. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. — М., 2000.
31. Кулаков С. А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе. - СПб, 1996.

тература

475

32. Кулаков С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков: Тематическое приложение № 1 к «Журналу практического психолога». — М.; СПб, 1996.
33. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. — М., 1990.
34. Лебединская К. С. и др. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. — М., 1988.
35. Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М., 1980.
36. Лейтес Н. С. Возрастные особенности развития склонностей // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.
37. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.
38. Леонова А. Б. Психологическая диагностика и регуляция функциональных состояний учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка. — М., 1990.
39. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — СПб, 1999.
40. Лоуэн А. Физическая динамика структур характера. — М., 1996.
41. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения. — М., 1990.
42. Меновицков В. Ю. Основы психологического консультирования. — М., 1998.
43. Минухин С, Фишман Ч. Техники семейной терапии. — М., 1998.
44. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. — М., 1994.
45. Общая психодиагностика: Учебное пособие / Под ред. А. А. Бо-далева, В. В. Столина. — М., 1987.
46. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. - М., 1988.
47. Панасюк А. Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера. — Л., 1973.
48. Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа / Психологические исследования познавательных процессов и личности. — М, 1983.
49. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования / Под ред. А. Е. Личко и Н. Я. Иванова. - Л., 1976.
50. Прихожан А. М. Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10-12 лет: Программа курса занятий // Раз-

476

Часть II. Детская практическая психология

вивающие и коррекционные программы для работы с младш_{М11} школьниками и подростками. —

М.; Тула, 1993.

51. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Подросток в учебнике и в жизни. - М., 1990.
52. Психологическая диагностика: Учеб. пособие/ Научн. ред. К. М. Гуревич. — Бийск, 1993.
53. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Отв. ред. К. М. Гуревич, И. В. Дубровина. — М., 1990.
54. Психологическая реабилитация детей и подростков / Под. ред. И. В. Дубровиной. — Калуга, 1994.
55. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1987.
56. Развитие творческой активности школьников/Под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1991.
57. *Роджерс К.* О группах встреч. — М., 1993.
58. *Рождественская Н. А.* Как понять подростка. — М., 1995.
59. *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1999.
60. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте/ Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997.
61. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков / М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. — Обнинск, 1993.
62. Руководство к применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра. — Обнинск, 1993.
63. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка / Под ред. И. В. Дубровиной. — Н. Новгород, 1995.
64. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. — М., 1992.
65. *Славина Л. С.* Трудные дети. — М.; Воронеж, 1998.
66. *Смид Р.* Групповая работа с подростками. — М., 1999.
67. *Снайдер Д.* Курс выживания для подростков. — М., 1995.
68. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М., 1989.
69. *Спиваковская А. С.* Как быть родителями. — М., 1986.
70. *Столин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983.
71. *Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности. — М., 1994.

литература

477

72. *Фельдштейн Д. И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства. — М., 1997.
73. *Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967.
74. *Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1992.
75. Формирование интереса к учению у школьников // Под ред. А. К. Марковой. - М., 1986. "
76. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1987.
77. *Хамблин Д.* Формирование учебных навыков. — М., 1986.
78. *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии, 1998. — № 3.
79. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. — М., 1995.
80. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
81. *Шрайнер К.* Как снять стресс: 30 способов улучшить свое самочувствие за 3 минуты. — М., 1993.
- 82. *Эйдемиллер Э. Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии. - СПб., 1996.
- 83. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Семейная психотерапия. — Л., 1990.
184. *Экман П.* Почему дети лгут? — М., 1993.
185. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996.
86. *Яковлева Е. Л.* Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // А. К. Маркова, А. Г. Лидере, Е. Л. Яковлева. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — М., 1992.

Раздел V Ранняя юность

Юношеский возраст — период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст определяется как 17-21 год — для юношей и 16-20 лет — для девушек. Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. В западной психологии вообще преобладает традиция объединения отрочества и юности в возрастной период, называемый периодом взросления (adolescence), содержанием которого и является переход от детства к взрослости и границы которого могут простираются от 12-14 до 25

лет. На Западе существует, а теперь и у нас приживается слово «тинэйджер» (или сокращенно — «тин») как общее название для любого, кому от 13 до 19 (число лет, в английском языке оканчивающихся на -teen). В отечественной науке юность определяется в границах 14-18 лет и рассматривается как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. Возраст 15-17 лет называют ранним юношеским или возрастом ранней юности.

Конкретное содержание юности как возрастного этапа развития человека определяется в первую очередь социальными условиями. Именно от социальных условий зависят положение молодого человека в обществе, объем знаний, которыми ему надлежит овладеть и которыми он имеет возможность овладеть, доступность культурных ценностей, характер социального окружения, общения и ряд других факторов. В настоящее время в нашей стране 15-17-летние юноши и девушки могут либо учиться в школе (государственной или негосударственной, частной), в профессионально-техническом училище или техникуме (воспитанники этих учебных заведений уже сделали свой первый профессиональный и жизненный выбор), либо работать или работать и учиться. Психологические и социологические исследования показывают, что таким образом различающиеся группы молодых

I общая характеристика возраста

479

люди отличны и по многим психологическим и социально-психоло-

гическим свойствам, хотя и находятся в одном и том же возрастном I периоде, решая, соответственно, близкие в своей основе задачи развития.

В данном разделе речь пойдет о тех проблемах, задачах, направле- ниях и формах профессиональной деятельности психолога, которые ■ составляют содержание его работы со школьниками 15-17 лет, оказывающимися в периоде ранней юности. Несколько лет назад этот пери-Вод совпадал с обучением в старших классах школы и поэтому назывался также старшим школьным возрастом, но сегодня учащиеся

■ 15-17 лет, как правило, обучаются соответственно в IX, X и XI клас-■сах общеобразовательной школы, из которых IX класс — последний, «завершающий обучение в средней школе, и лишь X и XI классы в стро-Нрм смысле слова относятся к старшим классам.

Глава 1. Общая характеристика возраста

§ 1. Особенности психического развития

Г В юношеском возрасте в основном завершается физическое раз-■витие организма, заканчивается половое созревание, приходит в гар-

■ моническое соответствие сердечно-сосудистая система, замедляется

■ темп роста тела, заметно нарастают мышечная сила и работоспособ-■ность, заканчиваются формирование и функциональное развитие тка-

■ ней и органов. В плане полового развития большинство юношей и девушек этого возраста находятся уже в постпубертатном периоде.

Л Особенности психического развития в раннем юношеском возрасте во многом связаны со спецификой *социальной ситуации развития*. I Если понимать социальную ситуацию развития так, как ее понимали *ц/Л. С. Выготский* (который ввел это понятие), а затем *Л. И. Божович*, то

■ есть, не просто как обстановку развития, а как «то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое являет-

■ ся типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и дина-И мику психического развития на протяжении соответствующего возраст-I ного периода, и новые качественно своеобразные психологические I. образования, возникающие к его концу» (Божович Л. И., 1968, с. 152), I то современную социальную ситуацию развития в юношеском возра-■сте можно описать следующим образом. Общество ставит перед моло-I Дым человеком настоятельную, жизненно важную задачу осуществить I Именно в этот период профессиональное самоопределение, причем

480

Часть II. Детская практическая психолог,

сделать это не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем (как это бывает на предыдущих этапах развития), а в плане реального выбора.

Сегодня решения относительно выбора будущей профессии школьник по существу принимает дважды: первый раз — в IX классе, когда он выбирает форму завершения среднего образования (определенная школа, гимназия, техникум и т. п.) либо же отказывается от продолжения образования; второй — в XI классе, когда планирует пути получения высшего образования или непосредственного включения в трудовую жизнь. Отметим, что если раньше эта задача решалась преимущественно семьей и школой, то сегодня, в период бурных социально-экономических

перемен, родители зачастую оказываются дезориентированными в вопросе выбора профессии и неавторитетными в глазах ребенка; школа также не оказывает ученику решающей помощи — отсюда востребованность репетиторов, различных курсов, психологических и профконсультационных услуг.

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения принципиально не может быть успешно решена без и вне решения более широкой задачи личностного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив *Л. И. Божович* считала аффективным центром жизни старшего школьника. Сам переход от подросткового к раннему юношескому возрасту она связывала с изменением отношения к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то старший школьник смотрит на настоящее с позиции будущего.

Решение этих центральных для данного возраста задач сказывается на всем процессе психического развития, включая развитие и мотива-ционной сферы, и познавательных процессов. Считается, что к пятнадцати-шестнадцати годам общие *умственные способности* уже сформированы, однако на протяжении раннего юношеского возраста они продолжают совершенствоваться. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями, обогащают свой понятийный аппарат, их умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной, приближаясь в этом отношении к деятельности взрослых.

В этом возрасте молодые люди приобретают основанную на развитии формального операционального мышления способность строить умозаключения, выдвигать гипотезы и предположения, которые основаны не только на наблюдаемых состояниях и свойствах объектов, Общая характеристика возраста 481

ло и на их возможных, предполагаемых состояниях и свойствах. Эта способность проявляется не только при решении сугубо интеллектуальных или учебных задач, но и в социальных связях, межличностных отношениях. Юноши и девушки начинают подвергать сомнению ценности родителей, сравнивать их с другими, менее консервативными или лучше понимающими своих детей родителями, обвинять их в лицемерии — несоответствии их поведения провозглашаемым принципам. Юноша постоянно сравнивает действительное с возможным и нередко обнаруживает, что оно далеко от желаемого. Последнее нередко бывает характерно и для подростков, но старшеклассники могут строить свои умозаключения на этот счет уже на значительно более высоком интеллектуальном уровне, приходиться к более широким и глубоким обобщениям.

■ Спецификой возраста является быстрое развитие *специальных способностей*, нередко напрямую связанных с выбираемой профессиональной областью. Дифференциация направленности интересов делает структуру умственной деятельности юноши/девушки гораздо более сложной и индивидуальной, чем в более младших возрастах. У юношей этот процесс начинается раньше и выражен ярче, чем у девушек. Специализация способностей и интересов делает более заметными и многие другие индивидуальные различия.

і В раннем юношеском возрасте продолжается процесс развития *самосознания*, поэтому (в особенности учитывая асинхронность развития разных подростков и юношей) многое из того, что сказано о развитии самосознания в предыдущей главе, посвященной подростковому возрасту, остается актуальным и для ранней юности. В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы у юноши в отличие от подростка чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного *самоопределения*. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное *новообразование*, итожащее раннюю юность. Однако в ранней юности не завершается процесс личностного развития, процессы личностного и жизненного самоопределения осуществляются и в последующих возрастах, поэтому можно считать, что новообразованием ранней юности является **социально-психологическая готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению**. Эта «психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает не завершенные в своем

16 Зак 746

482

Часть II. Детская практическая психологи

формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного процесса роста его личности сейчас

и в будущем» (Дубровина И. В., 1989, с. 8).

В основе готовности к самоопределению лежит формирование у старших школьников устойчивых, сознательно выработанных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать собственный жизненный опыт, наблюдать за явлениями действительности и давать им оценку и пр. Иными словами, психологическая готовность к самоопределению означает формирование у юноши, девушки таких психологических качеств, которые могли бы обеспечить им в дальнейшем сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь.

Такое представление о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близко представлению об *идентичности* — понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Известный американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве) и целостность (преемственность личности во времени). По его мнению, идентичность — *это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным «Я» независимо от изменения ситуации*. Юность он связывает с кризисом идентичности, который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действительных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т. е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам, и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие». (Эриксон Э., 1996, с. 33-34).

Перед подростком, обретшим способность к обобщению, а затем и перед юношей встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне (дочери), друге, рассказчике и т. д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если молодой человек успешно справляется с задачей обретения идентичности, то у него появляется ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет. В противном случае возникает «путаница ролей», или «спутанная идентичность». Часто «сиу-
пбщая характеристика возраста

483

ганная идентичность» бывает результатом трудного детства или тяжелого быта. Симптомы путаницы ролей, неуверенное[!] в понимании того, кто он такой, нередко наблюдаются у несовершеннолетних правонарушителей. Исследования показали, например, что девушки, проявляющие в этом возрасте сексуальную распушенность, очень часто обладают фрагментарным представлением о своей личности и свои беспорядочные половые связи не соотносят ни со своим интеллектуальным уровнем, ни с системой ценностей. В некоторых случаях юно-■и и девушки стремятся к «негативной идентичности», т. е. отождествляют себя с образом, противоположным тому, который хотели бы надеть родители, друзья и др. Но мнению Э. Эриксона, в поиске собственной идентичности лучше даже идентифицировать себя с хиппи, тмалолетним преступником, даже с наркоманом, чем вообще не обрести своего «Я», своей идентичности.

| В юности индивид оказывается ближе к историческому дню, чем когда бы то ни было, он становится «созвучен эпохе». Именно в юности человек конституирует себя как представитель определенного поколения, которое, в свою очередь, объединяется, «синхронизируется» какими-то важными для многих событиями общественной жизни, совпадением установок, вкусов, моды (Толстых А. В., 2000). Люди, как правило, на всю жизнь сохраняют любовь к той музыке, которую открыли для себя и полюбили в юности, к тому стилю в одежде, который когда доминировал, к тому типу женской и мужской красоты, который был в цене и который олицетворялся в любимых актрисах и актерах, наконец, к тем ценностям и идеалам, которым были привержены, входя во взрослую жизнь. Э. Шпрангер отмечал, что «в юности психическое развитие есть вращение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи». На это же обращал внимание И Э. Эриксон: «Именно в юности идеологическая структура среды становится для "эго" важной, потому что без идеологического упрощения Мира "эго" юного человека не способно организовать опыт в соответствии со своими конкретными возможностями и все большей вовлеченностью в события. Юность в таком случае — это период, в котором Индивид гораздо ближе к данному историческому моменту...» (Эрик-кон Э., 1996).

Эту созвучность эпохе, резонанс, который она вызывает именно в душе юношей и девушек, должен всегда учитывать практический психолог. Возможно, именно это обстоятельство более всего определяет специфику его работы со старшими школьниками, где конкретные задачи и

приоритетные направления деятельности меняются значительно

484

Часть II. Детская практическая психолог,

чаще (и следовательно, значительно быстрее устаревают многие полезные советы и инструкции), чем в более младших, более исторически устоявшихся возрастах.

В свое время *Т. Томэ* предложил различать два принципиально раз-ных типа развития в юношеском возрасте: *прагматический* и *творческий* (Томэ Т., 1978). Для первого характерна ориентация на целесообразность и на уход от источников беспокойства, чему субъективно придается первостепенное значение. Для второго — «творческая ориентация, когда намерения, интересы юноши устремлены далеко в будущее и он в своей жизни ведет себя в известной степени независимо от того, что считается целесообразным или «разумным», активно включая различные новые познавательные и иные формирующиеся возможности в собственный образ жизни.

Прагматически ориентированные юноши и девушки, у которых доминируют материальные ценности и которые часто не стремятся получать образование, вызывают определенную тревогу. Не только потому, что не такие прагматично ориентированные молодые люди в действительности творят историю страны, народа, цивилизации, но и потому — и именно это важно с позиции практического психолога, — что их индивидуальное развитие не является развитием в собственном смысле слова, поскольку, по сути, их личность устроена так, что центральным становится стремление к гомеостатическому равновесию, к уходу от источников беспокойства, что как раз и препятствует развитию. На практике оказывается, что тому же молодому человеку часто проще всего «уйти от источников беспокойства» за счет алкоголя или наркотиков. Ниже мы еще коснемся этих чрезвычайно острых сегодня проблем.

Сказанное приводит к выводу о том, что, работая с 15-17-летними юношами и девушками, полезно учитывать это принципиальное различие двух типов развития. Важно отметить, что у любого молодого человека есть обе тенденции — и прагматическая, и творческая, однако соотношение их может быть очень различно благодаря биологическим, биографическим, социальным факторам.

§ 2. Ценность ранней юности и задачи развития

"Ранний юношеский возраст — чрезвычайно важный и ответственный период в развитии личности человека.

Еще *Ж. Ж. Руссо* («Эмил, или О воспитании») говорил о **сознательном самоопределении как об основном содержании личности в юности**. При этом речь должна идти не столько даже о сознательном само-

Общая характеристика возраста

485

определении, сколько о действенном самоопределении. Сознательное самоопределение в известной степени есть уже и у подростка, выбира-; ющего образ жизни, ставящего перед собой определенные цели. Самоопределение юноши отличается тем, что он уже начинает действовать, реализуя эти планы, утверждая тот или иной образ жизни, начиная осваивать выбранную профессию. Поэтому ответственность каждого шага неизмеримо возрастает и каждая ошибка может обернуться существенными последствиями, иногда драматического характера. Эту особенность юности хорошо выразил известный отечественный социолог *В. И. Шубкин*, назвавший юность судьбоносным периодом жизни, в котором цена ошибки не двойка, а порой бесполезно прожитые годы. I В юности почти каждого человека случаются *первая любовь* и *первая дружба* — события и связанные с ними переживания, которые не только остаются в памяти человека, но и влияют на всю его жизнь.

Юность — уникальный период *вхождения* человека в мир культуры, когда он имеет не только интеллектуальную, но и физическую возможность много читать, путешествовать, ходить в музеи, на концерты, как бы заряжаясь энергией культуры на всю последующую жизнь. Если этот шанс упускается в юности, часто в дальнейшем бывает невозможным такое свежее, интенсивное и свободное, не связанное профессиональными, родительскими или какими-либо иными нуждами приобщение к культуре.

Юность ценят все — это возраст, с которым горько расставаться, в который многие хотели бы вернуться, который в этом смысле даже опасно переоценивается в ущерб другим возрастам.

Но эта субъективная и объективная ценность И значимость юности делают особенно важным успешное решение задач развития, которые **ставятся** перед человеком в ранней юности. [Г Выделим **основные задачи развития в ранней юности**.

1. Личностное развитие и обретение чувства личностной тожде-

|ственности и целостности (идентичности). 2. Обретение психосексуальной идентичности — осознание и самоощущение себя как достойного представителя определенного пола. 3.

Профессиональное самоопределение — самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии. 4. Развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.

486

Часть II. Детская практическая психолог,-

Глава 2. Проблемы личностного развития
на разных этапах раннего юношеского возраста

Как уже отмечалось выше, в современной системе образования учащиеся, которые по психологическим критериям относятся к раннему юношескому возрасту, обучаются в последнем, IX классе неполной средней школы и в двух (старших) классах полной средней школы — X и XI. Поэтому, хотя им всем и свойственны общевозрастные характеристики и тенденции развития, обучение в каждом из трех указанных классов школы накладывает и свою специфику. Безусловно в каждой школе или ином среднем учебном заведении есть свои проблемы, тем более что вариативность форм среднего образования растет. Но некоторые проблемы, связанные с развитием личности учащихся IX, X и XI классов общеобразовательной школы, оказываются достаточно распространенными. На них мы и остановимся в данной главе.

§ 1. Выбор формы обучения и образа жизни в юношеском возрасте

Основная задача, которая в современной школе стоит перед многими учащимися выпускного класса неполной средней школы (в настоящее время это IX класс), — принять решение о характере и форме дальнейшего образования. Редко кто просто плавно вместе со всем своим классом переходит на следующую ступень образования. Большинство принимают достаточно серьезные решения: остаться в школе или уходить (куда?), пойти в другую (какую?) школу или остаться в своей, выбрать сильный класс или слабый, математический или гуманитарный, на какие дополнительные курсы записаться, уйти в ПТУ, техникум, а, может быть, и вовсе бросить учебу и пойти работать.

Выпускнику неполной средней школы подчас бывает непросто принять правильное решение, тем более что правильным может быть только такой выбор, который в максимальной степени учитывает индивидуальность того или иного молодого человека. Не всегда целесообразно пробиваться в престижную гимназию или идти туда, куда идут все твои друзья.

Другим условием успешности выбора формы завершения среднего образования является включение задачи такого выбора в более широкий контекст личностного развития, который учитывает далекие жизненные перспективы.

ичностное развитие на этапах раннего юношеского возраста 487

Наконец, принципиально важно, чтобы подобное решение было ринято девятиклассником самостоятельно.

Школьный психолог — тот человек, который может, учитывая ука-
нные моменты, реально помочь юноше или девушке осуществить

от выбор. Важно подчеркнуть, что *его помощь не должна быть пря-ым и конкретным советом* пойти учиться туда-то и туда-то. Психолог должен скорее содействовать самостоятельному принятию реше-ия учеником, оснатив этот процесс соответствующими средствами.

одчас для этого достаточно просто быть внимательным, заинтересо-анным слушателем, которому молодой человек мог бы рассказать о воих желаниях, сомнениях, переживаниях. Однако возможно и ис-ользование соответствующих тестов, выявляющих общие и специ-
ьные способности, склонности и другие составляющие, которые мо-
т иметь значение при решении вопроса о том, куда идти учиться осле окончания неполной средней школы.

Однако далеко не каждый ученик, даже имеющий определенные
удности при решении обсуждаемого вопроса, будет обращаться к сихологу. Скорее наоборот, наиболее «проблемные» в этом плане
ноши и девушки к психологу не пойдут. В этом случае инициатива олжна исходить от самого
школьного психолога.

В контексте обсуждаемой проблемы наиболее пристальное вни-ание должно быть уделено тем
учащимся, которые или уже приня-и решение уйти из школы, или не знают, оставаться в школе
или ходить.

Какие учащиеся принимают решение уйти из школы? Проанали-ируем данную группу, опираясь
на данные специального исследо-ания (Пономарчук В. А., Толстых А. В., 1990). Это учащиеся с
низ-ой успеваемостью и низкой самооценкой своих способностей. Они ало заботятся о своих

жизненных перспективах, в принятии важного решения о своих образовательных планах опираются главным образом на мнение своих друзей, а не на собственные интересы потребности. Обычно такие школьники уже имеют какой-то личный доход или же озабочены тем, чтобы он был. Они стремятся как можно быстрее и любыми средствами обрести самостоятельность и независимость от семьи, от школы. Можно сказать, что у этих молодых людей доминирует прагматический, а не творческий тип развития. Иными словами, это молодые люди с целым рядом психологических проблем, и решение уйти из школы после IX класса (которое само по себе не может быть обязательно оценено отрицательно, будучи для кого-то, возможно, даже единственно верным жизненным

шагом) в подавляющем большинстве случаев может служить знаком определенного неблагополучия, на который психолог должен обратить внимание.

Образовательные планы девятиклассников обычно связаны с более широкой проблемой — выбором будущей профессии. Однако нередко эта проблема оказывается субъективно важной для девятиклассников и вне зависимости от предполагаемого пути завершения среднего образования. Проблема профессионального самоопределения в последнее время все чаще оказывается актуальной именно для 15-летних, а период обучения в старших классах школы становится уже периодом не только и не столько общеобразовательной, сколько специальной, профессиональной подготовки.

Школьный психолог должен быть готов к проведению профориентационной и профконсультационной работы уже со старшими подростками, знать ее специфику. Главным в такой работе с 14-15-летними является расширение сферы возможных профессиональных решений, примеривание и проигрывание в условном плане самых разных сценариев жизни. Вторым важным моментом является работа по повышению самооценки учащихся: нередко подростки с самого начала отказываются от привлекающей их профессии, полагая, что у них нет соответствующих способностей. Вместе с тем известно, что чаще всего сильное желание кем-то стать оказывается значительно важнее наличия соответствующих специальных знаний и умений. Если планируемая профессия оказывается действительно желанной, отвечает главным потребностям человека, то это создает наилучшие условия для развития его способностей, умений, усвоения соответствующей информации и т. п.

Отметим и еще одну проблему, впервые достаточно отчетливо возникающую именно в IX классе, — это проблема сдачи экзаменов. По существу, впервые в конце IX класса учащиеся сдают экзамены, от результатов которых многое зависит: во многих школах именно по этим результатам формируются разные по составу учащихся и характеру программы обучения классы; иногда плохо сдавший экзамены ученик бывает вынужден покинуть школу. Все это вызывает подчас такой уровень напряжения и тревоги, который препятствует успешной сдаче экзаменов. Учитывая также и то, что в дальнейшем молодых людей ждут многократные экзаменационные испытания, школьному психологу полезно уже в IX классе вести определенную профилактическую работу, обучая учащихся психотехникам, полезным в процессе сдачи экзаменов.

личностное развитие на этапах раннего юношеского возраста 489

§ 2. Социально-психологическая адаптация в новой группе

Работа школьного психолога со старшеклассниками в известном смысле проще, чем с подростками, и в первую очередь потому, что самые «трудные», как правило, покидают школу после IX класса. Многие из тех, кто в средней школе учился «из-под палки», к X классу уже начинают понимать, что, если хочешь получить высшее образование или не попасть сразу после окончания школы в армию, учиться все же надо, поэтому такая острая на предыдущих этапах школьной жизни проблема, как мотивация учения, также отходит на второй план. Теряет свою значимость и многие другие проблемы. Однако на их место приходят новые.

Для современного X класса важной является проблема *социально-психологической адаптации к новому коллективу*. Выше уже говорилось о том, что сегодня редко кто продолжает обучение в X классе в том же классном коллективе, в котором учился раньше. Кто-то переходит в другую школу, гимназию, лицей. Кто-то — в параллельный класс в своей же школе. Кто-то остается в своем классе, но сюда приходят новые ученики. Иными словами, классный коллектив часом оказывается совсем другим. А поскольку после IX класса уходят из школы чаще всего слабоуспевающие учащиеся, то средний интеллектуальный уровень в старшей школе оказывается сравнительно высоким. В результате бывший отличник может неожиданно для себя оказаться средним или даже

слабым учеником. А бывший «твер-ый четверочник» — неуспевающим. Родители не всегда задумываясь об этом, настаивая на учебе в каких-то престижных учебных заведениях, и часто не понимают, почему вдруг их ребенок становится рачным, подавленным или, напротив, злобным и агрессивным. Дело же в том, что при резкой смене критериев оценок, при потере привычного статуса в группе сверстников возникают значительные (и, что самое главное, часто неосознаваемые) сдвиги в области самооценки, отношения к себе, происходит как бы разрыв преемственности в становлении идентичности, в сфере основных переживаний человека, связанных с осознанием самого себя. Часто это ведет к развитию разного рода защитных механизмов, которые позволяют человеку сохранять привычную высокую самооценку, привычное отношение к себе за счет искажения субъективного восприятия действительности и самого себя, что выражается внешне в неадекватном поведении, в снижении конструктивности поведения, в возникновении аффективных реакций, а также чувства подавленности, депрессии и прочих

самых разных проявлениях. Возникает то, что принято называть социально-психологической дезадаптацией.

Для измерения и анализа меры социально-психологической дезадаптированностиTM и характера субъективных искажений в случаях, когда знание подростка и юноши о себе и его отношение к себе отличаются глубокой неадекватностью, хорошо себя зарекомендовала шкала социально-психологической адаптацииTM (СПА) — в оригинале разработана К. Роджерсом и Р. Даймонд (см. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и К. Даймонд (опросник СПА), 1998; Снегирева Т. В., 1987). Шкала СПА обнаруживает высокую дифференцирующую способность в диагностике состояний школьной адаптации-дезадаптации, особенностей представления юноши/девушки о себе, его перестройки в критических периодах и в критических ситуациях, побуждающих молодого человека к переоценке себя и своих возможностей, и поэтому может быть рекомендована в качестве валидного психодиагностического инструмента для работы школьного психолога.

