



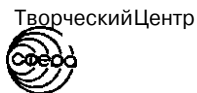
ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник для студентов высших
и средних специальных
учебных заведений

Под ред. И. В. Дубровиной

*Рекомендовано Координационным Советом
по психологии Министерства общего
и профессионального образования РФ*

Отделучебкой
литературы
библиотеки ДВГУ



Москва
2000

ББК 88.8
П69

Авторский коллектив: Андреева А. Д., Воронова А. Д.,
Вохмянина Т. В., Гуткина Н. И., Данилова Е. Е., Дуброви-
на И. В., Зацепин В. В., Лубовский Д. В., Прихожан А. М.,
Толстых Н. Н.

Практическая психология образования/Под ред.
П69 И. В. Дубровиной: Учебник для студентов высших
и средних специальных учебных заведений.— М.:

а Н. И., Данилова Е. Е., Дуброви-

на И. В., Зацепин В. В. —Х

Первый в нашей стране учебник по курсу практической пси-
хологии образования. Дано систематическое изложение основ-
ных теоретических, методических и практических вопросов. Осо-
бое внимание уделяется способам реализации научных **знаний**,
соответствующих уровню развития психологической науки в ра-
боте с детьми. Представлены разнообразные программы и мето-
ды по различным направлениям деятельности психолога на всех
этапах дошкольного и школьного детства.

Предназначен для студентов психологических факультетов.
слушателей факультетов дошкольного образования и курсов по-
вышения квалификации по специальности «Детский практиче-
ский психолог». Учебник может быть также полезен педагогам,
воспитателям, студентам педагогических вузов, родителям, — всем,
интересующимся проблемами развития и воспитания детей.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник для студентов высших
и средних специальных учебных заведений

Под ред. И. В. Дубровиной .

Редактор *Т. В. Цветкова*. Корректоры *В. И. Хомутова*,
Г. В. Абатурова. Художник *Д. С. Герасимова*. Компью-
терная верстка *А. Б. Владимирский*. Диапозитивы текста
изготовлены в ТЦ «Сфера»

Лицензия ЛР № 064177 от 31.07.95

Подписано с печать 30.11.99. Формат 84X108'/М. Бумага офсетная
Усл. печ. л. 27,7. Уч. изд л. 16,5. Доп. тираж 107.95

Подписано с печать 30.11.99. Формат 84X108'/М. Бу 3004

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП

Ордена «Знак Почета» Смоленской областной типографии

им. В. И. Смирнова, 214000, Смоленск, просп. им. Ю. Гагарина. 2.

ISBN

S-89144-058-X

© Издательство «ТЦ Сфера», 1997

ОТ РЕДАКТОРА

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

В учебнике 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.

Интерес к практической психологии в настоящее время велик и не случаен и 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 большой заряд творческой активности и большую возможность полезной отдачи, что выгодно обществу, но и потому, 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. В связи с этим 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.

Авторский коллектив, уделяя значительное внимание проблемам психологической помощи, коррекции нарушений в поведении и развитии, основной акцент делает на нормальном развитии, на возможностях практической психологии содействовать полноценному развитию ребенка на каждом возрастном этапе онтогенеза. 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. Поэтому не жалеть сил и средств на создание своевременно-благоприятных для психического и духовного развития ребенка условий экономически выгодно и нравственно оправданно.

Авторы решали довольно сложную задачу — написать такой учебник, который, не дублируя соответствующие пособия по детской и возрастной психологии, способствовал бы усвоению определенной системы понятий психологии развития в аспекте практической деятельности психолога.

В учебнике анализируются основные теоретические понятия детской психологии, такие как «новообразование», «развитие», «кризис», «сензитивность», «эмоциональная», «интеллектуальная» и «мотивационно-потребностная» сферы, закономерности возрастного и индивидуального развития и пр. Но эти понятия, попадая в терминологическое поле новой отрасли знаний — детской практической психологии, нагружаются новым содержанием, приобретают четко выраженный практический аспект. По мнению авторов, 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.

Учебник предназначен для подготовки 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.

Учебник написан авторским коллективом единомышленников, имеющих значительный опыт научной и практической работы в области детской психологии.

Часть I. Разделы 1,2 — Дубровина И. В.