Конечно, диагноз «социально-психологическая дезадаптация» требует пристального внимания психолога и адекватных психокоррекционных мероприятий, чаще всего индивидуальных.

§ 3. Установка на продление моратория

Нередко встречающаяся в X классах проблема — *установка на продление моратория*. После напряженного IX класса с его заботами и проблемами завершения неполного среднего образования и перехода к новому этапу и в преддверии напряженного периода окончания полной средней школы и поступления в институт многие юноши и девушки «расслабляются», они как бы впадают в беззаботное детство: неожиданно на первый план выступает общение со сверстниками (как у подростков), снижается интерес к учебе, а повышается к спорту, досугу и всему, что — не учеба и не работа. Это можно понять. Более того, по-видимому, для многих такой мораторий просто необходим как отдых, как передышка. Более того, опыт такого широкого и разнообразного взаимодействия с окружающей действительностью, даже опыт наслаждения новой «почти взрослой» жизнью, не связанной с одной только учебой, имеет огромное развивающее значение в этом возрасте.

И все же это хорошо лишь как временное явление. Если же формируется установка на такую жизнь или же школьник уже приходит в X класс с такой установкой (по данным социологов, сегодня немало родителей хотят, чтобы их дети перешли учиться в X класс именно

Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 491

для того, чтобы был продлен мораторий детства), то это должно становиться заботой и учителей, и школьного психолога.

Когда мы говорим, что юность есть историческое завоевание цивилизации, позволяющее молодому человеку максимально развить свой ум, свои творческие потенции, свою личность и индивидуальность перед вступлением во взрослую жизнь, то ясно, что это не происходит само собой, просто с течением времени, но требует огромной работы, в том числе внутренней, рефлексивной. Сложность, трепетность, глубина этой работы, прекрасно описанная во многих художественных произведениях, посвященных юности, явно недооценивается как сторонниками «трудового воспитания» подростков, так и теми, кто ориентируется на продление моратория детства. В обоих случаях это ведет к отклонениям в личностном развитии и вытекающим отсюда ■многочисленным частным проблемам, некоторые из которых будут рассмотрены ниже.

< Особенно опасно продление моратория в выпускном классе, на завершающем этапе школьного

обучения. В норме в XI классе на первый план — вновь и на новом уровне — выступают, с одной стороны, проблемы профессионального самоопределения: выбор будущей профессии и построение дальнейших образовательных планов, а с другой — проблемы, связанные с подготовкой к школьным выпускным и институтским вступительным экзаменам. Последняя проблема оказывается у современных старшеклассников настолько аффективно значимой, что подчас, особенно в последние месяцы школьного обучения, затмевает все остальные. Так, при изучении особенностей временной перспективы будущего у старшеклассников оказалось, что у многих к концу школьного обучения вся временная перспектива сужается до одного-двух месяцев и ее содержание составляют только два мотива: первый — хорошо окончить школу и второй — поступить в вуз.

Глава 3. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение

§ 1. Обращенность в будущее — аффективный центр жизни в ранней юности

Центральным, основным направлением работы школьного психолога с учащимися IX-XI классов является помощь юношам и девушкам в определении их жизненных планов, в прояснении временной перспективы будущего, в профессиональном и личностном самоопределении.

492

Часть II. Детская практическая психологии

Почему такая работа представляется столь важной и своевременной в этом возрасте?

Общепринятое положение о том, что обращенность в будущее является главной чертой старшеклассника, что жизненные планы, перспективы составляют «аффективный центр» (Л. И. Божович) жизни юноши, не означает, что это возрастное новообразование вызревает само собой, повинаясь неким возрастным законам развития. Напротив, подростки и юноши испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. Так Э. Эриксон, подробно анализируя общие закономерности и различные варианты развития в этом возрасте, приходит к выводу о том, что типичной для ранней юности психопатологией является именно расстройство временной перспективы, тесно связанной с кризисом идентичности. И. С. Кон пишет, что если число ребят, озабоченных своим настоящим Я, в подростковом и юношеском возрасте практически одинаково, то в 15-16 лет резко увеличивается озабоченность своим будущим «Я» (Кон И. С., 1989, с. 71-72). Он также отмечает, что не всем дается легко формирование временной перспективы, нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось. По мнению Э. Эриксона, чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Есть юноши, которые вовсе не хотят задумываться о будущем, откладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом». И. С. Кон считает, что установка (как правило, неосознанная) на продление эпохи моратория с ее весельем и беззаботностью не только социально вредна, но и опасна для самой личности. Огромные проблемы возникают у старшеклассников и при попытке совместить ближнюю и дальнюю перспективы.

Временная перспектива будущего представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим. Она формируется на протяжении всего детства и главным образом стихийно: через интериоризацию ценностных установок родителей, их ожиданий в отношении данного ребенка, через усвоение общекультурных, социальных паттернов, наконец, через развитие всей мотивационной сферы. Сформировавшись таким образом, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное обратное влияние на развитие личности человека.

временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 493

бычно лишь в подростковом или даже юношеском возрасте человек ачинает не только задумываться, но и самостоятельно выстраивать вою перспективу будущего, формулировать собственные планы, на-ерения, выбирать, кем и каким ему быть в будущем. Но и эта чрезвычайно важная работа делается обычно урывками, несистематически, т случая к случаю, становясь часто в результате не только бесполез-ой, но и вредной, поскольку приобретает форму пустых, бездействен-ых фантазий.

§ 2. Жизненные цели и психологическое здоровье

Известный немецкий психолог, специалист по возрастной пси-ологии III. Бюлер, которая рассматривала в качестве главной дви-ущей силы развития врожденное стремление человека к самоосуще-твлению, убедительно показывала, что полнота самоосуществления,

амое исполненности прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, и что обладание такими жизненными целями — условие сохранения психического здоровья личности. С ее точки зрения, причиной неврозов выступают не столько сексуальные проблемы или чувство неполноценности, как учит психоанализ, сколько недостаток направленности, самоопределения. Обретение же целей жизни приводит к интеграции личности. Близкую позицию занимает и знаменитый австрийский психолог, основатель логотерапии *В. Франкл*. Отсутствие осмысленной цели в жизни он считает одной из причин так называемого ноогенного невроза, проявляющегося прежде всего в скуке и апатии, во внутренней пустоте, для описания которой он ввел понятие «экзистенциальный вакуум». *Франкл* отмечает, что феномен экзистенциального вакуума в последнее время одновременно усиливается и распространяется. Сегодня даже фрейдистские психоаналитики признают, что все больше пациентов страдает от отсутствия содержания и цели в жизни.

Проблема поиска смысла своего существования, определения жизненных целей важна для сохранения психического и психологического здоровья любого человека и в любом возрасте. Но есть период в жизни человека, когда она становится действительно ключевой, определяющей, — это период юности.

В последние годы в психологии растет интерес к проблемам целеполагания, выработки человеком стратегии своей жизни, развития временной перспективы. Разрабатываются как исследовательские и диагностические методики, так и развивающие, тренинговые.

494

Часть II, Детская практическая психология

Школьному психологу можно посоветовать воспользоваться компьютерной программой «Lifeline»¹.

Приведем в качестве примера использовавшуюся нами программу (тренинг) развития способности к целеполаганию и временной перспективы будущего.

В основе предлагаемой программы лежат психотехники, заимствованные из различных источников².

Они не имеют прямого отношения к содержанию целей, ценностей; ориентированы на то, чтобы помочь человеку осознать то, к чему он сам стремится, придать этим целям реальную побудительную силу.

Программа развития временной перспективы

Предлагаемая программа может быть использована как пособие для саморазвития юношей и девушек, и тогда психолог будет выступать в качестве инструктора, консультанта, советчика, который в зависимости от общего контекста деятельности может либо последовательно вводить отдельные фрагменты программы, либо дать их сразу, а затем по мере необходимости обсуждать с молодыми людьми отдельные упражнения, возникающие вопросы, трудности. Но возможна и коллективная форма работы как развернутая во времени (например, занятия могут проводиться раз в неделю), так и в виде «марафона», т. е. интенсивного многочасового тренинга, рассчитанного на один-два дня.

Существенным элементом всех нижеизложенных психотехник является фиксация на бумаге того, что так или иначе проигрывается во внутреннем плане, — обычно это какие-то записи, иногда рисунки, которые должны делать старшеклассники. Десятилетия назад существовала целая культура ведения дневников. По существу, психология юношеского возраста в начале века и брала свое начало в изучении этих дневниковых записей. Но анализируя их содержание, не всегда

¹ См.: «Lifeline» и другие новые методы психологии жизненного пути. — М., 1993; в книге обсуждаются способы использования этой программы в школе со старшеклассниками, приведены сценарии групповых (для 10-15 человек) занятий жизнетворчеством, которые помогают сформировать определенные навыки биографического самоанализа и проектирования собственной жизни.

² Time Manager international, 1981; *Rabbins A. Unlimited power*, 1986; *Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым*, 1994; *Рейнхольд Д. Это в ваших силах*, 1992, и др.

Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 495

обращалось внимание на важное психотехническое значение этого занятия. А ведь именно фиксация на бумаге мыслей, фантазий, планов на будущее придавала этому занятию огромную развивающую силу. Сейчас культура ведения юношеских дневников практически ушла, но, возможно, именно специальный психологический тренинг сможет в какой-то степени восполнить образовавшийся пробел.

На первом, предварительном, этапе работы психологу необходимо сформировать у юношей и

девушек соответствующую мотивацию для последующих занятий. Как показывает опыт, краткий рассказ о том, как важны целеполагание и временная перспектива, далеко не всегда бывает достаточным. Часто молодые люди, в особенности юноши, для которых подобный тренинг более важен, чем для девушек, первоначально весьма скептически относятся к необходимости тратить время на подобную работу.

Длительность и конкретное содержание этого этапа зависит, с одной стороны, от самого психолога, его персональных приемов, возможностей и способностей убеждать юношескую аудиторию, а с другой — от того, в контексте какой более широкой деятельности будет проходить этот тренинг: будет он частью систематических занятий по психологии, типа школьных уроков или кружка, или фрагментом каких-то психотерапевтических — индивидуальных или групповых — занятий. Однако в любом случае вначале полезно просто дать старшеклассникам определенную информацию о том, какую важную роль в жизни человека, в развитии его личности играют такие, на первый взгляд кажущиеся эфемерными, образования, как жизненные цели, представления о будущем и т. н.

Подобная информация содержится, например, в книге *Максуэла Мольца* «Я — это Я, или Как стать счастливым» (М., 1994). Знаменитая «психокибернетика» Мольца основывается на следующем тезисе: «Человеческий мозг и вся нервная система действуют целенаправленно, в соответствии с принципом осуществления личностных целей. Они функционируют как великолепный, "направленный на заданную цель механизм", как своего рода внутренняя автоматическая система наведения, которая работает на вас, как "механизм успеха" или "механизм неудач", в зависимости от того, как ВЫ, оператор, управляете им и какие устанавливаете ему цели» (Там же, с. 21). Стремление к позитивной цели — ключ к счастливой жизни. «Человек — существо, которое всегда стремится к какой-нибудь цели; он живет нормально и естественно, когда сориентирован на определенную цель. Состояние

496

Часть II. Детская практическая психология

счастья и есть признак нормальной, естественной жизнедеятельности. Когда человек действует целенаправленно, он обычно чувствует себя сравнительно счастливым» (с. 98).

Книгу *М. Мольца* мы привели лишь в качестве примера. Конечно психолог может воспользоваться и другими доступными ему источниками информации, а также любыми иными средствами убедить молодых людей в полезности работы по развитию временной перспективы и способности к целеполаганию.

Можно, скажем, предложить такую физическую метафору. Попросите юношей и девушек встать, поставить ноги на ширину плеч, руки вытянуть вперед параллельно полу. Затем повернуться всем корпусом назад и зафиксировать взглядом на стене то место, до которого удалось повернуться. Вернуться в исходное положение. Закрыть глаза. Представить себе, что в следующий раз вы сможете повернуть свой корпус значительно дальше. А затем, открыв глаза, попробовать вновь повернуться. Сравнивая то место в пространстве, в котором вы теперь оказались, с мысленной отметкой на стене, зафиксировавшей ваш прежний поворот, можно наглядно убедиться в реальной силе воздействия поставленной перед собой цели.

Итак, задача первого этапа работы — показать старшеклассникам чрезвычайную значимость определения собственных жизненных целей, убедить их в том, что предстоящий тренинг даст им в руки такие психологические «инструменты», которые позволят им стать в жизни не неудачниками, а победителями, научат пользоваться всеми своими лучшими, сильными сторонами для того, чтобы достигать этих целей.

Второй этап программы включает серию заданий, психотехник, которые имеют цель помочь юношам и девушкам ответить на, возможно, самый главный и самый трудный вопрос «Чего я хочу?», научить их формулировать свои цели, делать их действенными.

Итак, обратимся непосредственно к заданиям, которые необходимо выполнять последовательно.

Первый шаг включает в себя следующие задания.

Инструкция к первому заданию такова: «Возьмите карандаш и бумагу. Устройтесь поудобнее, там, где вы чувствуете себя максимально комфортно. А теперь постарайтесь, не ставя себе никаких (!) ограничений, нарисовать свою будущую жизнь — так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым вы хотели бы пройти, с теми вершинами, на которые вы хотели бы взойти. Начните со списка того,

Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 497

о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь. Сосредоточьтесь и в течение 10-15 минут заставьте свой карандаш непрерывно работать. Где

только можно сокращайте слова и переходите к следующему желанию. Дайте волю своему воображению, отбрасывайте ограничения. Если какие-то сомнения, ограничения все же будут приходить вам в голову, представьте себе мысленно, что вы их выводите с поля, удаляете с ринга. Записывая то, чего вы хотели бы в результате достичь, следуйте таким правилам:

- ♦ формулируйте свои мечты в позитивных терминах, не пишите, чего бы вы не хотели, но только то, к чему вы стремитесь;
 - ♦ будьте предельно конкретны: постарайтесь ясно представить себе, как это выглядит, как пахнет, как звучит, как на ощупь; чем сенсорно богаче ваше описание, тем более оно задействует ваш мозг для достижения цели;
 - ♦ постарайтесь составить ясное представление о результате: что именно будет, когда вы достигнете своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто будет вас окружать, как это будет выглядеть, как вообще узнать, что ты достиг того, к чему стремился;
 - ♦ важно формулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от вас; не надо рассчитывать на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас, быть вашим;
 - ♦ спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, не нанесут ли они ущерба другим людям; ваши результаты должны приносить пользу и вам и другим.
- Эти пять правил необходимо будет помнить и учитывать и при дальнейшей работе».

На данном этапе возможно использование — в качестве дополнительного — такого эффективного приема, как рисунок. Психолог может предложить старшеклассникам представить всю свою будущую жизнь как художественный фильм, в котором каждый из них играет главную роль, являясь одновременно и сценаристом, и режиссером, и директором картины. Каждый волен выбирать, о чем будет этот фильм, какие будут действовать в нем персонажи, где будут происходить события. Начать работу над этим фильмом следует с того, чтобы нарисовать на бумаге портрет героя будущего фильма, или, иными словами, автопортрет. Но это должен быть не портрет себя сегодняшнего, а портрет такого человека, каким хотелось бы стать. Такой эскиз к фильму можно сделать и в технике коллажа, используя белую и цветную бумагу, старые газеты и журналы и т. п. Достоинством рисунка

498

Часть II. Детская практическая психология

является не только то, что он непосредственно задействует сенсорику но и то, что для большинства старшеклассников рисование — далеко не привычное рутинное занятие (некоторые признаются, что не рисовали с детства), а эмоционально заразительное, сбивающее привычные стереотипы действие, позволяющее максимально «растормозиться» снять барьеры, дать волю воображению.

Второй шаг заключается в том, что следует просмотреть составленный ранее список, и по нарисованному портрету определить, в какой временной сетке работает каждый участник тренинга.

Инструкция здесь такая: «Хотите ли вы все то, о чем написали, иметь уже завтра или, напротив, ваши цели относятся к весьма отдаленному будущему? Соответственно в первом случае подумайте о дальней перспективе, а во втором — о ближайших целях, планах, шагах. Важно иметь ясное представление и о первом шаге, и о последнем».

На третьем шаге инструкция звучит следующим образом:

«Теперь из всего того, о чем вы написали, выберите четыре самые важные на этот год цели. Выберите то, что в случае реализации, достижения цели доставит вам самое большое удовольствие, то, что вас больше всего волнует. Выпишите эти четыре цели. А затем напишите, почему вы точно уверены, что это для вас так важно. Дело в том, что вы можете добиться всего, чего угодно, если у вас есть для этого серьезные внутренние основания, уверенность в необходимости достижения определенной цели, результата. Эти основания отличают просто интерес от субъективной необходимости, обязательности этого достичь. Если вы точно знаете, почему нечто так важно для вас, то вы найдете, как к этому прийти. В этом смысле "почему" намного важнее, чем "как"».

Четвертый шаг начинается с момента, когда составлен список из четырех главных, ключевых целей.

Инструкция здесь звучит следующим образом: «Вам необходимо вновь просмотреть сформулированные цели через призму определенных выше правил, иными словами, уточнить следующее:

- ♦ сформулирована ли каждая цель в позитивных терминах;

- ♦ конкретна ли эта формулировка;
- ♦ есть ли ясное представление о результате;
- ♦ подконтрольно ли достижение этой цели вам лично и, наконец;
- ♦ насколько сформулированная цель удовлетворяет этическим критериям.

Если появится необходимость что-то исправить, надо эти исправления внести.

Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 499

Основная цель пятого шага — составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый 1 участник тренинга.

Инструкция здесь звучит следующим образом: «Опишите, что у вас уже есть, — это могут быть какие-то черты характера, друзья, которые вас поддержат и вам помогут, финансовые ресурсы, уровень вашего образования, ваша энергия, наконец, время, которым вы располагаете, и т. п. Ведь перед каждой конструктивной работой — собираетесь ли вы строить дом или лепить пельмени, надо точно знать, какие есть в наличии материалы и инструменты. Точно так же для того, чтобы сконструировать такое видение будущего, которое наполнило бы вас силой и энергией, необходимо иметь ясное представление о том, что вы имеете».

На шестом шаге инструкция звучит следующим образом:

«Когда вы это сделали, попробуйте припомнить те случаи из своей жизни, когда вы чувствовали себя абсолютно успешным. Какие из вышеперечисленных ресурсов вы тогда использовали максимально эффективно? Это необязательно должно быть какое-то очень важное событие. Это может быть все, что угодно: от удачного ответа на уроке до вечера, проведенного с друзьями. Припомните 3-5 таких случаев. Запишите это, зафиксируйте на бумаге, что вы делали тогда, когда добились успеха, какие свои качества, возможности, ресурсы вы использовали. Что вообще это была за ситуация, в которой вы чувствовали себя успешным?»

Седьмой шаг предполагает следующие действия:

«А теперь опишите, каким человеком вы должны были бы быть, чтобы достигнуть своих целей. Может быть, следовало бы быть более собранным, дисциплинированным, а быть может, напротив, более раскованным, спонтанным. Может быть, вы хотели бы научиться лучше распоряжаться своим временем или повысить свою самооценку, стать высокого о себе мнения. Подумайте и заполните такими записями о своей личности, как минимум, одну страницу».

Восьмой шаг осуществляется по следующей инструкции:

«Сформулируйте в нескольких тезисах, что препятствует иметь все то, о чем вы мечтаете, к чему стремитесь, прямо сейчас. Что конкретно вам мешает? Что вас ограничивает? Возможно, вы не умеете планировать ваше время. Или план есть, но вы никак не можете приступить к его реализации. Может быть, вы делаете слишком много дел одновременно, а может быть, напротив, чрезмерно сосредоточены на чем-то одном и упускаете остальное? Может быть, вы просто боитесь, что у вас ничего не получится? Вспомните, бывало ли так раньше в вашей жизни, что вы

I

.500

Часть II. Детская практическая психология^{ид}

изначально представляли себе самый плохой исход какого-то дела и именно поэтому за него вообще не брались. Наверное, у каждого человека есть способы ставить себе ограничения, свои личные, излюбленные стратегии, ведущие к поражению, но если мы это осознаем, то можем избавиться от этих ограничений».

На девятом шаге надо для каждой из четырех выбранных целей составить черновик пошагового плана для ее достижения.

Инструкция здесь звучит следующим образом: «Начните с конечного результата, а потом шаг за шагом спланируйте весь путь вплоть до того, что вы можете сделать по этому плану прямо сегодня. В конце концов, как говорит Д. Карнеги, все, что в принципе ты можешь сделать в жизни, ты можешь сделать только сегодня. Можно с этого и начать: подумав о цели, решить, что самое первое я должен сделать, чтобы ее достичь? В любом варианте вы должны составить пошаговый план достижения этой цели, который бы включал и сегодняшний день».

Если у вас нет уверенности в том, каким должен быть этот план, спросите себя вновь, что же тогда мешает сегодня иметь все то, к чему вы стремитесь (см. предыдущее упражнение). Возможно, ответом на этот вопрос будет что-то, над чем уже сейчас можно работать, чтобы это изменить. Решив такую промежуточную задачу, вы сможете приблизиться к достижению вашей главной цели.

Итак, первый, очень важный шаг сделан. С помощью приведенных выше заданий каждый смог определить, чего же он хочет. Каждый описал как конечный результат, так и первые шаги к

достижению желаемой цели; были определены, какие стороны личности того или иного конкретного человека помогают, а какие мешают ему достичь заветной цели.

Задача следующего шага — разработка собственно стратегии достижения успеха. На этом этапе можно воспользоваться некоторыми идеями нейролингвистического программирования Дж. Гриндера и Р. Бандлера, а именно попытаться смоделировать кого-то, кто уже достиг желаемой цели».

На десятом шаге психолог предлагает каждому представить себе такого человека, который олицетворяет собой тот уровень достижений, ту область, в которой он хотел бы преуспеть. Моделями могут служить как хорошо знакомые люди, так и просто люди известные, добившиеся необыкновенных успехов.

Инструкция здесь звучит следующим образом: «Запишите имена 3-5 человек, которые уже добились того, к чему вы стремитесь. В нескольких словах опишите их личностные качества и поведение, которые привели их к успеху.

временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 501

После этого закройте глаза и представьте, что каждый из этих троих-пятерых собирается дать вам совет, как лучше всего достичь цели. Запишите основную идею того, что они скажут. Может быть, это о том, как избежать ложного пути, может быть, о том, на что в первую очередь обратить внимание, а может быть, о том, как освободиться от своих собственных ограничений. Пишите то первое, что придет вам в голову. Даже если вы не знаете этих людей, они могут стать прекрасными советчиками.

А теперь проделайте следующее полезное упражнение.

Вспомните случай из своей жизни, когда вы переживали какой-то абсолютный успех. Закройте глаза и представьте себе это предельно ярко. Обратите внимание на то, где у вас помещается эта картинка: слева, справа, сверху, внизу, посередине. Обратите также внимание на размер, точность и качество этой картинки, на те движения, звуки, переживания, которые ее создают. Теперь подумайте о тех целях, которые вы записали. Создайте внутреннюю картину — что будет, если вы достигнете этого результата. Мысленно поместите эту картинку туда же, где была предыдущая, и сделайте ее того же размера, яркости, раскрашенности. Постарайтесь сделать это как можно лучше. Заметьте, как вы себя при этом чувствуете. Скорее всего вы уже сейчас ощутите себя по-другому, более уверенным в успехе, чем это было, когда вы впервые сформулировали вашу цель. Это упражнение надо повторять как можно чаще, чтобы мозг мог создавать картину будущего успеха даже с большей легкостью, чем предыдущего. Ясная внутренняя картина и переживание "потребного будущего" чрезвычайно важны».

В ходе упражнения, которое составляет основное содержание двенадцатого шага, следует как можно более подробно и ярко мысленно представить себе свой идеальный день. Это полезно потому, что временная перспектива, состоящая просто из совокупности множества разных целей, намного менее действенна с точки зрения достижения этих целей, нежели такая временная перспектива, которая включает в себя некоторое целостное представление о том, что все эти цели вместе означают.

Для создания такой целостной картины участникам тренинга надо предложить нарисовать свой идеальный день. Каждый должен задуматься и отчетливо представить себе, кто в этот чудесный (желанный, идеальный) день находится рядом с ним, чем заняты участники этой картины. Необходимо вообразить себе этот день в мельчайших подробностях, начиная с момента пробуждения и заканчивая тем, что происходит, какие переживания имеют место вечером, перед самым сном.

502

Часть II. Детская практическая психология

Представляя себе все это, каждый должен, взяв карандаш и бумагу либо описать воображаемый идеальный день словами либо просто нарисовать соответствующую картину или картины.

Последний, двенадцатый шаг, включает упражнение, в котором надо описать свое идеальное окружение.

Инструкция здесь звучит следующим образом: «Акцентируйте значение места, не ставя себе при этом никаких ограничений: вы — в лесу, на берегу озера, в шикарном офисе или в своей квартире? Что под рукой — компьютер, рояль, чашка кофе? Какие люди вас окружают?»

Полезно постоянно напоминать о том, что необходим четкий, ясный, яркий, сфокусированный сигнал, чтобы заработал механизм автоматического наведения на цель. Именно этим объясняется действенность вышеприведенных упражнений.

Опыт показывает, что сначала выполнять все эти упражнения довольно трудно, но потом это

становится не только легче, но и занимательнее.

Конечно, проще просто жить, чем создавать, сознательно конструировать свою жизнь, однако надо понимать, что в жизни всякий успех — результат тяжелого труда. Необходимо также отдавать себе отчет в том, что если вы не зададите собственные программы достижения результатов, к которым стремитесь, то кто-то другой сделает это за вас, включит вас в свой план. И тут каждый волен выбирать. Всякому человеку полезно регулярно просматривать — опять же с карандашом и бумагой — свои жизненные цели и менять их, если что-то в жизни, в себе изменилось. Иногда необходимо остановиться и подумать, а к тому ли я сегодняшний в действительности стремлюсь. Хорошо бы, конечно, для этого иметь специальную тетрадь и заглядывать туда хотя бы раз в полгода. Говорят, что японцы, которые умеют добиваться своего, 95 % времени тратят именно на планирование и лишь 5 % — на реализацию этих планов. Это, оказывается, выгодно.

§ 3. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение

Возможно применение и других психологических программ, способствующих прояснению и развитию временной перспективы будущего. Причем именно такая работа представляется нам исходной для профессионального самоопределения, выбора профессии и дальнейшей программы образования. Лишь в таком контексте осмысленно

временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение 503

проводить и собственно профконсультационную и профориентационную работу, которой сегодня повсеместно уделяется достаточно большое внимание.