Часть II. Раздел 1, гл. 1, п. 1. — Вохмянина Т. В.; гл. 1, п.2; гл. 2, 3 — Андреева А. Д. Раздел 2 — Гуткина Н. И. Раздел 3, гл. 1, 2, 3; 4, 5, 6, 7 — Данилова Е. Е.; гл. 7, п. 3. — Воронова А. Д. Раздел 4, гл. 1, 2, 3, 4, 5 — Прихожан А. М.; гл. 6 — Лубовский Д. В. Раздел 5 — Толстых Н. Н.

Часть III. Гл. 1, п. 1 — Данилова Е. Е.; гл. 1, п. 2 — Зацепин В. В.; гл. 1, п. 3 — Прихожан А. М.; гл. 2, п. 1,3 — Андреева А. Д.; гл. 2, п. 2 — Воронова А. Д.; гл. 3, п. 1 — Дубровина И. В.; гл. 3, п. 2 — Прихожан А. М., Толстых Н. Н.

Часть первая

**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

1.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА, ИЛИ ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗА РУБЕЖОМ^а

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 стран¹.

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться с начала 1800-х гг. 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

¹ См.: Детский практический психолог. — 1995—1997, раздел «Психологическая служба за рубежом».

по 1960 г. 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, содержании 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 выявления учащихся, нуждающихся в специальном обучении.

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.

По проблемам школьной психологической службы в США существует большая литература. Значительная инфор-

мация о том, что сделано в области школьной психологической службы, каковы перспективы ее развития, содержится в книге К. Рейнолдса и др. (*Reynolds C. R. et al.*, 1984), в которой рассматриваются основы теории и практики современной школьной психологии в США. Так, в ней 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) активные вмешательства психолога, направленные 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) родителями по проблемам учащихся, связанных 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 г. В 1897 г. выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы¹.

В 1905 г. 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

¹ *Binet A., Vaschide N. La psychologie a l'ecole primaire // Z'Annee Psychologique. 1897. — #4.*

детей с задержкой умственного развития. За этим последовало открытие специальных школьных классов для таких детей, а в 1909 г. открылась первая во Франции профессиональная школьная психологическая служба. В 1947 г. 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 г. 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 гг.

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 г. открываются четыре психологических центра— в Париже, Бордо, Гренобле и Безонсоне. Однако начиная с 1970 г. 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 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 г. 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.

В последующее время во Франции обсуждается проект реорганизации существующей практики работы школьных психологов и создания единой системы школьной психологической службы, направленной на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой 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, — отделить таких детей), содействовать общеобразовательному и профессиональному росту учащихся, повышать квалифи-

кацию 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. Стоуне 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 пси-

¹ *Guillemard G. E. School Psychology in France// International Perspectives on Psychology in the School. — New Jersey, 1989, p. 39-60.*

хологическим характеристикам людей (слабоумные, тупые или плохо обучаемые), внимание фиксируется на конкретных трудностях научения, с тем чтобы выявить природу этих трудностей (*Стоуне Э.*, 1984, с. 404).

Определенный опыт организации и деятельности школьной психологической службы накоплен и в странах Восточной Европы (*Шваницара К.*, 1978; *Черны В.*, 1983; *Витцлак Г.*, 1986, и др.). Здесь психологическая служба школы ставит перед собой задачи, решение которых 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 функционирует в форме психолого-педагогических районных или областных центров или консультаций. Эта служба — неотъемлемая составная часть системы народного образования и воспитания всех детей, подростков и юношества. Так, в ЧСФР в 1980 г. было разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии издана инструкция для консультаций по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами народного образования.

Основное содержание психологической службы — 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 заключается в психодиагностической деятельности. Ее результатом служит диагностическое заключение, из которого вытекают последующие рекомендации. Психолог может рекомендовать организационные меры — зачисление ребенка в специальную или вспомогательную школу, в специальные классы в рамках начальной школы, в специальный детский сад и т. д. Он может предложить наиболее подходящий тип обучения, оптимальную область для выбора профессии. Психолог может рекомендовать применение подходящих методов воспитания и обучения в семье и школе, различные формы психотерапии, врачебное обследование (психоневрологическое, логопедическое и др.).