Основная тенденция развития профориентационной и профконсультационной работы с подростками и юношами — всемерное содействие пробуждению *собственной активности молодого человека*. Специалисты в этой области делают попытки уйти от традиционной [диагностико-рекомендательной] схемы профконсультации, когда подростка или юношу сначала обследуют с помощью разнообразных диагностических методик, а затем, после анализа полученных данных, профконсультант выдает клиенту рекомендацию, в лучшем случае — несколько вариантов таких рекомендаций. Психолого-педагогическая помощь школьнику в профессиональном самоопределении должна быть направлена на создание условий для самостоятельного решения проблем с помощью специальных методов (активизации). Например, выделяются следующие этапы организации активизирующего консультационного взаимодействия (Пряжников Н. С., §996).

1. *Предварительный этап* еще до встречи со школьником, на котором консультант должен познакомиться с предварительной информацией об учащемся и на основании анализа этой информации выдвинуть предварительную профконсультационную гипотезу — определить проблему и наметить пути ее решения.

2. *Общая оценка ситуации консультирования* по следующим составляющим: особенности данного учащегося (в чем он сам видит проблему), условия консультирования (насколько они позволяют решать проблемы учащегося), самооценка профконсультанта (насколько он готов помочь данному школьнику). На первом этапе важно не столько «исследовать» учащегося, сколько помочь ему сформулировать собственную проблему, поэтому особое значение имеет организация эмоционально-доверительного контакта со школьником и такое последовательное развитие этого контакта: вначале — максимальная доброжелательность, далее — доброжелательность и конструктивность, в завершение консультации — доброжелательность и оптимистическое настроение.

3. *Выдвижение (или уточнение) профконсультационной гипотезы*, которая включает общее представление о проблеме клиента и возможные пути и средства решения этой проблемы.

504

Часть II. Детская практическая психология

4. *Совместное с учащимся уточнение проблемы и целей дальнейшей работы*. Данный этап может занять достаточно много времени, но он является принципиально важным. Смысл его заключается в том, чтобы и профконсультант и клиент (школьник) вместе работали над единой проблемой.

5. *Совместное решение выделенной проблемы*, допускающее использование в ряде случаев и неактивизирующих методов, например стандартизированных психодиагностических средств. Главное, чтобы учащийся понимал общую логику проводимой совместной работы, т. е. оставался субъектом самоопределения.

Работа на данном этапе предполагает решение следующих основных задач:

Первая задача — *информационно-справочная*, может быть решена с помощью профессиональных, специальной справочной литературы, компьютерных информационно-поисковых систем и т. п.

Вторая задача — *диагностическая*, направленная в идеале на самопознание юноши/девушки, может быть решена с использованием несложных, понятных клиенту психодиагностических методик.

Третья задача связана с *морально-эмоциональной поддержкой* самоопределяющегося молодого человека. Здесь могут быть использованы приемы и техники, заимствованные из психотерапии и консультативной психологии (Берн Э., 1988; Мелибруда М., 1986; Мэй Р., 1994; Рудестам К., 1990, и др.), а также специальные игровые проф-консультационные методики (Пряжников Н. С., 1991, 1993; Само-укина Н. В., 1992). Цель такой работы — вселение в юношу оптимизма, уверенности в себе, а также проигрывание в специальных процедурах сложных моментов, связанных с самоопределением.

Четвертая задача связана с принятием конкретного решения.

Совместное подведение итогов, что важно как для развития рефлексии учащегося, так и для развития рефлексии самого профконсультанта.

Конечно, предлагаемая схема не должна рассматриваться как некий неизменный алгоритм. Она может значительно видоизменяться в зависимости от каждого конкретного случая, но принципиально важен в ней акцент на пробуждение собственной активности молодого человека. Как справедливо отмечает Н. С. Пряжников, «сам процесс формирования такой внутренней активности (самоактивизации) представляется еще во многом загадочным, близким к консультационному искусству» (1996, с. 39).

Юноши и девушки «группы риска»

505

Глава 4. Юноши и девушки «группы риска»

§ 1. Возможные вариации взросления

В данной главе речь пойдет о тех трудностях, которыми может сопровождаться личностное и психическое развитие в ранней юности. Объектом нашего внимания будут те юноши и девушки, которые, взрослея, хотя и значительно отклоняются от нормального развития, чем вызывают беспокойство окружающих и/или сами испытывают отрицательные переживания, но все же не выходят за границы социальных или медицинских норм, иными словами, не становятся воспитанниками пенитенциарных учреждений или пациентами психиатрических клиник.

В психологии представления о норме и ее границах весьма размыты. Сегодня наблюдается тенденция даже достаточно серьезные отклонения в развитии в юношеском возрасте рассматривать как варианты нормы.

I Возможны следующие отклонения от хода конструктивного развития в период ранней юности:

♦ *диффузия идентичности*: кратковременная или длительная неспособность человека сформировать идентичность, когда юноша или девушка не может выработать свои ценности, цели и идеалы; сталкиваясь с проблемами развития, они не в состоянии завершить психосоциальное самоопределение, избегают адекватных и характерных для их возраста требований и возвращаются на более раннюю ступень развития, в известной степени оправдывающую их поведение;

♦ *диффузия времени*: нарушение чувства времени, проявляющееся двояким образом. Либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо человек чувствует себя одновременно и очень молодым, и старым как мир. Нередко с диффузией времени связаны страх или желание смерти;

♦ *застой в работе*: нарушение естественной работоспособности, в большинстве случаев сопровождающееся диффузией идентичности. В этом случае молодые люди либо не способны сосредоточиться на необходимых и соответствующих их возрасту задачах, либо чрезмерно поглощены бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям. У них вновь приобретают актуальность инфантильные цели и фантазии;

506

Часть II. Детская практическая психология

♦ *отрицательная идентичность*: отрицание всех свойств и ролей которые в норме способствуют формированию идентичности (семейные роли и привычки, профессиональные и полоролевые стереотипы, национальность и т. д.). Часто дело доходит до ярко выраженного презрения ко всем этим ценностям. Более утонченная форма — выбор отрицательной идентичности, т. е. ориентация на образцы, роли или свойства, которые окружающими расцениваются как нежелательные или опасные (Ремшмидт Х., 1994).

Несмотря на то что иногда проявления вышеописанных отклонений выглядят весьма угрожающе, они по большей части оказываются вполне нормальными вариациями в рамках процесса взросления, но все же в крайних случаях могут быть чреваты либо психическими заболеваниями,

либо выраженными формами а- и антисоциального поведения. И хотя в этих, последних, случаях, строго говоря, молодые люди должны становиться объектами заботы специалистов других ведомств (врачей, работников правоохранительных органов и т. п.), все же именно школьный психолог оказывается тем человеком, в профессиональную компетенцию которого должны входить и раннее распознавание соответствующего неблагополучия, и возможная профилактика. Остановимся поэтому несколько подробнее на некоторых наиболее часто встречающихся отклонениях от процесса нормального развития личности в юности и их психологической подоплеке.

§ 2. Аддиктивное поведение

Понятие «аддиктивное поведение» (от англ. *addiction* — пагубная привычка) используется рядом авторов для описания поведения, включающего употребление различных токсикоманических веществ и алкоголя на том этапе, когда еще не сформировалась физическая зависимость.

Отклоняющееся поведение в подростковом и юношеском возрастах часто сопровождается алкоголизацией и употреблением токсикоманических веществ, во всем мире неизменно растет число молодых людей с аддиктивным поведением, а возраст начала употребления алкоголя и токсикоманических веществ имеет тенденцию к снижению. Поэтому практические психологи должны уделять этой проблеме большое внимание.

Как показали исследования, прием различных психоактивных веществ подростками и юношами, по существу, представляет собой попытку «самолечения» психологического неблагополучия, однако в р^е"

Юноши и девушки «группы риска»

507

зультате это только подрывает психическое здоровье молодого человека. При этом происходит задержка развития социальных и трудовых навыков, представления подростков и юношей о моральных нормах становятся стереотипными и недоразвитыми, укрепляется инфантиль-ое отношение к себе как к особому существу, на которое не распространяются общие законы, растет количество суицидов.

Для того чтобы помочь такому подростку или юноше, а также для едствия эффективной психопрофилактической работы, *психолог прежде всего должен понять, в чем суть того психологического неблагополучия*, т которого хочет уйти подросток или юноша, каковы мотивы употребления алкоголя или токсикоманических веществ. Хотя в каждом конкретном случае эти мотивы могут быть разными, исследования показывают, что можно выделить определенные закономерности развития личности, факторы, в частности семейные, ведущие к формированию аддиктивного поведения.

Среди этих факторов можно выделить следующие:

- ◆ наследственную отягощенность алкоголизмом и другими нервно-психическими заболеваниями;
- ◆ большую частоту перенесенных детских инфекций;
- ◆ распространенность в детстве различных невротоподобных расстройств (страхи, заикание, тики).

Для юношей, употребляющих токсикоманические вещества, более характерны случаи задержек психического развития в детстве, что служит неблагоприятной почвой для возникновения инфантилизма в подростковом и юношеском возрастах.

Причины возникновения нарушений поведения можно схематично описать следующим образом: отставание в учебе, негативная оценка способностей учителями и учениками, пренебрежительное отношение товарищей по классу, с одной стороны, и требования родителей соответствовать их представлениям — с другой, создают выраженное психическое напряжение, служат источником фрустрации; взамен ожидаемого от родителей понимания, сочувствия ребенок, а затем подросток, юноша встречает негативные эмоции и пытается снять свое эмоциональное напряжение с помощью протестных реакций, побегов, уходов из дома и т. п.

Психолог С. А. Кулаков специально исследовал две большие группы юношей в возрасте 14-18 лет, в первую из которых вошли преимущественно употребляющие токсикоманические вещества, а во вторую — алкоголь.

508

Часть II. Детская практическая психология

В работе с такими юношами *психологу важно учитывать мотивы аддиктивного поведения*.

Несмотря на то что большинство юношей с аддиктивным поведением стремятся испытать

эйфорию, приводящие к этому причины различны. Для тех, кто употребляет токсикоманические вещества, субъективно более значима мотивация, связанная с редукцией эмоционального напряжения («После вдыхания клея мне было безразлично, что творится вокруг», «Я забывал о ссорах с родителями и неприятностях в школе», «Я хотел избавиться от плохого настроения», «Моя жизнь была скучной, благодаря клею я увидел другой мир»). Для юношей, употребляющих алкоголь, более характерна мотивация, связанная с гиперактивацией поведения. Прием алкоголя одним облегчает общение, помогает преодолеть замкнутость, придает чувство уверенности в своих возможностях; другим — дает возможность продемонстрировать свои способности, блеснуть «сексуальными подвигами».

Для подростков И юношей с аддиктивным поведением характерны мотивы, не выходящие за пределы ближайшего будущего, т. е. те, удовлетворение которых может произойти сегодня, в течение нескольких ближайших дней, максимум месяца. Иными словами, их временная перспектива будущего крайне сужена. Отсутствие мотивов, выходящих за пределы ближайшего будущего, отсутствие способности планировать свое будущее приводит к возникновению дефицита резервной мотивации, а это влечет за собой ощущение скуки, увеличивает уязвимость к стрессу, что компенсируется созданием иллюзорного мира с помощью психоактивных веществ.

Изучение мотивационной сферы подростков и юношей с аддиктивным поведением показало, что многие потребности у них блокированы. Прежде всего это потребность в достижении.

Для группы юношей, предпочитающих токсикоманические вещества, более значима фрустрация потребности в безопасности; для тех, кто преимущественно употребляет алкоголь, — потребность во временной перспективе, для последних характерен также конфликт между выраженными потребностями проявить себя и отсутствием положительной оценки. Если принять во внимание тот факт, что потребности в безопасности, в достижении, во временной перспективе закладываются достаточно рано и становятся актуальными уже к 7 годам, то становится очевидным, что сохранение их блокировки в подростковом, а тем более в юношеском возрасте свидетельствует о значительном эмоциональном неблагополучии, в первую очередь — в семье.

Чаще всего юноши с аддиктивным поведением растут в неполных семьях или же в семьях полных и внешне вполне благополучных, но [внутренне негармоничных. В этих семьях не реализуются такие важные функции, как обеспечение базисных потребностей подростка в [родительской любви и внимании. Здесь велик удельный вес эмоционального отвержения, обусловленного такими личностными психологическими проблемами родителей, как «неразвитость родительских рувств», «проекция на подростка собственных нежелаемых качеств», «проекция женских качеств», игнорирование потребностей подростков. р родителей подростков и юношей, склонных к употреблению алкогo- ля, нередко проявляется И такая психологическая проблема, как «предпочтение в подростке детских качеств», способствующая типу неправильного воспитания в виде «потворствующей гипопротекции». Таким [образом, если юношу, употребляющего токсикоманические вещества, родители своим отвержением, по сути, выталкивали из семьи, то юноша, употребляющий алкоголь, сам пытается избавиться от отношения [родителей, не соответствующего его возрастным потребностям.

Психологический анализ показывает, что существует прямая зависимость между высоким удельным весом неправильного семейного (воспитания (по типу «эмоционального отвержения» особенно из-за Явкой проблемы родителей, как «проекция нежелаемых качеств») и количеством юношей с неустойчивой акцентуацией характера и су-• женной временной перспективой. Длительная фиксация родителей на негативных чертах личности ребенка ведет к формированию низкой самооценки, неустойчивости. На формирование «инфантильной» временной перспективы в первую очередь влияют недостаточный уровень и качество общения, ограниченность обсуждаемых с ребенком в семье тем. Воспитание по типу «эмоционального отвержения» ведет J также к фрустрации такой важной потребности, как потребность в безопасности.

Таким образом, длительное эмоциональное напряжение, связанное ; с денривацией родительской любви, препятствует адекватному психосоциальному развитию, способствует фиксации инфантильных форм [поведения, проявляющихся в эмоционально-волевой незрелости, слабо развитом чувстве ответственности за свое поведение, отсутствии планов на будущее, низкой

фрустрационной толерантности. Психоактивные вещества, вызывающие визуализацию представлений, носящих яркий, образный характер, или эйфорию с изменением сознания, являются своеобразной формой психологической защиты, в какой-то

510

Часть II. Детская практическая психодогия

мере компенсирующей подростку или юноше дефицит родительского тепла, создавая иллюзию переноса в «детский мир радостей».

С целью коррекции аддиктивного поведения *успешным оказывается применение групповой психотерапии в сочетании с работой с родителями*. Групповая психотерапия должна решать следующие задачи-повышение самооценки, тренировка механизмов совладения с патогенными воздействиями, приходящимися на место наименьшего сопротивления, увеличение чувства ответственности за свое поведение поиск путей для семейной реадaptации, расширение временной перспективы, разрушение инфантильной психологической защиты. Психотерапия оказывается более эффективной, если соблюдаются следующие условия отбора в психотерапевтическую группу: способность подростка/юноши сформулировать основную жалобу, проблему; наличие мотивации для изменения существующих отношений, характера, проблем, форм специфического поведения; учет критерия парности однотипных акцентуаций характера. Количество подростков/юношей в такой группе не должно превышать 10 человек при наличии двух (желательно разнополых) психотерапевтов. Более эффективны закрытые группы.

В работе с семьей следует выделить два основных этапа:

- ♦ на первом усилия целесообразно направлять на налаживание контакта и создание надежды на исправление поведения;
- ♦ на втором при желании сотрудничать с врачом — на изменение аффективного фона семьи. Практика показывает, что труднее всего преодолеть у родителей такую психологическую проблему, как «неразвитость родительских чувств», что часто приводит к отказу от конструктивного сотрудничества, в результате чего подростки и юноши, даже в случае успешного участия в групповой психотерапии, вновь возвращаются к экспериментированию с психоактивными веществами.

Необходимо отметить, что проведение психокоррекционной работы с подростками и юношами, в особенности с такими, которые характеризуются аддиктивным поведением, требует очень высокой квалификации психолога, психотерапевта, в противном случае результаты могут быть отрицательными. Поэтому *практический психолог, не имеющий такой квалификации, не должен проводить подобной работы*. Вместе с тем, учитывая вышесказанное, он может подготовить такого подростка/юношу для работы в подобной группе, откорректировав его мотивацию, помогая сформулировать запрос и т. п. Может он помочь

Юноши и девушки «группы риска»

511

И в работе с семьей. Однако, по нашему мнению, наибольшей будет польза психолога в профилактике аддиктивного поведения, которую целесообразно начинать как можно раньше.

§ 3. Юношеская сексуальность

Существует обширная научная литература по вопросам подростковой и юношеской сексуальности (Кон И. С., 1988), еще больше популярной литературы на эту тему. Однако проблемы, связанные с половым развитием, формированием половой роли (половой идентичности), к сексуальными проявлениями в предпубертатном, пубертатном и следующем за этим периодом взросления, с различными формами отклонений от нормального хода развития половой ориентации и т. п., остаются одними из самых запутанных и нерешенных. Вместе с тем практический психолог, работающий с подростками, юношами и девушками, постоянно с этими проблемами сталкивается. Более того, часто он может оказаться единственным человеком, способным как-то помочь молодому человеку в их решении.

У современных старшеклассников заметно повысился интерес к проблемам секса, что, в свою очередь, все больше волнует и взрослых — [родителей, педагогов, медиков — и прежде всего из-за снижения воз-,раста первых сексуальных контактов.

Раннее начало половой жизни в обыденном сознании ассоциируется к различными отрицательными явлениями — плохой успеваемостью, преступностью, алкоголизмом, нервно-психическими расстройствами и т. п. Существует статистика, в известной мере эту связь подтверждающая. Однако часто проблема сложнее, и стоит прислушаться к мнению И. С. Кона, призывающего к большой осторожности в этом вопросе. «Психологи, социологи и психиатры, — пишет он, — невольно следуют стилю мышления и ценностным ориентациям своей эпохи. В начале XX в. много писали об опасностях и отрицательных последствиях раннего начала и

экстенсивных форм половой жизни и мало кто обращал внимание на явно невротические черты так называемой романтической личности с ее экзальтацией, мистицизмом и [неспособностью к простым человеческим отношениям, включая сексуальные. Во второй половине XX в., наоборот, подчеркиваются патогенные аспекты некоммуникабельности, сексуальной заторможенности и т. д. На самом деле плохи любые крайности. В то же время нельзя — это и жестоко, и бессмысленно — подгонять всех людей под один ранжир... Никакие сексуальные правила, законы или идеалы не охватывают в равной степени интроверта и экстраверта, невротика

512

Часть II. Детская практическая психология

и устойчивого индивида; пища одного человека может быть ядом для другого. С понимания этого начинается психическое здоровье» (Коя И. С, 1988, с. 219).

В последние тридцать лет во всем мире значительно изменились стереотипы сексуального поведения. Зафиксированы следующие основные тенденции:

- ♦ сексуальность приносит все больше наслаждения, все меньше конфликтов и стресса. Отношение к самоудовлетворению и гомосексуализму стало гораздо терпимее, половая жизнь начинается раньше и редко сочетается со страхом и ощущением вины; добрачные и внебрачные сексуальные связи считаются само собой разумеющимися;

- ♦ юношеская сексуальность ориентируется на любовь, верность и партнерство. Добрачные сексуальные отношения больше не рассматриваются как обещание и обязательство вступить в брак. Молодые люди придают большое значение продолжительности и надежности таких связей. Создаются устойчивые пары, которые, впрочем, могут сменяться новыми;

- ♦ представители обоих полов, разных социальных слоев, городская и сельская молодежь все меньше отличаются друг от друга своим поведением. И юноши, и девушки все раньше и чаще вступают в половые отношения и чаще меняют сексуальных партнеров.

В нашей стране были также проведены специальные исследования этого вопроса, обобщенные в аналитическом докладе «Российский подросток 90-х: движение в зону риска» (Собкин В. С, Кузнецова Н. И., 1998). Многочисленные данные, проанализированные в этом докладе, свидетельствуют о том, что в период существования постсоветского государства нарастает тенденция существенного снижения возраста вступления в первые половые связи, причем наиболее ярко эта тенденция прослеживается среди девочек. Этот процесс идет с различной степенью интенсивности в разных социально-экономических стратах. При этом обнаруживается зафиксированная ранее в развитых западноевропейских странах фундаментальная культурологическая тенденция трансляции норм раннего начала половых отношений из более низких социальных страт в более высокие.

Материалы, полученные в ходе различных социологических исследований, показывают существенную деформацию моральных норм, регулирующих половые отношения в подростковой и юношеской среде. Так, резко снижается значение моральной нормы сохранения девствен-

Зноши и девушки «группы риска»

513

ости до вступления в брак. Наряду с этим все большее распространение получают такие искаженные представления в сфере полового поведения, как возможность вступления в половые отношения с совершенно незнакомым человеком; снятие морального табу относительно возможности сексуальной близости за деньги и др.

С психологической точки зрения, интересно то, что, как показывают данные, наиболее действенным фактором, удерживающим подростков и юношей от вступления в половые отношения, является их собственная оценка своей психологической неготовности к началу половой жизни.

Приведенные в докладе данные однозначно свидетельствуют о том, что представления современной молодежи о браке и семье существенно трансформировались по сравнению с ситуацией 70-80-х годов XX века. Во многом это объясняется тем, что многие дети сегодня растут в неполных семьях и поэтому воспроизводят те нормы и образцы семейной жизни, которые были ими усвоены на основе их собственнораспространенного опыта социализации. Хотя в целом ценность счастливой семейной жизни по-прежнему остается для школьников наиболее важной в иерархии жизненных ценностей, именно она в течение последних лет теряет свою значимость. Причем интенсивное снижение ее значимости наблюдается не среди юношей, а среди девушек-старшеклассниц. Это свидетельствует о весьма принципиальных изменениях, произошедших в женских полоролевых ориентациях относительно ценности счастливой семейной жизни. В. С. Собкин и Н. И. Кузнецова особо подчеркивают, что эти изменения практически не затрагивают подростковый возраст, а в основном происходят в старшем звене колы, в период ее окончания.

Наряду с падением значимости самой ценности счастливой семейной жизни, резко теряет свою привлекательность такой личностный стереотип, как «хороший семьянин». Это позволяет авторам доклада делать вывод о том, что общие социально-демографические макро-тенденции, связанные с резким падением устойчивости института брака в России (частота разводов, увеличение доли детей, рожденных вне брака, и доли детей, живущих в неполных семьях), приводят к тому, что в процессе социализации личностный образец человека, способного создать крепкую семью, не имеет той привлекательности, которой он обладал у учащихся 80-х.

Для психолога образования представляется практически важным вывод социологов о том, что у современных подростков и еще более у старшеклассников наблюдается очень большой интерес к получению

17 Зак. 746

514

Часть II. Детская практическая психология

знаний в области этики и психологии семейной жизни и половой проблематики. Материалы опросов показывают существенные различия в интересах юношей и девушек к различным аспектам проблематики взаимоотношений между полами. Приведем эти данные (табл. 6), поскольку они могут быть использованы как в ходе разработки и проведения занятий по половому воспитанию, так и при выборе организационных форм проведения такого рода занятий.

Таблица 6

Наиболее важные темы для курса полового воспитания по мнению учащихся (%) (В. Червяков, 1997)

Тема	Мальчики	Девочки
Предохранение от болезней, передаваемых половым путем, СПИДа	76,6	83,5
Психология отношений между полами	59,8	66,6
Укрепление сексуального здоровья	59,2	51,9
Брак и семья	58,6	70,5
Методы предотвращения беременности	55,8	67,4
Гигиена половых органов	55,7	52,9
Сексуальная техника	55,2	40,4
Сексуальное насилие, как избежать нежелательного секса	49,8	75,1
Анатомия и физиология половой системы	44,2	45,3
Как происходит зачатие, развитие плода и рождение ребенка	43,6	56,2
Различия в сексуальных ориентациях	23,3	24,9

Итак, нравится нам это или нет, но отношение молодых людей к сексу становится все более легким, все чаще игнорируются различные социальные запреты в этой области, разные формы сексуального поведения все чаще встречаются в раннем юношеском и даже подростковом возрасте. Но эти «упрощение» и «облегчение» отношения к сексу у юношей и девушек создают новые проблемы. Скажем, проблема формирования у некоторых молодых людей гомосексуальной ориентации просто видоизменяется, но отнюдь не исчезает из-за того, что в целом отношение к гомосексуализму становится терпимее. Упрощение отношения к ранним сексуальным связям обостряет такие проблемы, как ранняя беременность, рождение детей у слишком молодых матерей, еще обучающихся в школе, и т. п.

Юноши и девушки «группы риска»

515

Для прояснения собственного профессионального отношения к различным проблемам, связанным с юношеской сексуальностью, практическому психологу полезно учесть результаты одного исследования, проведенного американскими учеными. Они обследовали значительную выборку американских подростков 12-18 лет по восьми автономным параметрам биологического, внутрличностного, межличностного и социокультурного аспектов развития:

- 1) вовлеченность в свидания и сексуальная активность;
- 2) принятие себя, самоуважение;
- 3) феминистские полоролевые установки;
- 4) девиантная среда общения;
- 5) значение свиданий и сексуальной жизни, какие субъективные потребности они удовлетворяют;

- , 6) коммуникативные трудности разнополого общения, недостаток сексуальной компетентности;
- 7) напряженные жизненные события и ситуации;
- 8) сексуально-активная среда общения.

В результате оказалось, что сексуальное поведение подростков ■ юношей (фактор 1) непосредственно зависит только от фактора 5, т. е. от того, насколько важное и какое именно субъективное значение ему придается (Кон И. С, 1988, с. 203).

Этот вывод принципиально важен, поскольку говорит о том, что менно помощь психолога, ориентированного на субъективное отношение молодого человека к проблеме, на его мотивацию, может иметь ервостепенное значение. Мы подчеркиваем это потому, что часто в вопросах, связанных с юношеской сексуальностью, люди бывают клонны апеллировать либо к биологии (слишком напряженное сексуальное влечение и т. п.), либо к отрицательному социальному влиянию («у него вся семья такая», «на нее так влияют подружки» и т. п.), одспудно полагая, что психологические тонкости здесь не помогут.

В книге известного американского рок-музыканта Дм Спайдера «Курс выживания для подростков» автор рассказывает о теории одного своего друга. Назвав свою теорию «А чем при этом мотивируют?», он проанализировал возможные мотивы вступления молодых девушек («потому что именно им, начиная сексуальную жизнь, приходится жертвовать многим и многим...») в сексуальные отношения.

Итак, причины могут быть такими.

Причина 1. Чтобы чувствовать себя менее одинокой или стать популярной. Что при этом говорится вслух? «Я тебя люблю», «Ты мне очень

516

Часть II. Детская практическая психология

нравишься». Что на самом деле имеется в виду? «Я отчаянно хочу нравиться». Поскольку такие девушки вступают в сексуальные отношения из ложных побуждений, то готов побиться об заклад, что их партнеры также руководствуются соображениями ложными, и девушки, спасающиеся сексом от одиночества, потом чувствуют себя еще более одинокими и, что хуже всего, использованными. А когда девушка видит, что то, что она «спит со всеми», вовсе не делает ее более популярной, а, напротив, идет в ущерб ее репутации, она разочаровывается в сексуальной жизни вообще. Школа — тесный мирок, и слухи путешествуют быстро.

Причина 2. Чтобы продемонстрировать свою независимость от родителей. Что же это значит на самом деле? Для тебя важнее, что думают о тебе твои папа и мама, чем то, что ты думаешь о себе сама. Ты на самом деле куда более внутренне зависима от них, чем тебе кажется. А половая жизнь, в которую вступают, руководствуясь чувством враждебности, не приносит никакого удовольствия и радости.

Причина 3. Подсознательный крик о помощи. То, что дочь «сорвалась с цепи» или «пошла по кривой дорожке» — это повод для родителей попристальнее взглянуть на самих себя: может, это признак того, что она с вами глубоко несчастна? Распущенные люди вообще редко счастливы. Они пытаются утвердить свое «я» через секс только потому, что очень неуверенны, они чувствуют себя незащищенными, они хотят таким образом подчеркнуть!) свою привлекательность. Мужчины пытаются подтвердить свое мужское начало, женщины — доказать всему миру и самим себе, что они желанны, что их могут любить.

Причина 4. Чтобы удержать любовь. И вновь неправильная предпосылка. Секс — важная часть любых отношений, но это не может быть единственным основанием для того, чтобы вы были вместе. Если это так, то ваши отношения наверняка обречены на недолгую жизнь, потому что новизна такого рода отношений со временем исчезает, и вы вдруг поймете, что ничего общего между вами нет. Парень, который угрожает разрывом, если ты с ним «на это» не пойдешь, на самом деле интересуется вовсе не тобой, дорогая моя, он интересуется исключительно сексом. Это для него — спорт. Точка.

Причина 5. Потому что «все это делают». Давлению сверстников сопротивляться трудно... На подростков по этой части оказывается такое давление, что некоторые вступают в сексуальные отношения, только чтобы выполнить свой «долг». Что за дурацкая ситуация! (Спайдер Д., 1995, с. 69-70).

Конечно, перечисленные причины не исчерпывают всех возможных оснований, или мотивов, лежащих за ранним вступлением в половые связи, но мы привели их здесь в качестве примера, потому что именно такой подход к проблеме представляется наиболее продуктивным для

Юноши и девушки «группы риска»

517

правильного выстраивания стратегии и тактики оказания возможной психологической помощи в подобных ситуациях.

Психолог прежде всего должен понять, какой мотив лежит за той или иной формой сексуального поведения девушки или юноши, и уже затем думать о том, как помочь ей, или ему, или их родителям в осознании проблемы, в изменении субъективного отношения к ней или как-то еще.

В заключение этого параграфа скажем несколько слов о формировании половой идентичности. Этой проблеме, собственно, не место в заглавии о «трудных юношах и девушках», поскольку обретение половой идентичности — задача любого молодого человека в юности. ' Более того, последствия несформированности, спутанности половой идентичности проявляются, как правило, значительно позднее, и не всегда сорокалетняя женщина, так и не сумевшая создать семью, пережить счастье полноценного, включая сексуальное, общения с мужчиной, или сорокалетний мужчина-холостяк, предпочитающий уютную [жизнь с любимой мамой хлопотам и ответственности собственной (своей) жизни, понимают, что корни этого уходят в период ранней юности, когда они не смогли обрести полноценную половую идентичность. И никто не помог им даже обратить внимание на то, что, хотя и нет ничего плохого в том, что девочку все зовут «своим парнем» или ; что она считает себя дурнушкой, а мальчик более других нежен и застенчив, это может препятствовать усвоению определенной половой ; роли. Понятно, что в еще более сложных случаях следствием могут ! быть гомосексуальная ориентация и другие серьезные отклонения.

Выделяют следующие факторы, влияющие на успех или неуспех освоения половой роли:

» половые роли родителей, семейные установки и качество отношений родителей с ребенком. Отрицательно здесь могут сказываться: несчастная юность, пренебрежение к сексуальности, слишком близкие отношения между родителями и ребенком, препятствия контакту с ровесниками и взаимоотношениям со сверстниками другого пола;

♦ личностные особенности. Отрицательно влияют: чрезмерная интроверсия, аскетическое поведение (пубертатная аскеза), слишком сильные интеллектуализация и идентификация с одним из родителей;

♦ неблагоприятными факторами являются также физические недостатки, изоляция от группы из-за недостатка социальных способностей или из-за принадлежности к отверженному меньшинству (Ремшмидт Х., 1994, с. 126-127).

518

Часть II. Детская практическая психология

Безусловно, помощь практического психолога в решении подростком или юношей/девушкой сложной задачи формирования половой идентичности может быть очень эффективной. Более того, *эту задачу психолог должен постоянно иметь в виду, работая со старшеклассниками, будь то индивидуальная беседа или групповые тренинговые занятия.*

Наконец, нельзя забывать и о том, что школьный психолог может помочь старшеклассникам получить необходимую информацию, связанную с проблемами секса и сексуального воспитания. В последние годы вышло достаточное количество книг, в том числе написанных непосредственно для подростков и юношей (Снайдер Д., 1995; Стоп-пард М., 1991). Хорошо, если такие книги и брошюры будут в кабинете школьного психолога, чтобы он просто мог дать их почитать юноше или девушке. Возможно, в каких-то ситуациях будет полезно проведение психологом соответствующих групповых занятий. Важно, конечно же, одно — чтобы психолог был таким человеком, к которому школьник мог обратиться со столь интимными вопросами, как вопросы, связанные с сексом.

§ 4. Асоциальное поведение

Говоря об асоциальном и антисоциальном поведении несовершеннолетних, часто используют в качестве синонимов понятия девиантного, делинквентного поведения, что вносит значительную путаницу. Для ее преодоления целесообразно все социальное поведение делить на **нормальное и девиантное** (отклоняющееся от нормы). Отклонение от нормы при этом может быть как *положительным* (скажем, творческая одаренность), так и *отрицательным*. Отрицательное девиантное поведение, в свою очередь, может быть разделено на *аморальное* (человек совершает поступки, противоречащие нормам морали), *противоправное*, или *делинквентное* (поступки противоречат нормам права, кроме уголовного), и *преступное*, или криминальное (когда человек преступает нормы уголовного законодательства).

В зарубежной психологии в последнее время избегают употребления термина «девиантное поведение» в связи с распространением течения «политической корректности» и предпочитают

говорить о так называемом **проблемном поведении**. Проблемное поведение подразделяют на *интернализированное* (направленное на себя) и *экстернализированное* (направленное на других). Тогда асоциальное поведение оказывается крайним случаем экстернализированного проблемного поведения. Все виды проблемного поведения описаны и для каждого выделена группа Юноши и девушки «группы риска» 519

риска, а также перечень возможных условий, которые могут способствовать появлению той или иной поведенческой реакции.

Для практической психологической работы, возможно, важно не столько название, сколько выявление причин, приводящих к асоциальному поведению.

В отечественной психологии истоки девиантного поведения и соответственно правонарушений подростков и юношей принято искать в трудновоспитуемостьTM и педагогической или социально-культурной запущенности. Трудновоспитуемость как невосприимчивость к положительному социальному опыту является следствием педагогической запущенности, которую определяют как длительное, неблагоприятное для развития состояние личности ребенка, связанное с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием микросреды, преломленным через внутренние условия.

Существуют следующие стадии развития асоциального поведения (Невский И. А., 1990):

- ◆ нсодобряемое поведение (эпизодические шалости, озорство);
- ◆ порицаемое поведение (связанное с более систематическим осуждением со стороны воспитателей);
- ◆ девиантное поведение (нравственно отрицательные проявления и проступки);
- ◆ дслинквентное (предпреступное) поведение;
- ◆ преступное поведение;
- ◆ деструктивное поведение.

Такое стадийное рассмотрение процесса формирования асоциального поведения достаточно традиционно и вырисовывает примерно следующую картину: «Первоисточником антиобщественного поведения выступает совокупность объективных и субъективных факторов, детерминирующих неприспособленность подростков и юношей к конкретным условиям социально-полезной деятельности (их дезадаптацию). Дезадаптация влечет отчуждение несовершеннолетних от социально-позитивных связей и отношений и, как следствие, вызывает десоциализацию его личности. Десоциализация неразрывно связана с деморализацией личности, первоначальным выражением которой является трудновоспитуемость. Та или иная степень деморализации личности лежит в основе соответствующих форм антиобщественного поведения» (Миллер А. И., 1985).

Однако заметим, что не всегда путь к проступку или преступлению может быть так четко последовательно прослежен. К тому же влияние делинквентности подростка на его судьбу неоднозначно: многочислен-

520

Часть II. Детская практическая психология

ные статистические данные говорят о том, что средняя делинквентность у большинства подростков с возрастом прекращается.

Перспективным является подход тех социологов и психологов, которые *пытаются рассмотреть асоциальное поведение с точки зрения самого молодого человека*. Попытка выяснить субъективное значение конкретного поступка привела к следующим интересным выводам: во-первых, многие действия, рассматриваемые как криминальные, на самом деле являются отражением стремления к необычным ситуациям приключениям и представляют собой нормальные игровые ситуации-вторых, чаще всего подростки с помощью криминальных действий пытаются решить некоторые проблемы — например, агрессивность может быть попыткой завоевать признание в школе; в-третьих, большая часть действий, определяемых как криминальные, есть нормальный опыт в рамках процесса познания, испытания границ дозволенного и недозволенного (Мяло К. Г., 1991).

Два указанных подхода на самом деле не противостоят друг другу, а скорее дополняют друг друга и отражают выделение новой, собственно психологической области исследования этой проблемы. И если криминология — наука, призванная дать ответ на вопрос о причинах совершения преступлений, педагогика — о средствах перевоспитания и педагогических мерах профилактики, социология — о действии социальных законов, то роль психологии — раскрыть психологические механизмы совершения преступления, включая и такой компонент, как субъективный, личностный смысл такого поведения для подростка или юноши. Это значит, что сама полярность оценок «хорошо» — «плохо» как бы отступает перед выяснением того значения, которое каждый

поступок имеет для психологической структуры личности молодого человека.

Исследователями выделяются следующие *внутренние, психологические факторы*, которые могут приводить к совершению преступлений несовершеннолетними (Трудные судьбы подростков — кто виноват? 1991):

- ♦ потребность в престиже, в самоуважении (по некоторым данным, у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается преждевременное развитие этой потребности в 12-13 лет, причем она развита сильнее, чем у их законопослушных сверстников);
- ♦ потребность в риске;
- ♦ наличие так называемых искусственных потребностей;
- ♦ эмоциональная неустойчивость;
- ♦ агрессивность;

Юноши и девушки «группы риска»

521

- ♦ наличие акцентуации характера (к «группе риска» относят ги-пертимную, истероидную, шизоидную и эмоционально-лабильную акцентуации);
- ♦ отклонения в психическом развитии;
- ♦ низкое самоуважение;
- ♦ неадекватная самооценка и др.

Каждый из этих факторов, в свою очередь, требует объяснения истоков происхождения. Так, английский психолог *М. Антер* считает, что потребность в риске проявляется ярко не у всех людей, а лишь у тех, которые характеризуются доминированием процессуальной мотивации, которая, в свою очередь, связана с такими свойствами нервной системы, как сила, высокая активность и низкая реактивность.

И. Ю. Борисов предлагает теорию «гедонистического риска», определяя его как «особый прием психологического воздействия на потребно-стную сферу, при котором актуализация потребностей достигается путем создания опасных, угрожающих их удовлетворению ситуаций». Целью «гедонистического риска» является получение чрезвычайно сильных, амбивалентных переживаний, возникающих в момент опасности. Таким образом, подросток или юноша реализует потребность в риске просто и быстро — провоцируя угрозу своему физическому благополучию (например, участвуя в драках) или своей самооценке (для этого необходимо услышать от окружающих «пусковой» вопрос: «А тебе слабо?...»). Это объясняет многие формы отклоняющегося поведения — особенно те, которые кажутся «немотивированными» (Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников, 1990).

Ю. Е. Алешина и *Е. В. Лекторская*, изучая процесс усвоения половой роли, пришли к выводу о том, что многочисленные проявления отклоняющегося поведения подростков мужского пола связаны со сложностями становления половой идентичности, маскулинности (Там же). Существование в нашем обществе двойного стандарта по отношению к требованиям, предъявляемым к маскулинности и фемининности, «жесткий» набор качеств, входящий в стереотип «настоящего мужчины», засилье женщин в воспитательном процессе, отсутствие реальных сфер деятельности для воспитания таких истинно мужских качеств, как инициативность, смелость и т. п., — все это приводит молодого человека к поиску альтернативных сфер проявления мужественности — уходу в асоциальное поведение.

Анализ всех этих гипотез делает очевидным тот факт, что каким бы «испорченным» или жестоким ни казалось со стороны отклоняющееся

522

Часть II. Детская практическая психология

поведение подростков и юношей, оно практически всегда выполняет важную функцию для самого подростка — способствует (конечно, в извращенной форме) его самореализации. Такие подростки характеризуются спутанной идентичностью, и для них время задержки, моратория ролевого экспериментирования становится временем психических отклонений и преступности. Такой подход к проблеме девиантного поведения несовершеннолетних значительно отличается от долгое время господствовавшего у нас педагогического подхода, который видит источник отклонений в поведении подростка или юноши в его деморализации, в системе сложившихся антиобщественных установок. Если же асоциальное поведение несовершеннолетних рассматривать с точки зрения той психологической роли, которую оно играет в процессе их самореализации, поиска себя, тогда можно будет разглядеть источники такого поведения в деформации глубинных психологических структур либо в ограничениях ресурсов — внешних, если ситуация не способна обеспечить

необходимые средства, и внутренних, если подросток или юноша просто не знает, что преследуемая им цель может быть достигнута социально приемлемым путем.

Это делает возможным использование совершенно иных способов психокоррекционной и психопрофилактической работы, конкретные виды которой применительно к подросткам и юношам имеют свои особенности.

Отметим, что само по себе обсуждение смысла «ужасного» поступка с подростком или юношей, его совершившим, является мощным средством переформирования, «рефрейминга» тех когнитивных рамок, в которых он привык видеть себя постоянным источником своих и чужих несчастий.

Для практического психолога необходимо и знание социальных факторов, которые могут привести к правонарушениям у несовершеннолетних.

К микросоциальным факторам обычно относят три основные сферы жизнедеятельности подростка: семью, школу и референтную группу сверстников (иногда говорят о «группе досуга»).

В сфере семейного воспитания психологи указывают на возможные неблагоприятные последствия таких стилей воспитания, как ги-пер- и гипоопека. Причем гиперопека оказывается особенно опасной для подростков с неустойчивым типом акцентуации характера с истероидными и гипертимными чертами (в связи с ярко выраженной реакцией эмансипации), а гипоопека — для шизоидного и эмоционально-лабильного типов (Трудные судьбы подростков — кто виноват? 1991)-

Юноши и девушки «группы риска»

523

Подробно обсуждается два «фрустрационных» типа делинквентности — агрессивно-защитный и оппозиционный (Александров А. А., 1988). Первый формируется в обстановке эмоционального отвержения в семье, а второй — при воспитании по типу «кумира семьи». Оба эти типа весьма часто встречаются, и именно при этих типах делинквентности оказываются наиболее показательны психотерапевтические методы коррекции. Остановимся на них подробнее.

Агрессивно-защитный тип делинквентности характеризует подростков и юношей, отличающихся особенно трудным, агрессивным характером. Они драчливы, враждебны, конфликтны, неуступчивы, являются дезорганизаторами дисциплины в школе, склонны к грубым хулиганским выходкам, к ранней алкоголизации. В силу тех или иных причин рождение ребенка было нежелательно, поэтому можно сказать, что эмоциональное отвержение являлось не следствием его поведения, а предшествовало его рождению. Ребенка не хотели, и он осознает это. Отвержение ребенка проявляется в различных формах: от затаенного, часто не осознаваемого самими родителями неприятия до открытой враждебности и в крайних случаях до жестокого обращения с ним. Часто это происходит в недружной семье, полной конфликтов.

Постоянное нервное напряжение, необходимость защищаться от обид, наносимых старшими членами семьи, формирует агрессивно-защитную установку. В такой атмосфере стимулируется развитие эгоизма, грубости, жадности и недоброжелательности. Дети недоверчиво относятся к окружающим, не верят, что есть хорошие люди, что к ним кто-нибудь может хорошо относиться, от всех ждут подвоха. Позиция «один против всех», постоянная готовность к самозащите фиксируется и сохраняется за пределами семьи, мешая и в дальнейшем установлению контактов с людьми. Возникает порочный круг: перенося опыт семейных взаимоотношений за пределы семьи, подросток своим поведением создает конфликтные отношения с людьми, его начинают отвергать, считая злым, эгоистичным, упрямым. Это еще больше укрепляет его во мнении, что его не любят, что к нему несправедливы и т. д. Переживание обиды и несправедливости дает моральное право подростку или юноше считать себя хорошим, а других — плохими, порождает конфликты и агрессивность. Мысль о том, что причина всех бед лежит в нем самом, не допускается в сознание. Любой опыт, способный поколебать положительную самооценку, игнорируется и не осознается. Самооценка юноши, таким образом, характеризуется ригидностью: сформировавшись в детстве под влиянием отвержения со стороны окружающих, она начинает оказывать существенное влияние на его

524

Часть II, Детская практическая психология

поведение в последующие годы. Возникающее несоответствие между реальным опытом и «Я-концепцией» приводит к дезорганизации личности, к фрустрационному состоянию: молодой человек постоянно ощущает неудовлетворенность, эмоциональное неблагополучие, сщ несчастен, одинок, непонят, обижен. В результате он начинает со все большей враждебностью относиться к среде, которая пренебрегла им и тяготеть к таким же «отверженным» делинквентным сверстникам у которых находит, наконец, признание и одобрение своего поведения

Однако для формирования агрессивно-защитного типа делинквентности недостаточно одного лишь фактора неправильного воспитания а нужен определенный конституциональный фон. Таким фоном является акцентуация характера эпилептоидного, истероэпилептоидного или шизоэпилептоидного типа, поскольку фиксации агрессивно-защитной установки способствуют такие качества эпилептоидной психики, как торпидность, склонность к застреваниям, чрезмерный эгоизм (Александров А. А., 1988).

Коррекционная работа с подростками и юношами с агрессивно-защитным типом делинквентности представляет значительные трудности, особенно если такая установка приобретает фиксированный характер, как это наблюдается при патохарактерологическом развитии личности. Семейная психотерапия эффективна в более раннем возрасте, когда агрессивно-защитная установка еще не зафиксировалась как поведенческий стереотип. Поскольку мотивы отвержения могут не осознаваться родителями, психотерапия может сводиться к разъяснению родителям того, какую роль они играют в формировании самооценки ребенка, к осознанию ими своих эмоциональных проблем, к признанию необходимости их решения не за счет ребенка, его эмоционального неблагополучия, а путем реконструкции внутрисемейных отношений. Родители должны признать необходимость учитывать интересы ребенка, его право на признание, заботу, эмоциональную теплоту.

В подростковом и юношеском возрасте наилучшие результаты обнаруживаются при групповой личностно-ориентированной психотерапии (Карвасарский Б. Д., 1985). Формированию мотивации к групповой психотерапии способствует обсуждение с подростками и юношами результатов психологического обследования, в частности, анализ информации об их характерологических и личностных особенностях, полученных с помощью Патохарактерологического диагностического опросника для подростков (Личко А. Е., 1983).

В процессе групповой психотерапии молодой человек должен осознать деструктивный характер своего поведения, привести свою самооценку

Юноши и девушки «группы риска»

525

в соответствие с реальным опытом, с тем, как его воспринимают и оценивают окружающие. Реализация этих целей возможна лишь при условии недирективного стиля поведения психотерапевта, при условии соблюдения психотерапевтической «триады Роджерса»: безусловного принятия пациента, эмпатического отношения к нему и конгруэнтности. Безусловное принятие пациента подразумевает не одобрение его деструктивного, дезадаптивного поведения, а признание его права на выражение своих чувств, переживаний без риска потерять уважение психотерапевта. Недирективный стиль руководства особенно показан в подростковых и юношеских психотерапевтических группах еще и потому, что в этом возрасте, особенно в случае делинквентности, ярко выражена реакция эмансипации, и любое давление со стороны психотерапевта может вызвать протестное поведение. Позиция «старшего товарища», настроенность на «юношескую волну» являются наиболее адекватными в работе с трудными подростками и юношами.

Оппозиционный тип делинквентности наблюдается, как правило, при воспитании по типу «кумира семьи». Слепая родительская любовь, постоянное восхищение ребенком, удовлетворение любых его капризов, снисходительное отношение к недостаткам, проступкам формируют у ребенка превратное представление о себе, о своих правах и обязанностях. Искривленные представления о социальных отношениях, полученные в семье, приходят к резкому столкновению с реальными отношениями, когда ребенок выходит за рамки «тепличной атмосферы» своей семьи. Притязания таких подростков и юношей оказываются выше их действительных возможностей, в силу чего возникает внутренний конфликт, приводящий к эмоциональным расстройствам и нарушениям поведения. Это проявляется в упрямстве, повышенной обидчивости, конфликтных отношениях с окружающими. Учителей обвиняют в предвзятости, занижении отметок, недооценке способностей и т. п. К одноклассникам такие учащиеся относятся как к соперникам, постоянно стремятся выделиться, показать себя, командовать. Не удовлетворив своих амбиций, они стремятся реабилитировать себя «оригинальностью» суждений, демонстративным отвержением общепринятых ценностей, неконформным поведением. В конечном счете начинают дерзить учителям, срывать уроки, прогуливать школу, втягиваться в компании «трудных». Основную массу в этой группе составляют акцентуированные и психопатические личности истероидного типа.

У некоторых инфантильных, эмоционально-лабильных, астероидных подростков и юношей фрустрационное состояние может быть вызвано трудностями, связанными с процессом

к независимости от родителей сочетается у них с притязаниями на их безраздельную любовь, внимание и заботу. Сочетание этих двух взаимоисключающих тенденций приводит часто к психологическому конфликту, который разрешается инфантильно окрашенным оппозиционным поведением. Суицидальный шантаж, делинквентные проступки, прием наркотиков — эти и другие формы нарушения поведения являются в подобных случаях протестными реакциями подростка (юноши) в ответ на жесткий диктат родителей и преследуют цель (часто полусознанную) обратить внимание родителей на свое поведение и тем самым изменить их тактику по отношению к себе.

В ходе коррекционной работы с подростками и юношами, характеризующимися оппозиционным типом делинквентности, необходимо объяснить подростку иррациональный характер его поведения, показать, что выбранный им способ достижения цели является неэффективным и вызывает лишь негативное отношение у окружающих. При патологической реакции эмансипации эффективной бывает работа с семьей. Родителям необходимо разъяснить психологические особенности подросткового, юношеского возрастов, неизбежность процесса «психологического отлучения». В то же время, поскольку фрустрационное поведение часто не осознается подростком и причины его непонятны родителям, необходимо довести до сознания подростка и его родителей связь неправильного поведения с реакцией эмансипации. Полезна также групповая личностно-ориентированная психотерапия. В процессе группового взаимодействия благодаря оптимальному соотношению конфронтации и поддержки чувство обиды, уверенность в несправедливости оценок, отношения со стороны других людей — весь этот комплекс психологической защиты, ограждающий от болезненных для личности переживаний и позволяющий сохранять удовлетворяющую самооценку, постепенно редуцируется. В результате подростки и юноши с оппозиционным типом поведения постепенно отказываются от необоснованных претензий, они начинают осознавать, что трудности во взаимоотношениях с окружающими кроются в них самих.

Если перейти от отрицательных влияний семьи к таким микросоциальным факторам, как школа и группа сверстников, то коротко можно сказать, что недостатками воспитательного процесса в школе считаются обычно так называемые дидактогении (изменения в психике ученика под влиянием ошибок учителя) — результат психологической безграмотности и непроработанности личностных проблем учителей (Невский И. А. Острые углы воспитания, 1990); к негативным воз-

Резюме

527
действиям референтной группы причисляют особенности досуговой деятельности, бесцельное времяпрепровождение и др.

Сейчас появляется все больше исследований влияния макросоциальных факторов, существующих в обществе идеологических, экономических тенденций на психологию подростков и юношей. В последнее время отмечается рост преступлений несовершеннолетних за счет большого числа корыстных преступлений. Эта статистика отражает изменение в ценностных ориентациях всей молодежи (мы говорили об этом выше). Некоторые исследователи полагают, что перемены в общественном сознании и деидеологизация прежних установок ведут сегодня к нарушению процесса социализации во всех сферах жизнедеятельности, к «распаду целостной среды обитания подростка» (Мяло К. Г., 1991).

Конечно, школьному психологу не под силу одному преодолеть эту во многом социально обусловленную ситуацию, однако нельзя и недооценивать его возможной роли в деле профилактики асоциального поведения и правонарушений несовершеннолетних, прежде всего за счет его положительного влияния на целостный ход личностного развития человека на всех возрастных этапах и, в частности, на процесс обретения идентичности, самоопределения — в раннем юношеском возрасте.

Резюме

Главный конституирующий момент социальной ситуации развития в ранней юности составляет то, что юноша/девушка стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Переход от подросткового к юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей идентичности

превращаются в аффективный центр жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы молодого человека.

В юношеском возрасте уже присутствуют реальные черты взрослой жизни. Психологически это освобождает индивида от неопределенности отрочества, с одной стороны, ослабляет напряженность поля личностного выбора, а с другой — сохраняет эту напряженность, переводя ее из плана переживания и воображения в план реальных действий, реальных планов. Это отличие юности от отрочества делает новый шаг и в осознании себя представителем определенного поколения, ибо чувство подростковой общности начинает уступать место содержательной рефлексии на способ жизни и действия — свои и сверстников — в поисках своей содержательной идентичности уже на пороге следующей возрастной эпохи — молодости.

528

Часть II. Детская практическая психология

Темы для самостоятельной работы

1. Юность в истории возрастов. Границы юношеского возраста.
2. Что такое идентичность.
3. Основные направления деятельности практического психолога в IX, X и XI классах современной общеобразовательной школы.
4. Трудности и отклонения в развитии в ранней юности.

Литература

Обязательная

1. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе (III) // Избранные психологические труды. — М., 1995.
2. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М., 1989.
3. *Мудрик А. В.* О воспитании старшеклассников. — М., 1981.
4. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.; Воронеж, 1996.
5. *Раис Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000.
6. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., 1990.
7. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. — М., 1994.
8. *Снайдер Д.* Курс выживания для подростков — М., 1995.
9. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему. — М., 1992.
10. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1989. И. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.

Дополнительная

1. *Александров А. А.* Цели и задачи психотерапии при основных типах делинквентного поведения у подростков // Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях — Л., 1988.
2. *Бадмаев С. А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. — М., 1993.
3. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М., 1988 (1992, 2000, 2002).