Большое место в консультациях занимает определение у всех детей готовности к обучению в школе, так называемой школьной зрелости, за год до поступления ребенка в школу (в этих странах дети начинают учиться с 6 лет). В зависи-

мости от уровня развития ребенка психолог дает 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.). Родителям и воспитателям детских садов даются рекомендации по развитию тех детей, у которых обнаружена недостаточная готовность к обучению в школе. Через год, перед самым поступлением в школу, этих детей обследуют еще раз. И чешские и словацкие педагоги и психологи считают, 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 — один из основных видов деятельности по предупреждению трудностей в обучении.

В консультациях или центрах диагностируют различного типа трудности, связанные с учебой в школе. Среди учащихся, испытывающих трудности в обучении, оказываются также дети с первичными отклонениями в развитии на основе легких форм задержки умственного развития. Оптимальное развитие этих детей во многом зависит от правильного заключения психологического обследования, результат которого ведет к соответствующим рекомендациям условий и методов воспитания и обучения. Занимаются и с теми учащимися, у которых имеются проблемы личностного характера, трудности в поведении, воспитании. Работники центров считают, что «проблемных» учащихся в основных школах около 30%. Квалифицированное психологическое обследование трудных и педагогически запущенных детей выясняет причины их проблемности и назначает определенные рекомендации в работе с ними.

Следует подчеркнуть, что психологические консультации и центры 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, вмещающей в обязанности психолога заниматься проблемами, связанными с наблюдаемыми в поведении ребенка отклонениями от нормы, которые не могут быть исправлены обычными педагогическими средствами (например, агрессивное поведение, продолжительное беспокорство, невнимательность, наблюдаемая долгое время, и т. д.); с прояв-

лениями в поведении ребенка чрезмерной чувствительности, робости, замкнутости, боязни школы, ответов на уроке и пр.; систематическими кражами, ложью ребенка дома или в школе; побегам ребенка из дома или из школы; внезапными изменениями в поведении ребенка: хороший ученик начинает плохо учиться; низкими результатами учения, которые значительно хуже тех, каких бы он мог добиться при своих способностях; затруднениями по усвоению одного из учебных предметов; отсутствием интереса к учебе в школе; нарушениями речи нервного характера — заикание, скороговорение; жалобами ребенка или родителей на систематические головные боли, бессонницу, беспричинную утомляемость и т. п.

Таким образом, психологическая служба системы народного образования в странах Восточной Европы занимает 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» (под редакцией Р. А. Сай, Т. Окланд. — Нью-Джерси, 1989, 277 с), выпущенная под эгидой Международной ассоциации школьных психологов. В 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 зарождается (Южная Африка, Нигерия, Иордания и др.). Она позволяет заинтересованному читателю составить целостное представление об основных тенденциях развития школьной психологической службы в современном мире, что актуально в связи с интенсивным становлением этой области практической психологии в России.

1.2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX—XX вв. и связаны с так называемой педологией, которую И. А. Арямов (1928) определял как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности и в которой М. Я. Басов видел «...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. Молочавый, 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, переводом 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 чо́хом осудили.

Огульная и резкая критика педологии в печально известном Постановлении ЦК ВКП(б) 1936 г. «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, психодиагнос-

¹ Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989. С. 18.

тика, практическая психология и др. {Петровский А. В., 1984).

И только в конце 60-х годов у нас 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 индивидуальных и коллективного в развитии; углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики; улучшение психологической подготовки будущих учителей и др.

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, Л. И. Божович, Б. А. Вяткин, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, Н. В. Кузьмина, М. И. Лисина, Н. Н. Обозов, А. М. Прихожан, В. В. Рубцов, Н. Г. Салмина, Ю. Л. Сызрд, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.

Обозначим основные вехи на пути становления психологической службы образования в России.

Большое значение для развития представлений о школьной психологической службе имел «круглый стол» «Психологическая служба в школе», который был организован журналом «Вопросы психологии» в 1983 г. В том же году прошла Всесоюзная конференция психологов в Таллинне. 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 г. в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась I Всесоюзная конференция по вопросам психо-

логической 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 НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (сейчас — Психологического института Российской Академии образования). Целью эксперимента явилось изучение теоретических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога, создание структуры школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В 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», проведенной названной выше лабораторией в 1987 г., 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 дис-

котировались 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 г. 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) возраста до ранней юности (школы, лицеи, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты и пр.). Соответственно меняется название службы — 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 г. 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 г. в Министерстве образования Российской Федерации во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования состоялась коллегия по вопросу «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации». В работе коллегии приняли участие организаторы и сотрудники службы, работники органов управления образованием, ученые - психологи и педагоги практики 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 постановке и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» — к педагогике развития; переориентации сознания учителя от «школоцентризма» — к «детоцентризму»; 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.