Литература

529

4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
5. *Глассер У.* Школы без неудачников. — М., 1991.
6. *Дубровина И. В.* Психологическая готовность к самоопределению — основное новообразование ранней юности // Формирование личности старшеклассника. — М., 1989.
7. *Карвасарский Б. Д.* Психотерапия. — М., 1985.
8. *Клее М.* Психология подростка. Психосексуальное развитие. — М., 1991.
9. *Кон И. С.* Введение в сексологию. — М., 1988.
10. *Крайг Г.* Подростковый и юношеский возраст // Психология развития. - СПб., 2000. - С. 557-647.
11. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / Под ред. А. А. Кроника. — М., 1993.
12. *Мелибрда Е. Я* — ТЫ — МЫ: психологические возможности улучшения общения. — М., 1986.
13. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и К. Даймонд (опросник СПА) // Практическая психодиагностика. — Самара, 1998. — С. 457-465.
14. *Миллер А. И.* Противоправное поведение несовершеннолетних: генезис и ранняя

профилактика. — Киев, 1985.

15. Молодежный ренессанс. — М., 1990.

16. *Мяло К. Г.* Время выбора. — М., 1991.

17. *Невский И. А.* Острые углы воспитания. — Минск, 1990.

18. *Патаки Ф.* Некоторые проблемы девиантного (отклоняющегося) поведения // Психологический журнал, 1987. — Т. 8. — № 4.

19. Патохарактерологические исследования у подростков / Под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. - Л., 1981.

20. Подростковый и юношеский возраст (от 11 до 19 лет) // Психология человека от рождения до смерти. / Под ред. А. А. Реана. — СПб.; М., 2002.

21. *Пономарчук В. А., Толстых А. В.* Среднее образование: две критические точки современной школы // Социологические исследования, 1994. - № 12.

22. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.; Воронеж, 1996.

23. Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1990.

IS Чяу 74fi

Часть II. Детская практическая психология

24. *Рубинштейн С. Л.* Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Тексты. — М., 1982.

25. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психологические группы теории и практика. — М., 1990.

26. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание саморазвитие, самореализация подростка. — Нижний Новгород 1995.

27. *Самоукина Н. В.* Игры, в которые играют...: Психологический практикум. — Ростов н/Д., 2000.

28. *Святоц А. М.* Женская сексопатология. — М., 1974.

29. *Снегирева Т. В.* Методика измерения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.

30. *Собкин В. С.* Старшеклассник в мире политики. — М., 1997.

31. *Собкин В. С., Кузнецова Н. И.* Российский подросток 90-х: движение в зону риска. — М., 1998.

32. *Стоппард М.* Полезные советы девушкам. — М., 1991.

33. *Толстых А. В.* Подросток в неформальной группе. — М., 1991.

34. *Толстых А. В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности. - СПб., 2000.

35. *Томэ Г.* Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии. — М., 1978.

36. Трудные судьбы подростков — кто виноват? — М., 1991.

37. *Фельдштейн Д. И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1995.

38. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1987.

39. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Психологическая коррекция делинквентного поведения у подростков с отклонениями характера // Исследования механизмов и эффект психотерапии при нервно-психических заболеваниях. — Л., 1982.

40. *Эриксон Э.* Молодой Лютер. — М., 1996.

41. Юность: физическое и умственное развитие, социализация // Развитие личности ребенка. — М., 1987.

Часть III

ПРЕПОДАВАНИЕ

ПСИХОЛОГИИ

В ШКОЛЕ

В этой части мы хотим обратить ваше внимание на еще один весьма существенный аспект практической деятельности психолога, а именно на возможность преподавания психологии как учебного предмета в общеобразовательной школе. Конечно, преподавание психологии в школе ни в коей мере не заменяет работу практического психолога. Это лишь еще одно направление взаимодействия научной и практической психологии с системой современного образования¹.

Глава 1. Психология как учебный предмет общеобразовательной школы

Известно, что профессия «психолог» — очень широкое понятие. Школьный психолог (или педагог-психолог, практический психолог образования), психолог-исследователь (научный работник), преподаватель психологии в вузе и учитель психологии в школе — это тесно

связанные, взаимообусловленные, но разные специальности, каждая из которых требует специальной и продолжительной профессиональной подготовки.

Очевидно, что каждый школьный психолог в той или иной форме и по своему разумению знакомит учащихся разного возраста с отдельными психологическими знаниями. Однако в настоящее время все более актуальной становится проблема преподавания психологии в средней общеобразовательной школе как полноценной самостоятельной учебной дисциплины. И нам бы хотелось не только обосновать востребованность этого учебного предмета современной системой образования, но и пробудить ваш интерес к еще одной сфере деятельно-

¹ Подробнее об этом можно прочитать в книге: Преподавание психологии в школе: Учебно-методическое пособие. III—XI классы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.; Воронеж, 2003.

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 533

сти, где возможна творческая реализация полученных в вузе психологических знаний и собственных личностных и профессиональных устремлений.

§ 1. Актуальность преподавания психологии в современной общеобразовательной школе

В настоящее время психология как научная, так и практическая начинает занимать все более заметное место в общей культуре нашей страны.

Во всех областях общественной жизни — экономической, производственной, социальной, в области искусств и спорта, сохранения здоровья и обороны страны и др. представлена наука психология и активно действуют психологи, реализующие достижения науки в реальной практике. В наибольшей степени влияние научно-практической психологии заметно в развитии современной системы образования.

Психологи пришли в детские сады, школы как гаранты права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие, на развитие его индивидуальности. В их задачу входит создание условий для благоприятного и позитивного проживания ребенком дошкольного и школьного детства, оказания помощи в случае необходимости как самим детям, так и их родителям, воспитателям, учителям в решении и понимании проблем обучения, поведения, общения, отношений и пр.

Весьма интенсивно психологи проводят научно-практическую просветительскую работу со взрослыми, справедливо полагая, что им без психологических знаний невозможно грамотно включать ребенка в процесс обучения, воспитания как в семье, так и в любом образовательном учреждении.

Занятия, приоткрывающие тайны психологической науки, проводятся и с учащимися. Однако развитие практической психологии образования вызвало к жизни потребность в изучении не отдельных тем по психологии. Конкретные советы психолога, даже очень квалифицированные, семинары по значимым проблемам, не составляющим, однако, целостного представления о психическом развитии человека, вряд ли могут оказать реальную помощь детям в понимании сущностных характеристик человеческих способностей, отношений, чувств, творчества, смыслов жизни и др.

Гуманизация образования — это не защита учащихся от современных противоречий жизни, а подготовка их к самостоятельной, активной

534 . Часть III. Преподавание психологии в ШКОЛ

жизни в обществе социальных перемен. Сейчас мы сталкиваемся с определенным противоречием: государственное образование ставит задачу полноценного развития ребенка, но сама система обучения и воспитания накладывает весьма существенные ограничения на возможность решения этой задачи, так как не предусматривает предоставления ребенку знаний о нем самом как представителе рода человеческого, обладающего всеми данными для развития, несущего в себе потенциал творчества и отвечающего за реализацию или нереализацию этого потенциала наряду с теми взрослыми, которые помогают ему войти в культуру современного общества.

Все это делает весьма актуальной проблему школьного психологического образования как обязательной составной части общего школьного образования.

Вопрос о преподавании психологии в школе не нов. Еще в 1789 году в Москве в университетской типографии была издана «Краткая психология, или Учение о душе для детей», сочинения Г. Кампе (перевод с немецкого).

В 1899 году в журнале «Вопросы философии и психологии» была опубликована статья проф. Боборыкина о введении психологии в школьное обучение.

Проблема преподавания психологии в школе не только интенсивно обсуждалась в кругах ученых — психологов и педагогов, но были неоднократные попытки ее позитивного решения. Так,

например, в 1906 году психология была введена в общеобразовательный школьный курс. Правда, просуществовала она там недолго, и уже в 1909 году психологию исключили из числа школьных учебных предметов в связи с непроработанностью методического курса и отсутствием специально подготовленных преподавателей.

С 1947 по 1958 годы поколение бабушек и дедушек, вернее, прабабушек и прадедушек современных молодых людей изучало основы психологии в старших классах школы по учебнику замечательного отечественного ученого *Б. М. Теплова*. Борис Михайлович подчеркивал, что психология дает возможность понимать самого себя, что очень важно для самовоспитания, для того, чтобы выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы родине и получить больше всего удовлетворения.

В обсуждении проблемы преподавания психологии в школе участвовали известнейшие московские и питерские профессора — *П. П. Блонский*, *А. П. Нечаев*, *Г. И. Челпанов*, *К. Н. Корнилов* и др. Так, *П. П. Блонский* публикует «Результат анкеты по вопросу о постановке преподава-

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 535

ния психологии в средней школе» (М., 1910), *А. П. Нечаев* «Как преподавать психологию в школе» (СПб., 1911), *Г. И. Челпанов* «Задачи современной психологии» (М., 1909) и др.¹

Ученые утверждали, что психология необходима как предмет общего образования, так как она формирует целостное мировоззрение ребенка — учит его взаимодействию не только с окружающей действительностью, но и с людьми и с самим собой. *Г. И. Челпанов* подчеркивал, что «психология нужна всем: психология есть предмет общеобразовательный. Она нужна и юристам, и медикам, и естественникам»².

Он задавал резонный вопрос: «Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира. Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столько же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений?»³

Дети и сейчас имеют слабые знания о психике человека, весьма туманно представляют себе содержание внутреннего мира своего и других людей. Слова о «богатстве внутреннего мира» воспринимаются как красивая метафора, не имеющая отношения ни к себе, ни к реальным окружающим людям.

Могут возразить, что и без изучения психологии в школе многие юноши и девушки знают, что такое психология и стремятся получить психологическое образование в вузе, чтобы потом работать по данной специальности. Действительно, в настоящее время множество институтов, университетов, факультетов готовят психологов вообще и практических психологов в частности. Но кто и почему идет в психологию,

¹ Ученые не только серьезно обсуждали проблемы преподавания психологии в школе, но и создавали специальные учебники; *Автократов С. П.* Учебник психологии. — СПб., 1866; *Адамов Ф. В.* Учебник элементарной психологии. — СПб., 1906; *Корнилов К. Н.* Психология: Учеб. для средней школы. — М., 1946; *Нечаев А. П.* Учебник психологии для средних учебных заведений. — СПб., 1911; *Теплов Б. М.* Психология. Учебник для средней школы. — М., 1954; *Фортунов Г. А.*, *Петровский А. В.* Психология. Для X класса средней школы. — М., 1958; *Челпанов Г. И.* Учебник психологии (для гимназий и самообразования). — Киев, 1905.

² *Челпанов Г. И.* Психология. Философия. Образование. — М.; Воронеж, 1999.-С. 261.

³ Там же.

536

Часть III. Преподавание психологии в ШКОЛР

несмотря на большие конкурсы? Знакомство с абитуриентами и студентами психологических факультетов показывает, что многие из них не знают, что такое психология, идут учиться часто по случайным основаниям — это модно, престижно, интересно и пр. Многие, поступая учиться «на психолога», не знают, что будут делать после окончания вуза, в чем будет заключаться их профессиональная деятельность. Отдельные развивающие занятия, тренинги, которые проводят с детьми школьные психологи, разжигают интерес, но не дают представления о психологии как науке.

Поступая на факультеты математические, биологические, филологические, географические, химические, юридические, исторические и пр., молодые люди имеют представления об основах наук, которые им предстоит изучать. Психология же для них остается загадкой, которую каждый пытается отгадать по-своему, на основе собственных случайных представлений, отрывочных

знаний, чьих-то мнений. Отсюда — масса разочарований по мере погружения в науку психологию и ее практику.

Вопрос о неподготовленности выпускников школ к высшему психологическому образованию тоже не нов. Об этом писал еще *Г. И. Челпанов*: «Я, начав свою академическую деятельность в 90-х гг., столкнулся с этим вопросом. В те годы гимназисты поступали в университет с необыкновенно слабым знанием психологии, правильнее сказать: они ничего не знали. Поэтому приходилось преподавать психологию в очень популярной форме... Но делать было нечего: приходилось читать курс элементарный. Нужно было подумать о том, чтобы ввести преподавание психологии в курс средней школы: как предмет общеобразовательной психология должна иметь место в средней школе»¹.

Мы видим, что на протяжении более века преподавание психологии в школе находится в центре внимания ученых и рассматривается как важное направление деятельности психолога в системе общего среднего образования. Но несмотря на столь длительную историю завоевания своего места в общем среднем образовании, школьный предмет «Психология» в настоящее время вновь является новым, актуальным и спорным одновременно, требующим разработки как своего научного содержания и методов преподавания, так и подготовки кадров преподавателей своего предмета.

¹ *Челпанов Г. И.* Психология. Философия. Образование. — М.; Воронеж, 1999. — С. 373.

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 537

§ 2. Этапы «вхождения» психологии в практику школьного образования

Психология, становясь школьным учебным предметом, с необходимостью вступает во взаимодействие с такими педагогическими дисциплинами, как дидактика и методика¹.

Напомним, что дидактика — это научная дисциплина, которая разрабатывает теорию образования и обучения: определяет общие цели и задачи, содержание образования; исследует вопросы о принципах, методах, организационных формах обучения. Методика обучения (частная дидактика) — это теория обучения отдельному учебному предмету. Каждый учебный предмет имеет свою методику, особенности которой определяются содержанием данного предмета, задачами и условиями его преподавания, возрастными и иными особенностями учащихся.

Преподавание психологии в школе, сохраняя свою содержательную и методическую специфику, все же подчиняется общим законам дидактики. Включение в состав школьных дисциплин учебного предме-та «психология», как и иных предметов, предполагает большую подготовительную работу.

Что же предшествует введению в общеобразовательную школу учебного предмета по любой научной дисциплине, в том числе и по психологии?

Этому предшествует кропотливая, последовательная и ответственная работа специалистов:

- 1) обоснование целесообразности знакомства детей с основами данной науки;
- 2) определение научного содержания, необходимого и достаточного для того, чтобы дети определенного возраста могли понять данную науку;
- 3) построение учебной программы курса: распределение научно-учебного материала по возрастным параллелям;
- 4) написание учебников, конкретизирующих содержание психологического образования, определяемого учебной программой и подлежащего обязательному усвоению;

¹ *Климов Е. А.* Психология: Учеб. для школы. — М., 1997; *Забродин Ю. М., Попова М. В.* Психология в школе: Экспериментальный учебный курс для подростков. — М., 1994; *Запесоцкий А.* Образование. Философия. Культурология. Политика. — М., 2002; *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. — М., 2000.

538

Часть III. Преподавание психологии в школе

- 5) определение методов и форм учебной работы по предмету;
- 6) установление межпредметных связей новой учебной дисциплины с уже существующими в данной параллели;
- 7) обоснование системы содержательных и балльных оценок по изучаемому предмету;
- 8) создание методических рекомендаций для преподавателей данного предмета в школе;
- 9) подготовка кадров — преподавателей психологии в средней образовательной школе.

Коротко остановимся на рассмотрении некоторых основных из вышеобозначенных аспектов.

§ 3.0 целесообразности преподавания психологии в школе

Целесообразность представляет собой соответствие между деятельностью и заранее поставленной

целью, которая порождается потребностью общества и в этой деятельности реализуется.

Нельзя не согласиться с известным философом и педагогом *Г. Гур-джиевым* в том, что «вопрос о цели — очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то "делать". Как же возможно что-нибудь "делать", не имея цели? "Делание" прежде всего предполагает цель»¹.

В чем же может заключаться целесообразность преподавания психологии в школе? Прежде всего, преподавание такого предмета в школе отвечает интересам современного общества. Все провозглашаемые обществом нравственные ценности — гуманизация, демократизация, сотрудничество, диалогизация, толерантность — основаны на психологических законах общения и взаимодействия людей. Поэтому необходимость психологического образования со школьных лет вытекает непосредственно из потребностей современной общественной жизни, практики обучения и воспитания. Такое образование может стать основой психологической культуры, которой так недостает нашему обществу. Ведь одной из центральных задач практической психологии образования и явилась задача привнесения в систему образования психологической культуры, в контексте которой ребенок является целью, смыслом и основной ценностью вне зависимости от его возраста, уровня развития на сегодняшний день, социального статуса и пр.

¹ Цит. по кн.: *Успенский П. Д.* В поисках чудесного / Пер. с англ. — СПб., 1992.-С. 117.

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 539

Образование в школе неразрывно связано с культурой. Учебная программа включает систему знаний из разных отраслей наук, которые в целом представляют собой общее культурное поле современного общества, а каждая из отраслей наук отдельно позволяет ребенку познакомиться с ней как частью общей культуры. Содержание любого учебного предмета вводит ребенка на доступном для него уровне в пространство своих культурных смыслов, значений, расширяя тем самым мировоззренческий горизонт ребенка, создавая условия для его развития, предоставляя ему возможность самостоятельного и осознанного выбора своего места в жизни. Однако психология в этом культурном пространстве не представлена.

А между тем психология составляет существенную часть общей культуры. Вся наша духовная и материальная культура является областью, где в конкретной форме зафиксированы психологические идеи и явления (сказки, обычаи, фольклор, все виды искусств и пр.). С помощью образования или без него человек так или иначе входит в культуру.

Дети, все время окунаясь в культуру окружающего их социума, осваивают психологическую информацию, не называя ее психологической, не осознавая ее психологической сущности. Они, конечно, приобретают ценнейший опыт, получая житейские психологические знания в раннем возрасте. Каждый ребенок — маленький психолог, он многое понимает. Он быстро постигает, например, принцип «разделяй и властвуй» и использует его во взаимоотношениях с родителями, в частности. Блестящие примеры этого мы находим в книге *Корнея Чуковского* «От двух до пяти».

Ну, Нюра, довольно, не плачь! Я плачу не тебе, а тете Симе.

Или другой пример.

Вера, четырех лет, говорит маме: «Ты можешь пойти за мороженым... Я не для того говорю, что за мороженым, а для того, чтобы ты вышла немного на воздух».

Люди любого возраста, основываясь на житейском опыте, не изучая психологии, часто применяют приемы психологии в повседневной жизни, нередко невпопад и ошибочно. Зачем же лишать эти приемы осознанного понимания?

Все знают, что физическая травма опасна и надо учить, как оказать первую помощь или как избежать травмы.

540 Часть III. Преподавание психологии в школе

О стрессах, страхах, тревожности (психических травмах) в последнее время тоже стали довольно много писать и говорить. О психологических травмах, о психологическом нездоровье — даже разговора нет.

Ребенок, достигнув определенного возраста, познает себя в физическом отношении. Признаки физиологической зрелости во многом самоочевидны.

А психологическое самопознание, самосознание для ребенка — процесс сложный, иногда мучительный. Выводы о самом себе нередко бывают ошибочны, так как знаниями о себе как о человеке ребенок не располагает.

Незнание законов развития психики, непонимание, что такое способности, неумение отличить устойчивого интереса от мимолетного увлечения, непонимание самого себя и пр. приводят к тому, что ребенок (подросток, юноша) нередко не может сделать самостоятельного выбора:

профильного класса, формы обучения, будущей профессии, жизненной позиции и др. Подростающему человеку все время говорят, что надо уметь управлять своим поведением, но не говорят, как это делать.

Подростки и старшеклассники часто обращаются с вопросами о том, как узнать самого себя, как развить у себя те или иные качества личности, как определить свои способности, как наладить отношения со сверстниками и взрослыми.

Они просят подсказать им, как можно узнать что-то о себе самом, о своих индивидуальных особенностях, возможностях, как изменить что-то в своем поведении, характере.

Ребенка одинаково легко убедить как в своей неполноценности, так и в собственной гениальности. И то, и другое крайне вредно для развития личности. Он должен научиться сам понимать свои сильные и слабые стороны.

А сейчас дети ждут помощи, подсказки взрослых, не догадываясь о том, что есть такая наука, изучение которой может помочь самому человеку многое понять как в себе самом, так в окружающих людях, мире.

Познание бесконечных потенциальных возможностей, заложенных в человеке природой и социумом, может побудить ребенка надеяться и опираться прежде всего на самого себя, а не только ждать помощи и требовать чего-то от других.

В настоящее время преподавание психологии представляет собой эпизодические включения отдельных психологических знаний в общий процесс обучения. Многочисленная научно-популярная психологическая литература тоже не дает систематического знания.

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 541

Появилось много людей, которые пользуясь психологической неграмотностью общества объявляют себя специалистами в психологии (различные экстрасенсы, предсказатели, гадалки). Увеличивается доля произведений псевдокультуры на телевидении и в печати.

Поэтому одной из задач современного образования является формирование критичности, самостоятельности мышления и устойчивости детей к информационным воздействиям. В связи с этим преподавание психологии в школе приобретает особую значимость.

Знания о человеке, которые получают дети, должны быть научной информацией. Нужна научная, систематическая психология, а не знакомство с отдельными психологическими вопросами на уроках литературы, истории, биологии, физиологии, на различного рода тренинговых занятиях с психологом.

Поэтому **целью преподавания психологии в школе можно считать овладение каждым школьником элементарной психологической культурой, которая является необходимой частью общей культуры.**

Напомним, что культура — это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и развитых человечеством в ходе его истории. Культура выражает степень познания и практическое овладение людьми законами природы и общественной жизни.

Культура создает личность, и чем более широк круг культуры, в который вводит ребенка взрослый, тем более значимыми становятся основания для развития полноценной личности. В нашем обществе, к сожалению, фактически отсутствует психологическая культура. Поэтому взрослые — родители, педагоги, руководители и др. — в своем подавляющем большинстве не могут приобщить к ней молодое поколение.

Приобщение людей к психологическим знаниям в школьном возрасте, быть может, приведет наше общество к пониманию психологии человека, признанию этой науки как необходимой для полноценного развития человека и человечества, для признания ценности человека самого по себе, вне зависимости от национальности, должности, возраста и пр. Без знания основ психологии личности очень трудно воспитать молодое поколение в духе толерантности — уважения к человеку как таковому.

Й. Лангмейер и З. Матейчик¹, обсуждая вопросы об источниках психической депривации в детском возрасте, очень точно отмечали, что

¹ Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.

542 Часть III. Преподавание психологии в ШКОЛР

ребенок, проживающий в изоляции от культуры современного общества, подвергается опасности, что у него не возникнет потребность жить культурно, т. е. потребность в приобретении тех ценностей, которые признаются обществом.

Сформулированная нами цель преподавания психологии в школе предполагает развитие готовности ребенка к полноценному взаимодействию с миром природы и миром людей, миром

культуры и пр.

Реализация цели требует решения психолого-педагогических задач, обеспечивающих становление личности ребенка:

- ♦ формирование у школьников 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 и пр.);
- ♦ развитие самосознания (чувства собственного достоинства, адекватной самооценки);
- ♦ раскрытие сущности личностной направленности (потребности, желания, цели, смыслы, идеалы, ценностные ориентации);
- ♦ развитие эмоциональной сферы (чувств, переживаний, настроений и пр.);
- ♦ понимание чувств, настроений, переживаний других людей.

Специальной задачи на профессиональную ориентацию на профессию психолога не ставится. Знания психологии нужны каждому, какую бы профессию он ни выбрал — врача, продавца, банкира и пр. А если кто-то из учеников более глубоко заинтересуется психологией, он выберет психологию как профессию, но уже осмысленно.

Итак, психология необходима как предмет общего образования. Она формирует целостное мировоззрение ребенка — учит взаимодействовать не только с окружающей действительностью, но и с людьми и с самим собой.

Цель преподавания психологии в школе совпадает с основной целью всей системы образования — культурное и социальное развитие ребенка, обеспечивающее ему полноценное вступление в самостоятельную жизнь. Еще *Н. Г. Чернышевский* замечал, что три качества — обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.

Сегодня для того, чтобы помочь ребенку в полноценном развитии, недостаточно передать ему опыт предшествующих поколений, надо

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 543

подготовить его к жизни в быстро изменяющемся мире, более того, научить его изменять и совершенствовать этот мир.

Вот почему целью обучения и воспитания не может быть простая адаптация ребенка к условиям жизни, к существующим отношениям и пр. Необходимо научить ребенка понимать самого себя и окружающих людей (не просто бояться их, опасаться, а именно понимать), научить принимать самостоятельные решения и отвечать за них. Психология в школе нужна для укрепления не только психического, но и психологического здоровья детей, что имеет отношение к развитию их духовного мира, содержания их личности.

Р. Фраерман, автор замечательного произведения для детей «Повесть о первой любви», замечал, что не так уж трудно, в конечном счете, добиться победы в мире материальных достижений. Гораздо труднее достигнуть гармонии между миром духовным и материальным. Чтобы земной и практичный Санчо Панса не затмил возвышенного духа несравненного Дон Кихота, самоотверженного, беззаветно верующего в долг, правду и добро, всегда готового к борьбе за истину, которая нелегко дается, требует служения и жертв.

§ 4. Обоснование научного содержания курса «ПСИХОЛОГИЯ в школе»

Главные вопросы при разработке курса «Психология» для школы заключаются в том, какой материал из науки отобрать как необходимый и каким образом его распределить по возрастам.

Основные принципы отбора научного материала для любого учебного предмета и определения метода его преподавания были сформулированы еще *П. Ф. Каптеревым*¹ (они актуальны и сейчас):

- ♦ сообразность преподавания науки с содержанием и характером этой науки;
- ♦ сообразность содержания и метода преподавания со свойствами детской натуры;
- ♦ сообразность содержания и метода преподавания с личностными особенностями обучаемых детей;
- ♦ сообразность содержания и метода преподавания с личностью учителя.

Согласно упомянутым выше принципам преподавания в школе, речь должна идти как о самой науке психологии, так и о ребенке, который

¹ *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — С. 47.

будет эту науку изучать, усваивать, и которая может помочь ему в его собственном психическом и личностном развитии. Поэтому при разработке курса необходимо опираться как (1) на общие научные знания в области психологии, так и на (2) знание основных закономерностей психического и личностного развития на этапах школьного детства, отрочества, ранней юности. Важно, чтобы у школьника не образовалась пропасть между психологическим знанием о человеке вообще и о себе как человеке. Остановимся подробно на содержании выделенных принципов.

Сообразность преподавания науки с содержанием и характером этой науки. Большую трудность представляет отбор психологического материала для школьного учебного курса. На эту трудность обращал внимание еще *Г. И. Челпанов*. Он писал: «...говорят, что психология неточная наука, что в ней нет устойчивых положений, — различные авторы различно определяют одни и те же понятия. Если психология представляет учения сбивчивые, разноречивые, ей не место в средней школе.

Против этого можно сделать следующее замечание. По отношению к современной психологии это мнение неправильно. Следует признать, что в современной психологии борются между собой различные психологические направления, но между тем в психологии есть положения, принятые всеми направлениями. Есть положения, относительно которых все согласны»¹.

Г. И. Челпанов подчеркивал, что именно эти бесспорные вопросы должны входить в состав школьной науки; спорным теориям и гипотезам, конечно, не место в школе².

Этими соображениями авторы предлагаемого учебного курса «Психологии в школе» и руководствовались. Психология в данном курсе представлена в контексте ее научного осмысления такими крупнейшими отечественными психологами, получившими всемирное признание, как: *Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. А. Смирнов, Д. Б. Эльконин, Г. И. Челпанов, И. П. Павлов, А. Р. Лурия, В. В. Давыдов*,

¹ *Челпанов Г. И.* Психология. Философия. Образование. — М.; Воронеж, 1999. - С. 377.

² *Г. И. Челпанов* справедливо замечал: «Если руководствоваться требованием точности, то многие гимназические науки должны были бы подвергнуться проскрипции... Наука нигде не закончена: везде возможны различные взгляды и различные теории...»

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы _____ 545

А. А. Бодалев и другие, их последователи и ученики. В курс включены на доступном для понимания учащихся уровне материалы по общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности.

Сообразность содержания преподавания со свойствами детской натуры и личностными особенностями детей. При разработке курса учитывались основные возрастные характеристики и закономерности развития ребенка на этапах школьного детства, отрочества и ранней юности. Возрастные особенности рассматривались в контексте прежде всего хорошо известной не только в нашей стране, но и за рубежом культурно-исторической теории психического развития ребенка, предложенной *Л. С. Выготским* и его учениками. Напомним, что суть ее в том, что психика человека имеет культурно-исторический характер.

Что значит — психическое развитие ребенка как процесс его культурного развития? Это значит:

- ♦ овладение, присвоение культурно заданных средств действий с предметами;
- ♦ овладение, присвоение культурно заданных средств отношений с другими людьми;
- ♦ овладение, присвоение культурно заданных средств владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением.

В результате всего этого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции и формируется личность, происходит ее постепенная социализация.

Основные теоретические положения культурно-исторической теории психического развития и составили научную основу распределения учебного материала по возрастам (параллелям).

Посмотрим на некоторые из известных положений теории развития *Л. С. Выготского* в контексте преподавания психологии в школе.

1. Он рассматривал *культурное развитие ребенка как постепенное развитие личности и мировоззрения*. Можно предположить, что ценностное отношение к человеку вообще и к себе как к человеку на основе научного познания о нем может стать компонентом развивающегося мировоззрения ребенка, сделав это мировоззрение более полным или гармоничным.

2. В основе наиболее благоприятных психолого-педагогических условий лежит реализация в работе с детьми и школьниками всех возрастов положения о «*зоне ближайшего развития*». Ребенок может стать человеком только в совместной деятельности со взрослым. В настоящее

Часть III. Преподавание психологии в IUKQ_{AP}

время это положение в большей степени реализуется в области обучения, которое с момента рождения ребенка происходит по принципу: *делай вместе со мной, делай как делаю я (взрослый)*. Благодаря организуемой взрослыми «зоне ближайшего развития» ребенок учится есть кашу ложкой, завязывать шнурки на ботинках, надевать шапочку, играть в игрушки, учится говорить, читать, писать и т. п. В области же познания человека как такового и познания самого себя «зона ближайшего развития» фактически не задается.

3. *Л. С. Выготский* считал *возраст ребенка* основной проблемой науки и практики. Он писал: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики»¹.

Он рассматривал возраст как 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. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности возраста, указывающие на общие направления развития.

4. Тот или иной возрастной период *сензитивен* к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий.

Каждый возраст является сензитивным, а потому и ответственным для определенных психологических образований, которые служат опорой, базой, стартовым плацдармом для последующего развития.

5. *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 детей на всех этих возрастных этапах наполнена особым содержанием:

- ♦ особыми взаимоотношениями с окружающими, взрослыми и сверстниками;
- ♦ особыми способами познания окружающего мира;
- ♦ ведущей деятельностью (игровой, учебной, общением), в наибольшей степени способствующей психическому и личностному развитию именно на данном этапе онтогенеза;
- ♦ системой прав ребенка и его обязанностей, которые он должен знать, понимать и выполнять, и многим другим.

¹ *Выготский Л. С.* Собр. соч. - М., 1984. Т. 4. - С. 260.

Психология как учебный предмет общеобразовательной школы 547

6. *Л. С. Выготский* подчеркивал сложность и великую значимость для развития ребенка *переходных периодов* психического развития, которые он называл кризисами.

7. Он ввел важное для понимания формирующейся личности ребенка положение о «социальной ситуации развития» как специфическом, своеобразном для каждого возраста (и индивидуально) отношении между ребенком и средой: переживание ситуации.

Любой ребенок, независимо от его индивидуального развития и степени психологической готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в обществе социальное положение.

Тем самым он попадает в систему объективных условий, которые в значительной степени определяют характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Поэтому соответствовать этим условиям жизненно важно для ребенка, это обеспечивает положительные переживания социальной ситуации, что определяет его эмоциональное благополучие и позитивную направленность его формирующейся личности.

Переход на новую ступень онтогенеза все равно происходит, хотя бы в силу возраста ребенка. Однако если ребенок не подготовлен на предыдущей ступени, если остались нереализованными возрастные возможности развития ребенка (в его индивидуальном варианте), мы создаем ему депривационную, негативно переживаемую ситуацию, в результате чего возможны всевозможные страхи, неуверенность, отрицательные переживания и пр. Нарастание не удовлетворяющихся потребностей в условиях школы приводит к поиску форм удовлетворения этих потребностей вне школы.

«Ситуации» переживаются ребенком как негативные и в том случае, если сформировавшиеся новые возможности детей не находят реализации в рамках того образа жизни, который они ведут. Эти ситуации не несут в себе потенциала развития, не являются «социальными ситуациями развития». Дети переживают неудовлетворенность общим образом своей жизни, вызывающую

массу проблем как для них самих, так и для взрослых — родителей, учителей и пр.

Таким образом, законы психологического и личностного развития требуют создания оптимальных психологических и педагогических условий, обеспечивающих полноценное проживание детьми каждого возрастного периода и тем самым способствующих реализации их индивидуальных позитивных потенциалов.

Эти условия включают в себя не только знания об окружающем мире природы и людей, не только специфические взаимоотношения

548

Часть III. Преподавание психологии в школе

между ребенком и другими людьми на каждом возрастном этапе, но и познание самого себя — своих способностей, интересов, желаний, отношений и пр., установление взаимодействия с самим собой.

Л. С. Выготский подчеркивал взаимообусловленность всех этапов онтогенеза. Индивидуальные варианты возрастного развития могут не всегда совпадать с общепризнанным. Знание законов развития человеческой психики поможет ребенку не терять веру в себя: если что-то недостаточно развито сейчас, есть шанс для развития в будущем.

§ 5. Когда начинать преподавание психологии в школе?

В настоящее время уже существует немалое количество учебников и учебных пособий по школьному курсу «Психология». Большинство из них предназначаются для средних и старших классов школы.

Это не совсем верно. Учащиеся разного возраста пытаются как-то разобраться в самих себе. Но их интерес к самопознанию превышает их возможности познать себя, так как никакими сведениями о богатстве или бедности внутреннего мира, о психологических особенностях человека они не располагают. Отсюда неадекватные способы познания себя и других, неудовлетворенность этим познанием, неопределенность в оценках, самооценках, намерениях и т. п. Чем глубже ребенок осознает самого себя, свои интересы, способности, отношения, переживания, тем более четко формируются у него представления о своем дальнейшем жизненном пути.

Психология по праву может встать в один ряд с изучением родного языка, математики, природоведения. Именно в начальной школе берет свое начало мировоззрение ребенка, и именно этот возрастной период сензитивен для формирования психологического компонента мировоззрения, включающего в себя понимание человека как активной части реального мира.

Опыт преподавания психологии показывает, что детям интересен и понятен учебный материал по психологии, изложенный в доступной форме.

Наиболее благоприятным, по нашему мнению, возрастом для включения детей в область научного познания психологии является возраст 9-10 лет, то есть в третьем-четвертом классах: дети к этому времени уже умеют самостоятельно читать и писать, они привыкли к классу, овладели основами учебной деятельности, поняли, что мир знаний огромен и многогранен, начинают осознавать, что овладение знаниями в значительной степени зависит от них самих. Но как и почему зависит, всем ли дано усвоить школьную программу, в чем при-

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 549

чины успехов и неудач и пр. — на эти вопросы дети не имеют научно обоснованных и понятных им ответов.

Глава 2. Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе

Еще раз вспомним, что дидактика — это научная дисциплина, которая изучает теорию образования и обучения.

Обучение представляет собой совместную деятельность учащегося и учителя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Обучение всегда является процессом взаимодействия ученика и учителя.

Понятие «образование» несколько шире по своему значению, чем понятие «обучение».

Образование — процесс и результат усвоения человеком культурно-социального опыта, системы знаний и умений, необходимых для жизни в обществе.

Образование может проходить как в форме обучения, так и в форме самообразования, т. е. без присутствия учителя в прямом смысле этого слова.

Дидактика разрабатывает общие принципы преподавания учебных предметов в школе.

Методика обучения (частная дидактика) разрабатывает принципы преподавания конкретного учебного предмета.

§ 1. Принципы преподавания психологии в школе

Принципами преподавания психологии в школе и являются общедидактические принципы с учетом специфики предмета «Психология». Приведем несколько принципов.

Принцип научности обучения. «Принципом научного изложения является не простое сообщение знаний. Оно должно показать непосредственную зависимость знаний от науки, должно показать ее динамику, исследование в действии» (Л. С. Выготский).

Принцип внутрипредметных связей. Раскрывая и обобщая уже знакомые учащимся по предыдущим годам обучения вопросы на новом, более сложном материале, приводить их в определенную систему знаний.

Принцип межпредметной координации. Этот принцип реализуется в установлении контактов учителя психологии с учителями других

550

Часть III. Преподавание психологии в школе

школьных дисциплин — литературы, биологии, физиологии, истории и т. д. — для координации научных знаний по той или иной психологической проблеме, затрагиваемой другими дисциплинами (например, при изучении высшей нервной деятельности, психических процессов, специальных способностей, чувств и межличностных отношений и пр.)

Связь теории с практикой. Этот принцип реализуется через применение знаний в решении задач, в практических работах, через приобретение личного опыта в самостоятельном поиске и нахождении истины.

Принцип наглядности. Но следует помнить, что все хорошо в меру. Переоценка роли наглядности в обучении может задержать развитие абстрактного мышления.

Принцип развития и саморазвития личности ученика на основе его индивидуальных особенностей как субъекта познания, предметной деятельности и общения.

Принцип самостоятельности и активности. Это проявляется в самостоятельности учащихся в добывании знаний, когда ученик делает сам выводы и обобщения, овладевает новыми способами учебной деятельности. О понимании учебного материала можно говорить лишь тогда, когда ученики могут свободно и сознательно пользоваться знаниями.

Принцип доступности. Доступность обучения предполагает соответствие содержания, характера и объема изучаемого материала уровню подготовки учащихся. Доступность обучения не означает его легкости.

Принцип активного субъект-субъектного взаимодействия ребенка и взрослого (сотрудничество).

Поощрение любознательности. Важно на уроке поощрять учащихся задавать вопросы.

Принцип толерантности — принятия любого ребенка, проявления доброжелательности и терпения в работе с ним.

Принцип безоговорочной веры в способности ребенка понять и усвоить знания по психологии. (Что составляет основу педагогического профессионализма.)

Принцип ответственности учителя за знания и умственное развитие учащихся (учитель не вправе объяснять неудачи своих учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации).

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе

551

Принцип обеспечения права учащегося на невмешательство в его внутренний мир — важнейший этический принцип преподавателей данного предмета.

Принцип четкого разграничения учебного предмета психологии от развивающей, тренинговой работы и других типов деятельности практического школьного психолога.

§ 2. Урок психологии

Современная система обучения в школе имеет классно-урочный характер. Это значит, что основной организационной формой школьного обучения является урок по тому или иному учебному предмету. Уроки проводятся с постоянным составом учащихся (классом), по твердому расписанию.

Цель любого урока — создание таких психолого-педагогических условий, которые бы обеспечили усвоение учащимися определенных знаний, овладение умениями и навыками применять знания на практике, развитие способностей школьников, накопление ими опыта творческой деятельности.

На единство и взаимообусловленность накопления знаний, навыков и развития способностей, творческого начала ребенка издавна обращали внимание известные мыслители и педагоги. Так, еще Аристотель утверждал, что ум заключается не только в знании, но и в умении прилагать знания «на деле».

Необходимость объединения главных задач образования — усвоение суммы знаний и развитие способностей — защищал *К. Д. Ушинский*. Он указывал на то, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях и что каждая наука развивает человека именно своим содержанием. Он писал: «Всякое не мертвое, не бесцельное учение имеет в виду готовить дитя к жизни: а ничего не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен»¹.

На важность приобретения в школе опыта творческой деятельности обращал внимание⁷. *Н. Толстой*: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельные приложения этих сведений»².

Урок представляет собой единое целое, с единой конкретной дидактической целью, которой подчинены все элементы урока, составляющие

¹ *Ушинский К. Д.* Собр. соч. - М., 1949. Т. 6. - С. 267.

² *Толстой Л. Н.* О литературе. — М., 1955. — С. 118.

552 Часть III. Преподавание ПСИХОЛОГИИ В ШКОЛЕ

его структуру. Такими элементами являются: сообщение новых знаний, закрепление их в памяти учащихся, применение знаний на практике, учет и оценка знаний. Структура урока не может быть постоянной и жесткой. Она зависит от логики урока, его места в системе уроков по определенной теме, от характера содержания учебного материала, состава класса, методического предпочтения учителя и др. Урок — живое целое, а не механическое сцепление отдельных его элементов. Важно, чтобы система знаний и умений, составляющая содержание целостной темы по учебному предмету, была разными способами сообщена учащимся, закреплена в их памяти, применена на практике, пробудила творческую заинтересованность школьников, а ее усвоение тем или иным путем проверено.

На уроке в зависимости от его конкретной темы и задач сочетаются фронтальные, коллективные, групповые и индивидуальные формы учебной деятельности. В основе различий этих форм — особенности коммуникативного взаимодействия между учителем и учащимся, а также между самими учениками. Индивидуальная форма обучения предполагает взаимодействие учителя и ученика. При групповых формах обучения учащиеся взаимодействуют в группах, создаваемых на различных основаниях. Фронтальное обучение предполагает работу учителя со всем классом в едином темпе и с общими задачами. При коллективной форме обучения учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своим лидером и особенностями взаимодействия.

Урок психологии в школе подчиняется, с одной стороны, общим дидактическим законам ведения урока, с другой стороны, имеет свои специфические особенности в содержательных акцентах и способах проведения. Одна из таких специфических особенностей заключается в том, что учащиеся на уроке познают не только психологию человека вообще, но имеют возможность познавать и себя, познавать закономерности, механизмы, сущность и условия развития личности.

Зная, что такое развивающийся ребенок, что такое мышление, восприятие и так далее, психолог-учитель должен уметь так организовать содержание учебного материала, чтобы оно было пригодно для восприятия и освоения учащимися.

Структура любого урока строится таким образом, чтобы способствовать развитию у учащихся умения и желания учиться, т. е. становлению школьника как субъекта учебной деятельности.

Психология как наука и как учебный предмет может предоставить школьникам условия и средства развития субъектности как необходимого личностного качества.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 553

Желательно, чтобы урок носил характер *замкнуто-открытой системы*.

Замкнутая — все знания, требуемые программой, должны быть преподаны и усвоены *на уроке*.

Это достигается:

- ◆ искусством изложения новых знаний учителем;
- ◆ применением различных средств наглядности (изобразительных, технических и др.);
- ◆ упражнениями и творческими заданиями;
- ◆ знанием и учетом индивидуальных особенностей учащихся, которые проявляются в темпах и способах усвоения, своеобразии мышления, в склонности к тому или иному виду работы, в отношении к предмету, в уровне развития способностей и др.

Открытая — не должно быть никаких домашних заданий типа прямого повторения, пересказа и пр., способствующих развитию непродуктивных способов учебной деятельности (механическое запоминание, зубрежка и т. д.). Домашние задания должны иметь самостоятельно-творческий

характер, например:

- ◆ ознакомление с дополнительной литературой по теме;
- ◆ подготовка самостоятельных сообщений, углубляющих и расширяющих учебный материал;
- ◆ наблюдение за каким-либо психологическим явлением;
- ◆ анализ собственных мыслей, отношений, переживаний;
- ◆ подбор примеров из научной и художественной литературы, из жизненных наблюдений по теме, изучаемой на уроке, и т. п.;
- ◆ проведение интервью и пр.

Такая работа позволяет учащимся принять свою учебную работу как деятельность исследовательскую, требующую самостоятельности в постановке целей и выборе средств, т. е. формирует учеников как субъектов учебной деятельности.

Известно, что склонность к исследованию проявляется в человеке очень рано. А при нынешнем информационном взрыве — тем более. На уроках психологии возможно и необходимо создать благоприятные условия для развития исследовательской направленности интеллектуальной активности учащихся. С этой целью можно использовать такие, например, активные методы обучения:

- ◆ обсуждение рефератов;
- ◆ защита ученических проектов;

554

Часть III. Преподавание психологии в школе

- ◆ деловые игры;
- ◆ проблемные беседы (дискуссии);
- ◆ викторины;
- ◆ «мозговой штурм» предлагаемых учителем проблем или вопросов;
- ◆ использование компьютеров и пр.

§ 3. Подготовка учителя к уроку

Подготовка к проведению занятий по той или иной теме включает в себя:

- ◆ определение ее места в системе изучения учебного материала по психологии в целом;
- ◆ продумывание всех уроков, на которых эта тема (например, «память», «характер», «общение» и пр.) будет рассматриваться;
- ◆ детальное планирование проведения каждого урока по теме.

Приступая к работе над темой, следует еще раз самому учителю внимательно повторить или изучить ее научное содержание. Используя полностью материал учебника, не ограничиваться только им, включать иные источники психологического знания. Желательно дополнять материал учебника собственными примерами, иллюстративным материалом и пр.

Необходимо продумать методическую сторону ведения каждого урока. Методические приемы и средства должны давать учителю возможность пробуждать и поддерживать познавательную активность учащихся: их внимание, осмысленное восприятие учебного материала, активное отношение к учебной деятельности, стремление (желание) ученика самостоятельно познавать новое для него.

На уроке психологии необходимо разнообразие методов, средств работы над изучаемым материалом. Преподаватель психологии, быть может как никто другой из педагогов школы, понимает суть утверждения *К. Д. Ушинского* о том, «что педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться, чтобы как можно больше органов чувств детей — глаз, ухо, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус — приняли участие в акте запоминания»¹.

¹ *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1954. Т. 2. Вопросы обучения. — С. 117.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 555

При этом методическое разнообразие не должно заглушить своеобразие методического почерка самого учителя, который является показателем его педагогического мастерства и творчества.

Пожалуй, самое сложное в подборе методического оснащения урока состоит в том, чтобы оно было направлено не столько на запоминание, сколько на понимание изучаемого материала.

Каждый психолог великолепно знает, что заучивание учебного материала без достаточного понимания его ведет к формализму в усвоении знаний.

В этом случае знание формулировок, предложенных педагогом или приведенных в учебнике примеров, не наполнено реальным содержанием и смыслом. У школьников развивается вербализм,

пристрастие к стереотипии мышления, речевым штампам в высказываниях. Такое знание не ведет к переосмыслению прежних представлений о действительности, сформировавшихся в процессе жизни. В результате учебные знания сосуществуют наряду с прежними, донаучными. При этом явления окружающей действительности объясняются, исходя из житейского опыта, а даваемая в школе система научных понятий рассматривается как специфическое «школьное» знание, которое не имеет прямого отношения к реальной действительности. Не случайно *Л. Н. Толстой* подчеркивал, что знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью.

Работа над заданиями, требующими материального оснащения, должна готовиться учителем заранее. Так, например, если на уроке предстоит проведение опытов по ощупыванию предметов в перчатках и без них, то учителю следует заранее позаботиться о том, чтобы все необходимое было наготове.

Продумывая предстоящий урок, следует вспомнить и о составе класса: есть ли в нем дети, для которых обсуждаемая тема может оказаться болезненной, травмирующей. Поэтому уроки в разных классах одной возрастной параллели могут существенно отличаться друг от друга — по акцентам в содержании материала, по обсуждаемым примерам, по иллюстрациям, по заданиям на дом, даже по организации групповой работы в классе, которая может проходить в подгруппах, сформированных по различным основаниям: соседи по парте, мальчики — девочки, игровой принцип, специфика содержания и пр., но всегда с учетом личностных особенностей детей и их межличностных отношений. Свободная импровизация на уроке не только возможна, но и желательна.

556 Часть III. Преподавание психологии в школе

Еще на один аспект подготовки урока хотелось бы обратить внимание преподавателя психологии: на уроке не следует использовать профессиональные психологические методы («Рисунок семьи», тест Векслера и т. п.).

Очень сложным моментом подготовки урока и продумывания как определенной темы, так и всего курса изучения психологии в школе является разработка системы домашних заданий. Достижение целей преподавателя психологии в школе возможно только при активном отношении учащихся к материалу. В учебниках предусмотрены задания, в которых предлагается высказать свое мнение, решить психологическую проблему и т. п. Домашнее задание на уроке следует в обязательном порядке разъяснять учащимся: как надо работать с учебником, на что обратить особое внимание, как заполнить таблицу, как отвечать на вопросы и пр. Полезны индивидуальные задания творческого характера: подготовить сообщение, взять интервью, составить вопросы по теме для одноклассников и пр. Учителю важно «обыграть» эти задания в классе, заинтересовать ими учащихся, привлечь родителей к совместному обсуждению с детьми некоторых вопросов психологии.

Задания, выполняемые учащимися дома, обязательно проверяются и обсуждаются на следующем уроке. При этом каждый ученик должен быть отмечен преподавателем. Обязательно подчеркивается индивидуальность решения, подхода, точки зрения и т. д. каждого ребенка, а не только правильность того или иного ответа.

Реализуемое на уроке обучение — процесс активного взаимодействия ребенка и взрослого, субъект-субъектного взаимодействия или сотрудничества. От степени и характера этого взаимодействия в значительной мере зависит обучающий и развивающий эффект учебно-познавательной деятельности школьников.

«Педагог делится своим знанием, дарит, а не транслирует его. Он поводырь — посредник, который вводит учащегося в образовательное пространство: в мир знания и в мир незнания. Подобная позиция педагога способствует становлению учебной деятельности и развитию личности учащихся со всеми вытекающими из этого последствиями: пробуждению познавательных интересов, потребностей, мотивов учения, формирование способностей к самостоятельности, целеполаганию, рефлексии, практическому сознанию»¹.

Только то, что прошло через самостоятельную мысль или самостоятельное действие, становится достоянием субъекта.

¹ *Зипченко В. П.* Психологические основы педагогики. — М, 2002. — С. 27.

§ 4. Урок и учебные ситуации

Ситуация — это всегда совокупность ряда обстоятельств, складывающееся или сложившееся положение дел, отношений, определенная обстановка общения и деятельности.

Ситуация на уроке — это совокупность психолого-педагогических обстоятельств, составляющих учебный процесс.

Любая из ситуаций, возникающих на уроке, становится той самой «социальной ситуацией развития», о которой говорили. С. Выготский и суть которой заключается в переживании ребенком того, что и как с ним происходит в классе.

На каждом уроке школьник оказывается в той или иной учебной ситуации. Б. Г. Ананьев замечал, что учитель ставит учеников в такие ситуации и условия, когда интеллект их активизируется, чувства приобретают стенический характер, воля мобилизуется. Но бывает и по-другому. «Есть примеры и отрицательных ситуаций, когда учитель своей воспитательно-неумелой инструментальной организацией общения на уроке подавляет умственную активность учеников, вызывает у них негативные переживания, деморализует волю, фактически прививает ученикам недоверие к людям, боязнь общения с ними, чувство собственной неполноценности»¹.

Какие же учебные ситуации являются позитивными для развития и проявления собственной интеллектуальной активности ребенка на уроке?

1. Ситуация «оптимистического старта» урока. Начиная урок, следует сразу задавать такую ситуацию в классе, которая сама по себе располагала бы к размышлению, снятию напряжения, страха, неуверенности в себе. Например, «Послушайте себя!», «Как вы полагаете?», «Как вы считаете?», «Как вы думаете?», «Мне интересны ваши соображения» и пр. При этом: говорить можно все; высказываться так, как ученикам хочется и как они могут; принимается любая точка зрения, главное, чтобы она была высказана и сделана попытка ее обоснования.

2. Проблемная ситуация. Где нет проблем, там нет и мышления. Элементы проблемного обучения, в том числе самостоятельной постановки проблем, способствуют формированию самостоятельности, активности, самоуважения, чувства собственного достоинства.

3. Ситуация выбора. Включение в учебный процесс таких ситуаций позволяет школьнику проявить инициативность и индивидуальность,

¹ Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. — М., 1963. — С. 50.

558

Часть III. Преподавание психологии в ШКОЛР

развивает способность аргументировать и отстаивать свою точку зрения, свой взгляд на явление, свое понимание его сущности. В такой ситуации уместен вопрос: «Чем докажешь?»

4. Ситуация успеха. Такие ситуации учат школьников мыслить категориями успеха: подходить к любой задаче и проблеме не с позиции: «Ой, у меня не получится!», а с позиции: «Посмотрим, попробуем, хоть не сразу, но должно получиться!»

Американский психолог У. Глассер справедливо отмечает, что «слишком много учащихся в школах страдает от неудач. Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном»¹.

Каждый ученик должен получить опыт успешной учебно-познавательной деятельности. Для этого следует подбирать такие задания, которые ученик мог бы выполнить с максимальным успехом, испытывая при этом определенное интеллектуальное напряжение.

Дети не должны бояться сказать на уроке «что-нибудь не так». Важно поощрять школьников в выдвижении своих догадок, гипотез, попытках их доказать. Следует использовать любую реальную возможность для похвалы и поощрения: «Умница!», «Молодец!», «Здорово!» Пусть чаще будут слышны на уроках возгласы детей: «У нас получилось!», «Эврика!»

5. Ситуация интеллектуального напряжения. В любом деле успех не дается без постоянного, напряженного и систематического труда. Учебная деятельность, в основе которой лежит умственный труд, не является исключением. К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека, что мечтать легко и приятно, но думать трудно.

Поэтому на уроке ситуация успеха должна включать в себя элементы интеллектуального напряжения, а ситуация интеллектуального напряжения — элементы успеха. Только тот успех приносит настоящую радость и гордость, который достался именно ценою напряженного труда. А сознание того, что достижение пришло «само собой», «по щучьему велению», «по мановению волшебной палочки», из-за снисходительности учителя и пр., — ничего не стоит. Оно не дает того, что нужнее всего школьнику, — чувства собственного интеллектуального роста, гордости делом своего разума, своих рук, лежащего в основе

¹ Глассер У. Школа без неудачников. — М., 1991. — С. 17.

формирующегося самоуважения, позитивного отношения к познанию и учению.

Как побудить школьника к преодолению трудностей учебного материала? «Один из способов, — отмечает *Дж. Брунер*, — бросить ему вызов испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит»¹.

Педагоги пытаются запечатлеть свой опыт по развитию интеллектуального творческого потенциала учащихся в различного вида правилах. В качестве примера приведем «10 заповедей», составленных одной преподавательницей средней школы.

Не соглашайся с ответом ученика, если ответ просто затвержен и принят на веру. Требуй доказательства.