Коллегия Министерства приняла развернутое Постановление, исполнение решений которого было проанализировано и оценено на II съезде психологов образования, прошедшем в октябре 1995 г. в Перми. Он также был весьма представительным, на него приехали делегаты из 70 регионов страны.

Глава 2

ЦЕЛИ 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.

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.

2.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Зададим себе вопрос: почему именно сейчас 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 ново-

го 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, — 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, выпол-

няющий 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, дидакты, 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 содержанию и организационным 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.) в районных, городских, областных и краевых управлениях образования; отделы психологической службы — в республиканских и федеральном министерствах образования. 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 цели-

ком 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.

2.2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Научным основанием предлагаемой в данном учебнике концепции психологической службы образования являются фундаментальные теоретические положения, разработанные 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. 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 той дея-

тельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах в 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 содержание 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. #., 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 адаптированности.

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

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 «внеш-

них 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» (Рубинштейн С. Л., 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 развития. 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.

И 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 и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития, 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 добытию 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) и детство школьное, включающее младший школьный возраст (6—9 лет), подростковый (10—14 лет) и старший школьный или ранний юношеский возраст (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, указывающие 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 Л. 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 в годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в той или иной мере вытеснять друг друга, ослабевать, сходить 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* (Лейтес Н. С., 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 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 очень 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 (*Бодалева А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. Л./., 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 смещением 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 трудновоспитуемости 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, объясняется тем, что кризис как особое яв-

ление психического развития изучался в основном в первой трети нашего столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме. 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 и¹ 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, 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 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 — особенности, свойственные именно данному человеку, составляющие своеобразие его психики и личности, делающие его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, Д. Б. Эльконин 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» {Рубинштейн С. Л., 1959, с. 167}.

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

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 в праве 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

2.3. ЦЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Основной целью психологической службы образования является обеспечение психического и психологического здоровья детей дошкольного и школьного возрастов.

2.3.1. Психическое здоровье детей и школьников

Проблема психического здоровья привлекала и привлекает внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, философов, социологов и др.

Существует много подходов к пониманию и решению этой проблемы. 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. Случае всегда так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии человека. В одних случаях психическое состояние признается безусловно.

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 психология — ее наука и ее практика. В «Кратком словаре по социологии» (1989, с. *Id—11*) 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 полной проявлением жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) сказано, что 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*. Подчеркивается, что в то же время 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.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения на основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах 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*.

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.

В. А. Сухомлинский еще в 1974 г. 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 умственного 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 отвлечение 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. #., 1982; Исаев Д. Р., 1983; Козлов В. П., 1983; Тромбах С. М., 1988; Винокуров А. #., 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» (*Мясищев В. И., 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; Эйдмиллер Э. Г., Юстицкий В. В., 1983, и др.*). В соответствии с этой концепцией в основе декомпенсации психопатий и временных дезадаптации, акцентуаций характера лежит неспособность 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, тре-

бующей проявления волевых качеств, при «сензитивном» — «экзаменом», испытаниями разного рода, при психастеническом — необходимостью делать выбор, принимать решение. Во всех случаях, подчеркивают Э. Г. Эйдмиллер и В. В. Юстицкий, причина дезадаптации — встреча подростка со своей типичной трудно разрешаемой ситуацией, а задача психолога — помочь подростку повысить способность к ее разрешению (*Эйдмиллер Э. Г., Юстицкий В. В., 1983*).

В психологическую литературу понятие психического здоровья стало входить сравнительно недавно. Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения 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 (*Захаров Л. Я., 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 определенном периоде развития ребенка особенно сильными и каковы те потребности, недостаточное удовлетворение которых является особенно вредным. При этом следует по-

мнить, 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 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 г. 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 *предупредить* 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.