Никогда не разрешай спор учащихся самым легким способом, т. е. попросту сообщив им правильный ответ или верный способ решения.

Внимательно слушай своих учеников, лови каждую высказанную ими мысль, чтобы не упустить случая раскрыть для них что-то новое в себе.

Постоянно помни — обучение должно опираться на интересы, мотивы и чаяния школьников.

Расписание уроков и школьные звонки не должны быть определяющим фактором учебного процесса.

Уважай свои собственные «сумасшедшие идеи» и прививай другим вкус к нестандартному мышлению.

Никогда не говори своему ученику: «Нам некогда обсуждать твою глупую идею».

Не скупись на ободряющее слово, доброжелательную улыбку, дружеское поощрение.

В процессе обучения не может быть постоянной методики и раз навсегда установленной программы.

Повторяй эти заповеди каждый вечер, пока они не станут частью тебя самого.

§ 5. Урок и эмоциональные состояния школьников

Особое внимание преподавателя психологии хотелось бы обратить на переживания ребенка в процессе обучения, на его эмоциональное отношение к материалу урока и к учителю.

¹ *Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977. — С. 377.

560

Часть III. Преподавание психологии в школе

Еще *К. Д. Ушинский* писал: «Если же мы примем во внимание, что чувствованиями нашими определяются наши желания, желаниями определяются наши поступки, то из этого само собою уже выйдет необыкновенно важное, практическое значение наших чувствований»¹.

Чувства оказывают различное, но всегда существенное влияние на любую деятельность. Хорошее настроение усиливает желание работать, кажется, что можно горы сдвинуть. При равнодушии, безразличии, отрицательных эмоциях человек вряд ли способен ставить и решать серьезные как учебные, так и жизненно важные задачи.

В. Н. Мясищев в работе «Личность и невроз» (1960) подчеркивает, что функциональные возможности в любом направлении деятельности могут быть определены на уровне его активно-положительного отношения к задаче.

Огромно значение эмоций и чувств в учебной деятельности. Если ребенку на уроке скучно, непонятно или у него возникает чувство страха из-за возможной ошибки, неуверенности в себе и пр., проблем в его учебной деятельности и поведении будет много.

Большое внимание на переживания ребенка обращал *Л. С. Выготский*: «Хотим ли мы достигнуть лучшего запоминания со стороны учеников или более успешной работы мысли — все равно мы должны позаботиться о том, чтобы и та и другая деятельность стимулировалась эмоционально. Опыт и исследования показали, что эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочнее, чем безразличный... Прежде чем сообщать то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру»².

Л. С. Выготский подчеркивал, что всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опирается на эмоциональный отклик ребенка. Другого не существует.

Иными словами необходимо вызвать у школьника заинтересованность в учебном предмете. При этом интерес может быть как непосредственным интересом к данному учебному предмету или к процессу учения вообще, так и опосредованным, связанным с более или менее

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1953. Т. 1.- С. 393.

² Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. — Гл. 6. — С.141-142.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 56П

ясным (в зависимости от возраста) осознанием того, что дает изучение данного учебного предмета для будущего, для упрочения личностного престижа в настоящем и пр.

Школьники любого возраста видят в каждом педагоге человека, который обладает знаниями и опытом, которых они еще сами не имеют. Они всегда к учителям как-то относятся. Они жаждут эмоционального контакта с теми, которых уважают, авторитет (научный и человеческий) которых признают.

Образование, учебная деятельность, как и любая другая, включает в свой состав не только когнитивные и операционные аспекты деятельности, но и такую человеческую ценность, как живое общение («роскошь человеческого общения»).

Именно живое непосредственное общение порождает эмоции, чувства, переживания, аффекты, что является непременным условием личностного и будущего профессионального роста.

Однако сложный комплекс субъективных переживаний ребенка остается нередко без должного внимания со стороны учителей. Недоучет этих переживаний ведет к нарушению психического и личностного развития ребенка, к нарушению его здоровья. Дети не могут простить взрослым равнодушного к себе отношения. Например, один из школьников говорит о своем, очевидно значимом для него учителе: «Если он не хочет меня любить, я заставлю его хотя бы меня ненавидеть, лишь бы он обратил на меня внимание».

К сожалению, чувство любви или человеческой теплоты учителя к детям весьма редко появляется или проявляется на уроке. Между тем, А. Маслоу в книге «Новые рубежи человеческой природы» (1994) вводит понятие — «любящее восприятие». Он пишет, что любящее восприятие между родителями и детьми, учителями и учащимися порождает формы знания, которые недоступны без любви. Такое восприятие порождает интерес, очарованность и, благодаря этому, большое терпение на протяжении долгих часов наблюдения. Всматривание в ребенка, вслушивание само по себе становится глубоко увлекающей их деятельностью. Для человека, который не любит, это едва ли возможно — это бы наскучило быстро.

Когда человека любят, говорит А. Маслоу, это позволяет ему раскрыться, сбросить свои защиты, позволить себе быть обнаженным — психологически и духовно, не только физически. Это позволяет увидеть себя вместо того, чтобы прятаться.

Опытный педагог прислушивается к настроению детей на уроке, умеет организовать урок таким образом, чтобы тема урока приобрела

19 Зак 74fi

562

Часть 111. Преподавание психологии в школе

личностный смысл для каждого ребенка, а сам ребенок почувствовал себя равноправным участником познавательного процесса.

Существует много приемов и способов, назовем некоторые из них.

1. Отказаться от правила часто, с нажимом подчеркивать способности одних, неуспехи других.
2. Отказаться от прямого противопоставления детей друг другу.
3. Не «пилить» и «не ругать» при всем классе.
4. Замечать даже маленькие успехи «слабых», но не подчеркивать это резко как нечто неожиданное.
5. Называть всех детей по имени и добиваться этого в общении детей друг с другом.
6. Постоянно подчеркивать, что отношения в классе должны определяться не только успеваемостью, но и теми добрыми делами, которые совершил человек для других. Способность к учению — это лишь одно из многочисленных ценных свойств личности, которое развивается у всех по-разному.
7. Чаще разговаривать с замкнутыми, «неинтересными» ребятами. Поведение детей еще во многом подражательно, и когда они видят, как учитель беседует с их одноклассником, то считают, что, следовательно, ему интересно, и тоже начинают проявлять интерес к этому «неинтересному».
8. Бережно относиться к женской гордости и мужскому достоинству.
9. Все, что происходит с детьми, принимать всерьез.
10. Уметь видеть за внешними поступками и действиями учеников мотивы их поведения, отношения, деятельности.
11. Помнить, что все дети испытывают потребность в одобрении их дел и поступков, и в разумных пределах удовлетворять ее.

12. Исключить ситуации в школьной жизни, способные вызвать у детей страх наказания.
13. Научиться воспитывать через радость, доверие, уважение.
14. Относиться к ребенку любого возраста как к субъекту совместной деятельности.
15. Принимать право ребенка на ошибку, на настроение, на безнаказанное изложение причин невыполнения какого-либо задания и пр.
16. Осуществлять индивидуальный подход на основе понимания особенностей ребенка — его уровня развития, привязанностей, представлений и т. п.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе _____ 563

17. Создавать атмосферу успеха, эмоционального благополучия, ценности культуры, знания и здоровья.
18. Критически отнестись к самому себе при поиске причин неудач ребенка в учении, поведении, отношениях.

§ 6. Ученик как субъект учебной деятельности

Что это значит? Это значит, что успешность учебной деятельности зависит, прежде всего, от собственной активности ребенка. Именно собственная активность ребенка в усвоении знаний включает деятельность всех познавательных процессов, самообеспечивая тем самым их развитие.

С. Л. Рубинштейн специально подчеркивал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, формирования его личностных свойств и качеств.

Знания ведут к развитию только в том случае, если их получение, приобретение мотивировано собственной познавательной активностью. В любом другом случае ребенок воспринимает их как насилие над собой, не хочет учиться, ему неинтересно, он не видит смысла в изучении того или иного предмета и пр.

Известно, что основными мотивами учения, обуславливающими собственную интеллектуальную активность, являются учебно-познавательные и социальные мотивы учащихся, имеющие свое особое содержание на каждом этапе школьного детства.

Позитивная мотивация учения предполагает полноценное развитие каждого из этих мотивов во взаимосвязи и взаимодействии при ведущей роли познавательного мотива. Почему?

В основе познавательного мотива лежит **потребность в познании** (познавательная потребность) — *переживание состояния необходимости в новых знаниях и/или новом уровне понимания (установление источников, причинно-следственных связей, механизмов) окружающих явлений, событий и себя самого.*

Основными свойствами познавательной потребности являются:

- ♦ *ненасыщаемость*: удовлетворение этой потребности ведет к ее углублению и усилению, поиску новых целей;
- ♦ *процессуальность*: интерес не только к результату познания, но и к процессу, средствам и целям его достижения;
- ♦ *позитивная эмоциональная окрашенность*, переживание радости познания.

564 _____ Часть 111. Преподавание психологии в школе

Формой проявления познавательной потребности выступает **познавательный интерес**, избирательное отношение к действительности, проявляющееся в стремлении к познанию определенных объектов или явлений, овладении конкретными способами деятельности. Значение познавательных интересов в учении велико.

Интеллектуальный аспект познавательного интереса связан с умственной деятельностью, с осознанием, пониманием, а также с работой воображения.

Эмоциональный аспект связан с чувством удовольствия и радости, которые доставляют человеку работа и творчество.

Волевой аспект познавательного интереса является стимулом к действию, к преодолению трудностей.

Познавательный интерес положительно влияет на все психические процессы и функции, но особенно велика связь интереса с вниманием, памятью, работоспособностью.

Пожалуй, наиболее важное значение познавательных интересов заключается в том, что они придают изучению учебного предмета позитивную эмоциональную окраску и, следовательно, он субъективно воспринимается учеником как более легкий. Сам процесс усвоения знаний приобретает выраженный личностный характер, усваиваемые знания становятся личностным достоянием школьника, приобретают для него личностную ценность, он стремится к их

дальнейшему приобретению, переосмысливает их, связывает с ним свои притязания на успех в настоящем и будущем. Здесь уже явно прослеживается взаимосвязь познавательного мотива с мотивом социальным. И мы можем говорить об ученике как об активном субъекте учебной деятельности.

«Для того чтобы мысль стала подлинным приобретением личности, необходимо, чтобы она не только отразилась в сознании в своем объективном значении, но и приобрела для личности определенный смысл. Такое усвоение возможно тогда, когда знание не только понимается, но и осознается личностью в связи с определенными ее потребностями, интересами, стремлениями, чувствами. Знания открываются тогда как бы не только разуму, но и сердцу. Так усвоенное знание является подлинным знанием: оно становится, как говорит К. Д. Ушинский, "духовной силой, благодаря которой личность начинает иначе смотреть на мир, иначе чувствовать, иначе желать и действовать"»¹.

¹ Цит. по кн.: *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. — Воронеж, 1996. -С. 121.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 565

Развитие познавательно-социальной мотивации учения составляет основу формирования активной учебно-познавательной позиции школьника. Эта позиция представляет собой устойчивую систему отношений человека к действительности, основанную на стремлении не только открыть для себя и усвоить новую информацию, приобрести новые знания, понять источники и механизмы явлений и событий, познавать окружающий мир, самого себя и других людей, но и научиться все это делать.

Отсутствие познавательного отношения к действительности, интереса к тем явлениям окружающего мира, которые не имеют непосредственно практического значения, сопровождающееся более или менее выраженным отрицательным отношением познавательной деятельности, свидетельствует об интеллектуальной пассивности (познавательной пассивности), о несформированности собственной активной познавательной позиции школьника.

Интеллектуальная пассивность чаще всего возникает при таком способе обучения, когда знания подаются на уроке в готовом виде (объяснение, закрепление, отсутствие активного поиска). Ученик пассивен, когда механически списывает ход решения с доски, когда, не включаясь в суть обсуждаемого вопроса, слушает ответы товарищей. Постановка вопросов всему классу активизирует не всех, а только тех, кому они понятны, чей темп мыслительной деятельности соответствует темпу фронтального опроса.

Правильная организация учебной деятельности школьников требует разработки и применения на уроке психолого-педагогических средств активизации обучения — системы вопросов и заданий, стимулирующих активную умственную деятельность и вызывающих интерес учащихся. Практика показывает, что более 80 % вопросов учителей требуют от учеников только механического воспроизведения выученного.

Педагоги и психологи предлагают различные типы вопросов, стимулирующих мыслительную активность, например:

- ♦ вопросы, в которых сталкиваются противоречия между старыми, сложившимися в житейском опыте представлениями и новыми знаниями;
- ♦ вопросы, требующие установления сходства и различия. Чем менее очевидно это сходство и различие, тем интереснее его обнаружить;
- ♦ установление причинно-следственных связей;

566 Часть III. Преподавание психологии в школе

- ♦ выбор, основанный на сопоставлении друг с другом разных вариантов;
- ♦ вопросы, в которых предлагается подтвердить собственными примерами психологические закономерности.

Но для развития активной учебно-познавательной позиции школьника, конечно, одних вопросов на уроке, даже самых стимулирующих мыслительную деятельность, недостаточно.

Развитие и укрепление позиции школьника требуют организации специально продуманных психолого-педагогических условий проведения урока, которые бы пробуждали и развивали интерес учеников к изучаемому учебному предмету.

При создании благоприятных условий для пробуждения и развития интереса к учению следует учесть нижеследующее.

1. Развитию познавательных интересов способствует такая организация обучения, при которой ученик вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает задачи проблемного характера.
2. Учебный труд вызывает интерес тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация и

однообразные способы действий быстро вызывают скуку.

3. Для появления интереса к изучаемому предмету необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения данного предмета и отдельных его разделов.

4. Чем больше новый материал связан с усвоенными ранее знаниями, тем он интереснее для учащихся.

5. Ни слишком трудный, ни слишком легкий материал не вызывает интереса. Обучение должно быть трудным, но посильным.

6. Чем чаще проверяется и оценивается работа школьника (в том числе и им самим), тем интереснее ему работать.

Развитию познавательной активности учащихся способствует положительная эмоциональная атмосфера. Эмоциональная атмосфера в классе, прежде всего, связана с атмосферой познавательной. Поддержанные и поощряемые учителем правильные действия, советы, попытки учащихся включиться в обсуждение темы, вопросов способствуют переживаемому ими успеху и не только закрепляют полученные знания и выполненные действия, но и создают благоприятные условия для дальнейшего обучения: успех порождает успех, неудача ведет к неудаче.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 567

§ 7. Учитель как субъект педагогической деятельности

Специфика профессии учителя — в постоянном общении с детьми и подростками, у которых есть свои права, свое миропонимание, своя убежденность и свои индивидуальные особенности.

Но и каждый учитель индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности. И чем ярче и самобытнее его личность, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность ребенка. «Учитель прикасается к вечности: никто не может сказать, когда кончается его влияние»¹.

Учитель психологии в силу своего образования особенно тонко может ощущать и понимать степень своего влияния на ребенка, допустимый предел этого влияния и ответственность за него. Он должен понимать, что важнейшими требованиями к его личности являются требования не только к его профессиональным знаниям, но и к его нравственности.

Пусть ученики в будущем вспоминают учителя психологии (да и других учителей) так, как вспоминает своих учителей писатель *Александр Крон*: «Это были умные и интеллигентные люди, педагоги по призванию, а не по стечению обстоятельств, я ощущал их влияние, но никогда не ощущал их власти... я никогда не чувствовал себя мокрым комком глины, из которого что-то лепят чужие руки, наоборот, я всегда пребывал в уверенности, что все, что я делаю, я делаю сам. И поэтому мне никогда не бывало скучно»².

Ведущими сторонами педагогического мастерства являются нижеперечисленные качества.

Умение так организовать деятельность учащихся, чтобы каждый из них имел возможность полноценно развивать свои склонности, интересы, способности. «Развивая мысль в речи, надо сперва схему ее вложить в ум слушателя, потом в наглядном сравнении предъявить ее воображению и, наконец, на мягкой лирической подкладке осторожно положить ее на слушающее сердце, и тогда слушатель — ваш военнопленный и сам не убежит от вас, даже когда вы отпустите его на волю, останется вечно послушным вашим клиентом»³.

Понимание того, что ребенок может по-настоящему включиться в работу, если задачи, которые стоят перед ним в ходе учебной дея-

¹ Лоуренс Дж. Питер. Принцип Питера. — М., 1990. — С. 35.

² Крон А. Вечная проблема. — М., 1965. — С. 37, 63.

³ Ключевский В. О. Тетрадь с афоризмами. — М., 2001. — С. 278.

568 Часть 111. Преподавание психологии в школе

тельности, им поняты, внутренне приняты, приобрели личностную значимость для него, нашли отклик и опорную точку в его переживаниях.

Обладание способностью «видеть» ребенка — уметь различать даже в некоторых отрицательных проявлениях детской активности те возможные достоинства, которые при умелом и внимательном подходе могут в дальнейшем дать позитивные результаты.

Понимание того, что нет ученика, которого не за что было бы полюбить.

Речь учителя должна будить мысль и поддерживать ее в состоянии бодрствования. «Преподавателям слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а чтобы будить чужую»¹.

На уроке важно не только что сказать, но и как сказать. А. С. Макаренко отмечал, что педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса, и в управлении своим лицом. Представляя свой опыт, он говорит о том, что сделался настоящим мастером только тогда, когда

научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками.

Умение учителя разнообразить интонацию речи (от медленного темпа при раздумье до быстрой порывистой речи при быстрой смене мыслей) помогает удерживать внимание учащихся. Небольшая доля юмора сообщает особую привлекательность изложению материала.

Дикция учителя, четкость произношения и построения фраз формируют культуру речи школьников. Помните, у *А. П. Чехова* в «Скучной истории» старый преподаватель говорит: «...Я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива»².

Стремление создать в классе для общей творческой работы атмосферу любви, бодрости, взаимного уважения.

Способность пробуждать мышление учащихся, раскрывать перед ними перспективу знаний. Не бояться сообщать ученикам свои сомнения, чтобы приучать их к критическому мышлению. Режиссер *Г. М. Козинцев* говорил своим студентам: «Режиссуре научить невозможно. Поэтому я попытаюсь научить вас думать. А если вам удастся освоить этот процесс, то до всего остального вы доберетесь сами, своим собственным умом»³.

¹ *Ключевский В. О.* Тетрадь с афоризмами. — М., 2001. — С. 278.

² *Чехов А. П.* Скучная история // Собр. соч.: В 12 т. — М., 1953. Т. 6. — С. 277.

³ Цит. по кн.: *Рязанов Э. А.* Неподведенные итоги. — М., 1997. — С. 23.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 569

Умение заражать класс своей «умственной взволнованностью». Учитель заражает учащихся интересом к миру вообще и к миру знаний в частности. Он не может оставаться бесстрастным по отношению к тому учебному предмету, который он преподаёт. *Л. Н. Толстой* отмечал, что если хочешь наукой воспитать ученика, то люби свою науку и знай ее. Тогда и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их.

Способность удивить, заинтересовать, поразить новым и неожиданностью своего сообщения — важное педагогическое качество. *Н. В. Гоголь* утверждал, что память людей лучше всего удерживает те сведения, которые поразили их воображение.

Желание и умение избегать тусклой, маловыразительной речи. Шутка, острота, веселая остроумная цитата, меткое, забавное слово — должны иметь место в объяснении даже очень серьезного учебного материала.

Понимание того, что ученики постоянно в большей или меньшей степени испытывают влияние личностной индивидуальности учителя — его ожиданий, ценностей, интеллектуальных и творческих способностей, характера и пр. Поэтому важным профессиональным качеством учителя является его адекватная самооценка и умение понять ученика в контексте его собственных особенностей.

Ученым удалось выявить зависимость между академическими достижениями, уровнем развития способностей учащихся и уровнем творческих способностей педагога.

Если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то: ♦ способные, творчески развитые ученики добиваются блистательных успехов;

♦ ученики с менее развитыми способностями оказываются в «загоне», их академические результаты обычно не велики.

Если учитель сам находится где-то внизу шкалы «творческие способности», то:

♦ школьники с яркими творческими способностями не раскрываются, не реализуют своих возможностей;

♦ успехи учащихся, лишенных творческого блеска, оказываются выше, чем в первом случае.

Учитель вольно или невольно оказывает предпочтение тому психологическому типу по уровню развития творческих способностей, к которому принадлежит сам¹.

¹ *Лук А. И.* Мышление и творчество. — М., 1976.

570 Часть III. Преподавание психологии в школе

Не менее значимы для развития школьников и ожидания учителя по отношению к каждому из них. Такие ожидания *Р. Берне* называет «эффектом Пигмалиона»¹.

Учитель, верящий в ученика, подобен мифическому Пигмалиону, силой своего чувства вдохнувшему жизнь в созданную им статую.

Ожидания проявляются в интонации, мимике, жестах, мимолетных оценках, которые чутко улавливаются детьми.

Вокруг ученика, от которого учитель ждет учебных достижений, как бы создается особая психологическая аура. Ее воспринимают, «чувствуют» и сам ученик, и его одноклассники. У

ребенка усиливается мотивация и повышается результативность учебной деятельности.

Низкие ожидания учителя способствуют закреплению невысоких показателей учебной работы и отрицательных черт школьника, не вызывают у него стремления учиться лучше.

Таким образом, происходит как бы «самореализация пророчества» как позитивного, так и негативного.

§ 8. Взаимодействие ученика и учителя

Одним из решающих условий успешного овладения той или иной деятельностью, в том числе и учебной, является активное положительное отношение, интерес к ней.

Что же мешает развитию собственной интеллектуальной и личностной активности учащихся в учебном процессе?

Мешает многое, но обратим внимание на два очень существенных момента.

Во-первых, — односторонняя активность преподавателя на уроке. Он объясняет, вопрошает, хвалит, порицает, удивляется, радуется, сердится. Известно, что сообщающее, объяснительно-иллюстративное обучение сокращает возможности развития самостоятельного мышления.

Во-вторых, учитель нередко имеет мало сведений о том, как трансформируются сообщаемые им знания в головах учащихся, с какими трудностями они встречаются, какой отклик в их душах находят эмоциональные реакции учителя.

Учебная программа, даже очень хорошая сама по себе, подкрепленная учебниками и методическими пособиями, может служить развитию ребенка, а может и не служить. Было бы, наверное, просто, если бы развитие ребенка целиком и полностью зависело от качества учеб-

¹ Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М., 1986.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 571

ной программы и содержания учебного материала, ее реализующего. Например: программа —> ученик.

На самом деле все происходит значительно сложнее. Между учебной программой (учебным предметом в целом) и учеником существует связующее звено, каковым является личность учителя. Именно учитель является персонифицированным посредником между учащимися и учебным предметом.

Форма обучения может быть разной: коллективной, групповой, индивидуальной. Но цель обучения при любой форме осуществления всегда одна и та же: приблизить знание к ученику, заинтересовать и помочь этим знанием овладеть. Носителем учебного знания, подкрепленного наукой, программой, учебником, методикой, является учитель. Учащиеся воспринимают учителя не только как посредника или носителя знания, но и как непосредственный источник знания. При любых формах обучения происходит взаимодействие двух личностей — взрослого (учителя) и ребенка (ученика) — в контексте освоения учебного материала, соответствующего программе. Поэтому наиболее значимым для ребенка взаимодействием на уроке является его взаимодействие с учителем. Это взаимодействие составляет специфическое образовательное пространство, наполняемое особым психологическим содержанием для каждого школьника.

Категория взаимодействия людей широко представлена в психолого-педагогической литературе. В самом общем виде взаимодействие людей можно представить как систему взаимных связей субъектов, которая обуславливает их взаимное влияние.

В педагогической практике нередко употребляются понятия «воздействие», «воздействовать» (например, воздействовать на ученика в процессе воспитания). Но воздействовать и взаимодействовать — разные понятия. Их принципиальное различие заключается в том, что в первом случае мы имеем дело с субъект-объектными отношениями, тогда как во втором — субъект-субъектными отношениями, и только такие отношения рассматриваются в практической психологии как нормальные.

Взаимодействие людей — это сложное психологическое явление, в основе которого лежат целостные системы взаимных действий и реакций, между которыми возникает причинная зависимость. Взаимодействие включает в себя ряд необходимых компонентов. Во-первых, это обмен мыслями, знаниями, идеями, т. е. информацией (коммуникативный компонент), во-вторых, обмен действиями (деятельный компонент), в-третьих, процесс восприятия людьми друг друга (перцептивно-

572 Часть 111. Преподавание психологии в школе

эмоциональный компонент). Только в совокупности все эти компоненты обеспечивают взаимопонимание людей¹.

А это и есть главное. Именно взаимопонимание определяет полноценное взаимодействие. Если

люди не понимают друг друга, ни о каких взаимных действиях (взаимодействии) не может быть и речи. В. О. Ключевский справедливо замечал: «Жалоба, что нас люди не понимают, всего чаще происходит от того, что мы не понимаем людей»².

Каким образом происходит взаимодействие учителя и ученика (учеников) в процессе обучения?

Схематично можно представить себе путь, который проходят знания от цели программы обучения «через» учителя к ученику следующим образом.

Знание → учитель как субъект педагогической деятельности → ученик как субъект учебной деятельности.

Попробуем проанализировать этот путь более подробно.

Итак, сначала мы имеем учебную программу, реализующую цель образования, которая задает содержание знаний и умений по данному учебному предмету, учебник и учебные пособия.

Программа и соответствующий ей учебный материал попадают, естественно, к учителю.

Учитель как субъект педагогической деятельности их воспринимает, переосмысливает, выстраивает приемлемую для себя логику изложения и ценностно-смыслового акцентирования учебного материала. Следует помнить о единстве мысли и отношения, которое обуславливает личностный момент всякого высказывания, объяснения, рассуждения: невольно высказывается не только сама предметная мысль, но и свое личное отношение к ней.

Поэтому подлежащий на уроке изучению предметный материал преломляется через: отношение учителя к материалу; его индивидуально-психологические особенности — когнитивный стиль, темперамент, темы речи и действий, уровень общего развития и специальной подготовки по данному учебному предмету; знание (или незнание) учащихся класса и отношение к ним, умение заинтересовать проблемой и пр.

Преломленная через субъектность учителя учебная программа в виде учебного материала предстает перед учащимися как субъектами учеб-

¹ Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1980.

² Ключевский В. О. Тетрадь с афоризмами. — М, 2001. — С. 239.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 573

ной деятельности, у которых также имеется индивидуальный опыт этой деятельности, отношение к данному учебному предмету и к учению вообще, умение или неумение усвоить эти знания, интересы, склонности, способности, отношение к учителю, к себе, чувство уверенности или неуверенности, какие-либо престижные моменты и пр.

Взаимодействие учителя и ученика на уроке происходит лишь тогда, когда они понимают и уважают друг друга, а следовательно друг другу доверяют.

Лишь такое взаимодействие учителя и ученика на уроке, которое основано на понимании, доверии и уважении друг друга, помогает достичь основной цели образования: знание становится личностным достоянием школьника.