Таким образом, *основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является целью психологической службы образования, но не единственной.*

Осмысливая содержательную суть психологической службы, мы почувствовали 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 «психологн-

ческое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

2.3.2. Психологическое здоровье детей и школьников

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, вышестоящих лиц, власти, традиций и т. д.» {Маслоу А., 1971, с. 112}. Но одного верного представления о себе недостаточно. Человек должен реализовать то, что за-

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.

ложено в нем природой, а перестройка общества должна вестись путем создания для людей возможностей к их самоактуализации. И вторая составляющая психологического здоровья — стремление к гуманистическим ценностям. 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 (*Маслоу А., 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 Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» (*Франкл В., 1990, с. 24*). Он приводит высказывание 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 Шарлотой 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...» (*Франкл В., 1990, с. 59*).

В. Франкл 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 (Там же, 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 (*Рубинштейн С. Л.*, 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» (*Корчак Я.*, 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 деятельность психологической службы образования должна включать в себя создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.

Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни, как таковой.

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

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. Задача взрослых — психологов, педагогов, родителей — помочь ребенку в соответствии с его возрастом 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. По существу, эту мысль высказал А. Ф. Лосев, говоря 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 себя соотносит со своим окружением» (Лосев А. Ф., 1989).

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

2.4. ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ориентация на развитие ребенка определяет *основные задачи* психологической службы образования: 1) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста; 2) развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.; 3) 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; 4) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основным средством достижения главной цели психологической службы образования являются создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ре-

бенка. 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.

2.5. АКТУАЛЬНОЕ И ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

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

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в воспитании и обучении 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 повседневную 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 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.

2.6. СТРУКТУРА СЛУЖБЫ

Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах 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, районный кабинет психологической службы, Центр психологической службы.

Детский практический психолог работает в конкретном учебном заведении — детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др., осуществляя 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, способствует повышению их психологических знаний, решению проблем педагогов как профессионалов.

Психологические кабинеты (отделы) при районных, областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе) ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений, контролируют и организуют их деятельность, оказывают методическую и иную профессиональ-

ную 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.

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 психологической службы Министерства 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: 1) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каж-

дого возраста; 2) развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.; 3) 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; 4) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

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

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

Божович Л. И. Избранные психологические труды. — М., 1995.

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М, 1984. — Т. 4.

Давыдов В. В. Личности надо «выделаться» / С чего начинается личность. — М., 1979.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1995.

Лангмейер Й., Машей чек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

- Мухина В. С.* Возрастная психология. — М., 1997.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / Проблемы общей психологии. — М., 1976.
- Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности в онтогенезе. — М., 1989.
- Фельдштейн Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Вопросы психологии. — 1971. — № 4.
- Якобсон П. М.* Психология чувств. — М., 1996.

Дополнительная

- Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990.
- Глассер У.* Школы без неудачников.— М., 1991.
- Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М., 1994.
- Кала У. В., Раудик В. В.* Психологическая служба в школе. — М., 1986.
- Кон И. С.* Ребенок и общество. — М., 1988.
- Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. — М., 1979.
- Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995.
- Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
- Стоуне Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.
- С чего начинается личность? — М., 1973.
- Теплов Б. Н.* Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.
- Франки В.* Человек в поисках смысла. — М., 1990.
- Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
- Эрикссон Э.* Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996.

Раздел II

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. 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 «скользящая помощь» для воспитателя или учителя и «нянька» для детей.

Психолог — 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 развития, об истоках психической деятельности и мотивах поведения человека, о психологических условиях становления и расцвета 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.

Психологическая готовность к самоопределению (личностному, профессиональному, социальному) 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 психологическая готовность к новой жизни вне школы, к самоопределению в ней.

Психологическая готовность к самоопределению (основное новообразование старшего школьного или раннего юношеского возраста) предполагает: а) сформированность на высоком уровне всех психологических структур, прежде всего самосознания, б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, многообразие чувств и переживаний, вре-

менные перспективы, ценностные ориентации, жизненные смыслы, в) становлении предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов, способностей, особенностей каждым выпускником школы.

Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает незавершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) 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 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 точ-

ки 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?

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, с. 12—14}.

1.2. КОМУ ПОДЧИНЯЕТСЯ И С КЕМ РАБОТАЕТ ПСИХОЛОГ

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 ра-

боты 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.*

1.3. 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. При чем выбирать тот возраст детей, тот круг проблем (личностных, поведенческих, учебных и пр.), в которых психолог наиболее компетентен.