В. П. Зинченко замечает: «Цели образования — дело тонкое. Они модифицируются по мере их достижения. Если они неадекватны, то не помогает даже "железная воля". Либо цели принимаются, либо нет. Даже когда они принимаются учителем, школой, это не значит, что они будут достигнуты. В это "уравнение" входит еще ученик, который их либо принимает, либо тихо уходит от них заниматься своим делом»¹.

Более или менее полное представление о непростом пути, которым знания приходят к ребенку, может помочь учителю подбирать более эффективные методы и способы работы с учебным материалом на уроке, более тщательно и ответственно продумывать свое собственное поведение и отношение так, чтобы урок выполнял свою развивающую, обогащающую интеллект и душу ребенка функцию.

Тогда между учителем и учеником происходит диалог — основа всякого взаимодействия. Диалог возможен лишь между равноправными участниками, он предполагает равенство позиций вступивших в диалог. И именно такое взаимодействие, основанное на диалоге, помогает достичь основной цели образования: знание становится личностным достоянием школьника.

§ 9. Оценка и отметка

Оценка знаний школьника по психологии — необходимый компонент усвоения данного учебного предмета. Оценка позволяет определить степень усвоения учениками знаний, предусмотренных школьной программой.

Оценка, которую получает школьник на уроке, имеет отношение не только к знаниям, но и к развитию его личности.

¹ Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. — М., 2002. — С. 24.

Человек –г существо сознательное — ожидает и предвидит оценку. Оценка влияет, воздействует на его деятельность, направляет в ту или иную сторону.

Оценка и отметка как ее выражение подчеркивают общественное значение успешной работы и повышают сознание общественной ответственности у учащихся.

Известный русский педагог и психолог *П. Ф. Каптерев* видел в развитии у детей стремления к общественной оценке зачатки чувства чести, которое, по его мнению, есть не что иное, как желание, чтобы другие, особенно близкие, воздали должное нашим способностям, уважали нас, насколько мы того заслуживаем.

Ребенок равнодушен к оценке окружающими его поступков — он может гневно реагировать на насмешку, на недостаточно серьезное к нему отношение. К оценке на уроке равнодушен каждый ученик любого возраста. *Б. Г. Ананьев* отмечал, что в некоторых значимых для ученика ситуациях интеллектуального напряжения и ожидания оценки за выполненную работу «отсутствие педагогической оценки вызывает более депрессирующее влияние, чем явное неодобрение учителем»¹.

Оценка имеет свои психологические особенности, на которые указывал *С. Л. Рубинштейн*: она должна быть результатом, а не целью деятельности. Если оценка, успех является основной целью деятельности, то человек думает не о деле, которое выполняет, а о том, как его оценят, понравится ли его работа тому, кто ее оценивает.

Психологическая ориентация на дело или на успех в нем во многом зависит от чувства уверенности или неуверенности в своих силах. Если человек не очень уверен, то он боится сделать ошибку. Боязнь ошибки в новом деле в значительной степени этому делу вредит. Ведь еще древние считали, что ошибка — это наука, помогающая человеку двигаться вперед. Опасна не ошибка, опасно нежелание извлекать из нее урок.

Оценка действий, деятельности или результатов труда воспринимается по-разному в зависимости от общей доброжелательной или недоброжелательной обстановки (например, в классе).

Оценка, направленная на личность в целом, действует иначе, чем оценка, направленная на те или иные действия человека или на результат этих действий.

Это особенно важно учитывать в работе с детьми, так как их самооценка в значительной степени зависит от тех оценок, которые дают

¹ *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки: Избранные психол. труды. - М, 1980. Т. 2. -С. 219.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 575

им взрослые — родители, учителя. Смысл позитивного отношения взрослых к неправильному действию или ответу на уроке ученика таков: «Ты хороший. Но этот твой поступок, ответ и т. п. нехорош!»

Оценка в школе всегда основана на проверке знаний. Проверка знаний и оценка позволяют не только констатировать степень и качество усвоения школьниками знаний, но и выявить проблемы в этих знаниях, в понимании учебного материала. Это дает учителю основания для изыскания индивидуально направленных способов, методов, помогающих устранить проблемы, способствующих обучению приемам умственной и практической работы, развитию учащихся.

Без оценки качества ответов и качества работы школьников их учебная деятельность малоэффективна.

Оценка по учебному предмету направлена на выработку у школьников умения оценивать свои усилия по приобретению знаний, свои знания данного материала, понимание материала, результатов своей деятельности.

Оценочные суждения учителя психологии должны касаться:

- ♦ знания учебного материала;
- ♦ понимания этого материала; уровня выполнения заданий.

Оцениваются знания о психологических качествах и психических свойствах человека, а не качества и свойства самого школьника. Недопустимо смещение и подмена оценки знаний оценками и характеристиками особенностей психического развития, личности, интеллекта, способностей учащихся.

Вспомним еще раз, что обеспечение права школьника на невмешательство в его внутренний мир — важнейший принцип преподавания психологии в школе.

Педагогически грамотная оценка способствует развитию у учащихся самоконтроля, который

служит основой формирования важнейшего личностного образования — самооценки. Обучение детей навыкам самооценки является одной из центральных задач учителя психологии. Оценка помогает ребенку понимать, что в любом деле успех не дается без постоянного, напряженного и систематического труда. Более того, она дает почувствовать, что только тот успех приносит настоящее удовлетворение и гордость, который достался именно ценой такого труда. А сознание того, что достижение пришло «по щучьему велению», по «мановению волшебной палочки», ничего не стоит. Такое достижение не уважается. Оно не дает того, что нужнее всего растущему

576

Часть III. Преподавание психологии в школе

человеку, — самоутверждения, чувства гордости результатом своего умственного и иного труда.

От профессионального уровня педагогической оценки в большой мере зависит, какое направление примет развитие локуса контроля ребенка — внутреннее или внешнее. Напомним, что внутренний локус контроля предполагает: человек считает, что его успехи и неудачи зависят в первую очередь от него самого — от его знаний, ума, способностей, настойчивости, желания и пр. За все отвечает он сам.

При внешнем локусе контроля человек относит свои успехи и неудачи на счет внешних причин: повезло — не повезло, слишком сложно — слишком просто, придираются, кругом несправедливость и т. п. В этом случае за результат своей деятельности человек не чувствует себя ответственным.

Ясно, что для развития личности более желателен первый вариант локуса контроля.

Оценка в школе, как правило, выражается не только в форме оценочных суждений учителя (о чем шла речь выше), но и в баллах или отметках. **Оценка** по своей сути — *это процесс, деятельность оценивания, осуществляемая учителем. Отметка является формально-логическим результатом этого процесса, этой деятельности.*

Если по отношению к оценке учителя, произведенной в форме словесных суждений, в психолого-педагогической литературе выражено позитивное признание, то отметка разными учеными воспринимается неоднозначно.

Так, *Л. С. Выготский*¹, признавая, что ребенок должен знать конечные результаты своих поступков и это знание — лучшее воспитательное средство в руках педагогов, к отметке относился весьма отрицательно. Он считал, что отметка представляет из себя настолько постороннюю всему ходу работы форму оценки, что очень скоро начинает доминировать над собственными интересами обучения, и ученик начинает учиться ради того, чтобы избежать дурную или получить хорошую отметку.

В психолого-педагогической литературе ведутся нескончаемые дискуссии о необходимости отметок в обучении, о безотметочном обучении, о сроках введения отметки в систему обучения, об увеличении шкалы балловой оценки (отметки) с 5 до 100 и более и пр.

И, тем не менее, в основной общеобразовательной школе в настоящее время сохраняется пятибалльная оценочная система.

¹ *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1996. — С. 100.

Психолого-дидактические аспекты преподавания психологии в школе 577

Думается, что преподавание психологии в школе на этапе завоевания своего места в системе общего среднего образования не должно стать исключением из общепринятой формы оценивания знаний учащихся.

Преподавание психологии как учебного предмета может стать тем «полигоном», на котором возможна отработка оптимальных психологических условий оценивания учебной деятельности школьников. При этом надо отдавать себе отчет в том, что с психологической точки зрения оценочная деятельность учителя — наиболее сложный момент преподавания любого учебного предмета, а психологии особенно.

Следует учесть, что в педагогической оценочной деятельности так или иначе переплетаются объективные и субъективные позиции учителя.

У каждого учителя имеются собственные критерии оценки знаний учащихся и отметки (конечно, на основе общепринятых критериев). Важно, чтобы эти критерии были четко раскрыты перед школьниками, чтобы они ясно понимали, что от них требуется, какими знаниями и умениями должны они овладеть при изучении той или иной темы учебного материала. Для этого необходимо создавать такие учебные ситуации, когда дети с начала изучения нового учебного предмета совместно с учителем вырабатывают критерии оценки и контроля, сами ставят себе оценки за урок, согласуя их с педагогом.

В первое время можно ставить только позитивные отметки — отлично (5), хорошо (4), но с обязательным объяснением: за что поставлена отметка, почему — не поставлена.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих.

Развитию самооценки способствует такая атмосфера на занятиях, когда каждый ученик свободно может обращаться к учителю за консультацией, своевременно получать от него необходимые указания и помощь, когда ученик при изучении нового материала не боится и не стесняется сделать ошибку, признаться в своем недопонимании чего-либо, высказать свои сомнения или несогласие. Благодаря этому существенно увеличивается доверие к учителю, к тому, что он сообщает, чему учит.

В ситуации оценивания учитель и ученик слышат и понимают друг друга только тогда, когда оба находятся в субъектной позиции. Учитель и ученик вместе анализируют и оценивают качество ответа или выполненного учеником задания.

Позиция школьника как субъекта учения проявляется здесь в том, что он не только усваивает содержание учебного материала, но сам

578

Часть III. Преподавание психологии в школе

контролирует и корректирует свою учебно-познавательную деятельность. При таких условиях, когда основное внимание ученика направлено не на отметку, а на выполнение задания, развиваются мотивы, связанные с познавательными и учебными интересами. Нарушения субъект-субъектных отношений в процессе оценочной деятельности на уроке, когда ученик не понимает, за что, как и когда ему будет поставлена отметка, приводят к ситуации, в которой сама отметка становится мотивирующим фактором.

На что еще хотелось бы обратить внимание учителя психологии?

Отметка призвана выражать уровень знаний и умений ребенка только на сегодняшний день, она не должна сводиться к количеству баллов, а содержать развернутую характеристику знаний учащихся, его продвижения в этой области по сравнению с предыдущим этапом. Но она не должна превращаться в прогноз дальнейшей успеваемости школьника, в характеристику его личности в целом, не должна влиять на все сферы жизни ребенка и регулировать его отношения и общение. О таком влиянии отметки на самочувствие, а, следовательно, на развитие личности ученика писал когда-то А. В. Петровский:

- ♦ торжествующая «пятерка»;
- ♦ обнадеживающая «четверка»;
- ♦ привычная «тройка»;
- ♦ угнетающая «двойка»¹.

Следует поощрять активность школьников на уроке, их стремление опереться при изложении той или иной темы на собственный опыт и переживания, их любознательность, которая проявляется прежде всего в виде вопросов. Вместе с тем, не следует принуждать к активному участию в обсуждении тех школьников, которые не желают этого.

С профессиональной точки зрения преступно использовать отметку как рычаг управления поведением и учением школьников. Для практического психолога очевидны принципы, приведенные ниже.

Не снижать оценку:

- ♦ за грамматические ошибки при выполнении задания в письменном виде;
- ♦ за результаты и даже за отказ выполнения заданий, связанных с психологическим наблюдением за собой и близкими;
- ♦ за отсутствие активности на уроке.

Проверку знаний не всегда надо выделять в особый этап урока.

¹ Петровский А. В. Дневник без двоек // Газета «Правда», 1973. — 7 февраля.

Резюме

579

Проверка знаний может проходить в устной или письменной форме. При устной проверке знаний (так называемый опрос учащихся) рекомендуется обращаться к школьникам преимущественно с вопросами, требующими размышлений, сообразительности, умения применять в жизни теоретические знания.

Чтобы активизировать учащихся на занятии, в беседу желательно вовлекать многих учеников.

Опрос в младших классах каждого ученика должен быть обычно непродолжительным.

В средних и старших классах сложность содержания ответов учащихся, а также необходимость развивать умение связно и полно излагать содержание темы заставляют отводить на опрос отдельных учащихся по 8-12 минут и более. Внимание класса поддерживается разнообразными приемами, среди которых можно выделить следующие:

- ♦ предложить ученикам делать замечания и дополнения к ответу;
- ♦ предупредить о том, чтобы они были готовы продолжить ответ («вопрос всем — начнет отвечать Коля...») и др.

Контрольные письменные работы применяются для проверки знаний всего класса по крупным разделам программы, а также в конце четверти и учебного года.

В старших классах наиболее эффективна зачетная система. Зачеты в средней общеобразовательной школе в отличие от вузовских, проводятся как итоговая оценка знаний.

Итоговая оценка отражает успешность усвоения знаний, умений и навыков учащихся в объеме, предусмотренном на учебную четверть или учебный год. Такая оценка не может быть средней арифметической всех данных текущей проверки или зачетов. Она выставляется с учетом фактического уровня подготовки, достигнутого учеником к концу соответствующего периода.

Резюме

Преподавание психологии в школе — важное направление деятельности психолога общего среднего образования. Подготовка психологов к преподаванию психологии требует знания не только психологии, но и смежных дисциплин, прежде всего дидактики и методики обучения.

Литература

1. Вульф Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики: Учеб. пособие. — М., 2000.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1996.

580

Часть III. Преподавание психологии в школе

3. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. — М., 1998.
4. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. — М., 1995.
5. Корчак Я. Педагогическое наследие. — М., 1991.
6. Левитес Д. Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. — М.; Воронеж, 2001.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М., 1994.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М., 1975.
9. Мясищев В. Н. Личность и невроз. — Л., 1960.
10. Новиков А. М. Методология образования. — М., 2002.
11. Полонский В. М. Оценка знаний школьников. — М., 1981.
12. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.
13. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. Вопросы обучения. — М., 1954.
14. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. для вузов. — СПб., 2001.
15. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. — М., 2000.
16. Шевченко С. Д. Школьный урок: как научить каждого. — М., 1991.

Заключение

Практический психолог весьма востребован нашим обществом. Его работа, представляющая собой глубочайшее взаимодействие науки и практики, очень важна, чрезвычайно интересна, но и сложна. Еще великий Н. И. Пирогов отмечал: «...В науках прикладных служить истине не так легко. Тут доступ к правде затруднен не одними только научными препятствиями, т. е. такими, которые могут быть и удалены с помощью науки. Нет, в прикладной науке, сверх этих препятствий, человеческие страсти, предрассудки и слабости с разных сторон влияют на доступ к истине и делают ее нередко вовсе недоступною».

Расширение поля деятельности психолога в сфере образования предъявляет все более высокие требования к личности самого специалиста, к уровню его профессиональной подготовки, общей и психологической культуры.

Психологическое образование в вузе — это часть общего образования, часть культурного процесса. Образование и культура едины. Они определяют сущность человека и перспективы его личностного и профессионального развития. Профессионализм и сама личность человека в какой-то степени являются продуктом образования и той культуры, в которую его вводит это образование. Основой культуры является уважение к человеку как творцу этой культуры, нравственные законы и принципы. По справедливому утверждению академика В. Г. Костомарова,

культура рождает духовность, без которой жизнь человека лишается смысла, как бы благополучна она ни была в материальном отношении.

Овладение вечными ценностями культуры является основой подготовки специалиста в любом высшем учебном заведении.

Как наука и как практическая деятельность психология составляет существенную часть общей культуры. Она обогащает другие науки и практики, а следовательно и современную культуру в целом присущими только ей (или особенно ей) понятиями, ценностями, методами и пр.

582

Заключение

ПСИХОЛОГИЯ вносит в общую культуру понимание сложности и ценности человека как такового, его жизни, величия его внутреннего мира.

По словам *К. И. Чуковского*, *Л. Н. Толстой* — великий психолог, который «первый понял, что кроме всяких свойств у человеческой личности есть как бы своя душевная мелодия, которую каждый из нас носит повсюду с собою, и что если мы захотим изобразить человека и изобразим его свойства, а этой душевной мелодии не изобразим, это изображение наше будет ложь и клевета».

Психология обращает внимание на уникальные способности человека к переживанию и сопереживанию, теоретически и экспериментально доказывает, что способность человека *со-страдать, со-чувствовать, содействовать, со-радоваться*, поступать *велико-душно* составляет основу внутренней культуры личности.

Все современные принципы общественной жизни — гуманизация, демократизация, толерантность, сотрудничество, диалог и пр. — основаны на психологических законах общения и межличностного взаимодействия. К сожалению, отсутствие психологической грамотности и психологической культуры в нашем обществе тормозит полноценную реализацию этих принципов в жизни.

Одной из центральных задач практической психологии в системе образования и явилась задача привнесения туда психологической культуры, в контексте которой ребенок является целью, смыслом и основной ценностью вне зависимости от его возраста, уровня развития на сегодняшний день, социального статуса и пр. Это предполагает, что в решении всех задач воспитания и обучения следует руководствоваться интересами ребенка как растущего человека и развивающейся личности. Это предполагает также понимание того, что любое обучение эффективно лишь в той мере, в какой ему удастся пробудить в человеке человеческое, интерес к самопознанию и самоопределению, социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия и пр. Но чтобы нести в образовательные учреждения психологическую культуру, сами специалисты — практические психологи (школьные психологи, педагоги-психологи), учителя психологии должны ею обладать. Психологическая культура — это очень емкое и многоаспектное понятие. Отметим лишь несколько характерных для нее моментов.

Во-первых, она включает в себя глубокое знание психологии. Не случайно *Е. А. Климов* подчеркивает, что психологическая грамотность специалиста — *минимальный необходимый уровень развития*

Заклучение

583

психологической культуры. Психологическая грамотность невозможна без изучения первоисточников психологической науки. Люди перестают мыслить, когда перестают читать или читают лишь популярное переложение современными авторами чужих мыслей, рожденных когда-то учеными в результате глубоких раздумий, серьезных экспериментов, тончайших наблюдений, гениальных догадок.

Л. Н. Толстой писал: «Что может быть драгоценнее, как ежедневно входить в общение с мудрейшими людьми мира». А поэт *В. Хлебников* восклицал:

Смело вскочим на плечи старших поколений,

То, что они сделали, — только ступени.

Оттуда видней!

Во-вторых, психологическая культура практического психолога также включает:

- ♦ понимание значения общей культуры для развития собственной личности и индивидуальности, а также и тех людей самого разного возраста, с которыми приходится работать;
- ♦ системное видение психолого-педагогической действительности в образовательном учреждении;
- ♦ способность самостоятельно мыслить, в том числе и нестандартно; так, *Ф. М. Достоевский*

считал, что свои идеи (хорошие или плохие) — признак личности. Отсутствие их — признак безличности, так как эти люди попадают в плен чужих идей;

- ♦ профессиональную и личностную готовность к самостоятельной деятельности;
- ♦ умение реализовать психологические знания в своем поведении, отношениях, профессиональной деятельности;
- ♦ умение понять наиболее существенные особенности и себя самого, и другого человека, определить истинный смысл его поступков, настроений;
- ♦ способность правильно реагировать на возможные противоречия, расхождения в оценках и представлениях, возникающих у людей;
- ♦ не только умение, но и потребность не унижить достоинства любого человека (ребенка, взрослого);
- ♦ умение найти человеческое в каждом человеке. *Ф. М. Достоевский* был уверен, что сложен всякий человек и глубок, как море, человек — это тайна. Простых людей нет, утверждал он, простыми

584

Заключение

они только кажутся. Внешняя простота скрывает внутреннюю сложность;

- ♦ широту кругозора, диапазон жизненных интересов, видение профессиональной и личностной перспективы. Еще *Козьма Прутков* отмечал: смотри вдаль — увидишь даль; смотри в небо — увидишь небо; взглянув в маленькое зеркальце, увидишь только себя.

Дорогие студенты! Авторы учебника желают вам заслуженного успеха в освоении психологии, а затем и на избранном вами профессиональном поприще. Психология — одна из сложнейших наук. Исчерпать знания о психической и духовной жизни человека невозможно. Чем больше вы будете постигать законы развития психики, тем больше у вас будет возникать вопросов, тем больше вы будете чувствовать, что какая-то тайна человеческой души, которая движет мыслями и поступками человека, ускользает от вас. Не пытайтесь «вскрыть» эту тайну, если человек захочет, он сам ее раскроет, а если нет — значит нет, он имеет на это полное право. Сложность и интересность вашей будущей профессии состоит в том, что вы должны осваивать не только науку, но и способы реализации научных знаний в реальной работе с конкретными людьми разного возраста и коллективами. Каждый из вас в будущем — это два специалиста в одном:

- ♦ ученый, ориентированный на практику;
- ♦ практик, фундаментально подкованный в научном отношении.

У каждого из вас имеется шанс сделать научное открытие в психологии или внести что-то новое, необходимое людям, в психологическую практику.

Держайте!

Научный редактор

Дубровина И. В.

Москва, апрель 2004 г.

Контрольные вопросы по курсу

Психологическая служба образования

Как вы представляете себе предмет и задачи психологической службы образования?

Какое место занимает психологическая служба в структуре образования страны?

Какие задачи решает психолог, работая в детском саду?

Какие задачи решает психолог, работающий в школе?

Каковы задачи и содержание работы центров психологической службы образования?

Чем определяется эффективность деятельности психолога образования?

Что характеризует психолога образования как профессионала?

Основное содержание деятельности психолога образования.

Что такое адаптационный период работы психолога в образовательном учреждении? С чего психологу следует начинать свою работу?

Что такое психологическое просвещение как вид работы психолога образования?

В чем суть психопрофилактической работы?

Что такое психологическая консультативная работа?

В чем особенности психодиагностической работы? Что такое психологический диагноз?

Что такое развивающая работа и чем она отличается от развивающего обучения?

Каковы принципы и метод коррекционной работы психолога образования?

Какие типы психологических рекомендаций возможны, кто их осуществляет?
Каковы этические принципы деятельности психолога образования?
Какую документацию должен вести психолог, работающий в образовательном учреждении? В центре психологической службы образования?

586 Контрольные вопросы по курсу

Дошкольный возраст

Дайте общую характеристику дошкольного возраста.

В чем ценность дошкольного периода жизни ребенка?

Каковы основные принципы развивающей работы с детьми раннего и преддошкольного возраста?

Каковы основные принципы развивающей работы с детьми младшего и среднего дошкольного возраста?

Каковы основные принципы развивающей работы со старшими дошкольниками?

Способен ли дошкольник к систематическому обучению?

С какого возраста начинать готовить ребенка к школе?

Что такое психологическая зрелость дошкольника и как она соотносится с готовностью к школьному обучению?

Младший школьник

В чем заключается специфика младшего школьного возраста?

Что такое психологическая готовность к школьному обучению и какие методы определения этой готовности вы знаете?

Каковы особенности развития познавательных процессов в этом возрасте (мышления, памяти, внимания)?

Почему особое внимание уделяется развитию произвольности в этом возрасте?

Каким детям трудно, а каким легко учиться и почему?

Что вы знаете о мотивах учения младших школьников, о развитии их познавательных интересов?

Как научить школьника правильным способам учебной работы?

Что такое «группы развития» и какие психологические требования предъявляются к их организации?

Каковы особенности дифференцированного обучения в начальных классах?

Как вы представляете себе профилактическую работу психолога в начальной школе?

Расскажите о возможном взаимодействии психолога с учителями и родителями.

Отрочество

Чем отличается начало отрочества от школьного детства?

Что такое психологическая готовность к обучению в средней школе?

Контрольные вопросы по курсу 587

Почему подростковый возраст считается трудным?

Какие проблемы этого возраста вы выделили бы как основные?

Как развиваются познавательные процессы в этом возрасте?

В чем специфика отношения подростков к школе и учению?

Почему общение со сверстниками занимает такое важное место в развитии личности подростка?

Подросток и взрослый — особенности их общения, отношений, понимания ими друг друга.

Что такое половое созревание и психосексуальная идентичность?

Каким вы себе представляете современного подростка-школьника?

Что такое кризисы психического развития и как вы понимаете кризис 13 лет?

В чем заключается специфика взаимоотношений школьного психолога и подростка?

Какую помощь учителям и родителям подростков может оказать психолог?

Каковы задачи и методы психолога в связи с выбором профессии учащимися неполной средней школы?

Ранняя юность

Какие задачи развития стоят в этом возрасте?

Расскажите о возможных вариантах взросления.

Раскройте психологическое содержание таких понятий, как самопознание, самоопределение, самореализация.

Почему потребность в поиске смысла жизни является одной из ведущих в юношеском возрасте?

Раскройте суть психологической готовности к личностному, профессиональному, жизненному самоопределению.

Какое место в развитии личности в юношеском возрасте занимают представления о собственном

прошлом, настоящем и будущем?

Как вы представляете себе сочетание ближней и дальней перспективы?

Особенности общения со сверстниками и взрослыми в раннем юношеском возрасте. Почему в этом возрасте так жадно ищут понимания, «подтверждения» со стороны другого?

Как помочь школьнику выбрать профессию? Методы и формы проф-консультационной работы.

В чем вы видите особенности консультативной работы со старшими школьниками?

588

Контрольные вопросы по курсу

«Трудные» дети и подростки

Какие психологические критерии выделения «трудных» детей вы знаете?

С трудностями какого типа может работать детский практический психолог?

Какого дошкольника можно считать «трудным»? Каковы основные типы трудностей в дошкольном возрасте?

Каковы формы и методы работы психолога с «трудными» дошкольниками?

Что такое школьная дезадаптация?

Какие методы изучения причин дезадаптации вам известны?

Какого школьника можно считать «трудным»? Каковы основные типы трудностей в школьном возрасте?

Каковы формы и методы работы психолога с «трудными» детьми на разных этапах школьного детства?

Что такое ранняя диагностика и психопрофилактика анти- и асоциального поведения?

Каковы причины неуспеваемости в разных классах школы? Как психолог может помочь неуспевающему школьнику?

В чем вы видите основное содержание работы с учителями и родителями по проблемам «трудных» детей и подростков?

Преподавание психологии в школе

В чем состоит специфика преподавания психологии как учебного предмета в школе?

Какова цель преподавания психологии в школе?

Чем определяется логика построения школьного курса «Психология»?

Каковы основные принципы преподавания психологии в школе? Какой из них можно считать важнейшим?

В чем заключается специфика преподавания психологии по сравнению с другими школьными предметами гуманитарного цикла?

Что является предметом оценки на уроках психологии?

Практическая психология образования

Учебное пособие

4-е издание, переработанное и дополненное

Главный редактор

£. Строганова

Зам. главного редактора (Москва)

Е. Журавлева

Заведующая редакцией (Москва)

Т. Калинина

Руководитель проекта

В. Пахачьян

Художник

К. Радзевич

Корректор

Н. Степана Верстка

О.

Валиуллина, О. Сергеева

ООО «Питер Принт», 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, д. 67в.

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;

95 3005 — литература учебная.

Подписано к печати 01.06.04. Формат 60х90 У_{1й}. Усл. п. л. 37. Тираж 4500. Заказ № 746.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО «Техническая книга» 190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., 29