Психологу 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.

1.4. 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.

Практический психолог ответствен прежде всего 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 Л. С. Выготским принцип- «зоны ближайшего развития». Использование этого принципа при создании психолого-педагогичес-

ких 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 условий психического и личностного развития в подростковом и старшем 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 психолога 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.

В содержание работы необходимо включить **изучение и развитие способностей, склонностей, интересов детей с учетом особенностей их возраста и специфики образовательного учреждения** — детский сад, школа, лицей, колледж и пр.

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.

2.1. 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.

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

Основной смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы: 1) знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка; 2) популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований; 3) формировать потребность в психологических знаниях; 4) желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности; 5) знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания; 6) 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.

2.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА

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

2.2.1. 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 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.

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), направленными 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

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

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.

Психологическая профилактика предполагает:

1) 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.

сколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

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 и предупреждения психической депривации детей. Предупредительная программа, по их мнению, должна отвечать таким 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. В-четвертых, необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли (1985).

Психологи следят 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, они ведут 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

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 опреде-

Первоначальная направленность интересов возникает, конечно, в неповторимом жизненном общении ребенка с родителями и сверстниками, затем с учителями. Но есть еще один, быть может, самый трудно уловимый 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»¹. 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 прочно закрепившийся в сознании итог множества воздействий. Возможности такого закрепления во многом зависят и от психологических особенностей развивающейся личности, от ее характера и темперамента...»². 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, на-

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

² Там же.

сколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

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**. Предупредительная программа, по их мнению, должна отвечать таким 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. В-четвертых, необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли (1985).

Психологи следят 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, они ведут 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, 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.

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, ссординированность «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 обучению в школе является одним из основных видов профилактики последующих возможных трудностей в обучении и развитии. При этом психолог прежде всего обращает внимание не столько на формальную 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 разра?

батывает 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 преподает 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, 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 преподает 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 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 самопределения.

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.

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

Эффективность профориентационной работы именно в системе школьной психологической службы определяется тем, что она включается 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.

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 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.

Психологу следует постараться создать человеческие отношения между родителями и педагогами: родители должны относиться с уважением и благодарностью к педагогам, которые занимаются с их детьми, помогают им стать умнее, талантливее, взрослее, а педагогам следует уважать родителей своих воспитанников и быть им благодарными за доверие. В такой обстановке наши дети могли бы стать более добрыми, спокойными, открытыми миру и людям.

2.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ

Одним из перспективных методов работы практического психолога является психолого-педагогический консилиум. Ю. К. Бабанский писал, что «для улучшения изучения школьников надо не увлекаться подробными письменными характеристиками, а сосредоточить усилия на коллективных обсуждениях мнений учителей класса о школьниках и, главное, на коллективной разработке мер индивидуального подхода к ученикам и к классу в целом.

Такие коллективные обсуждения можно условно назвать педагогическими консилиумами, чтобы подчеркнуть их направленность на анализ причин отставания в учебе или недостатков поведения. Улучшение изучения школьников позволит глубже решить и такую проблему, как развитие их склонностей, способностей и талантов, которая стала особенно актуальной в условиях всеобщего среднего образования»¹.

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 взрослого. Преодолеть эту установку, предвзятость знания и мнения о ребенке — 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...»

¹ *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические произведения. М., 1961. Т. 4. С. 17.

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:

1. 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 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» (Глассер У., 1991, с. 33—34).

2. 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 задачами 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, о нем 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 нового¹.

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.

3. 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 грамотным подготовленным, помогает развитию не только детей, но и учителей и всего педагогического коллектива.

2.4. 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 консультирова-

¹ См.: *Rogers K. // Journal of Humanistic Psychology. — 1985. — № 4.*

нием как одним 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 интереса у детей, нежелание учиться, плохая память, повышенная рассеянность, неорганизованность, несамостоятельность, лень, агрессивность, повышенная возбудимость или наоборот, робость, боязливость; профориентация, отноше-

ние ребенка к взрослым в семье, к младшим (старшим) сестрам или братьям.

К школьному психологу обращаются и сами **учащиеся**, главным образом по вопросам своих взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания, профессионального и личностного самоопределения, культуры умственного труда и поведения и т. п.

Вот, например, проблемы, с которыми к психологу часто обращаются подростки и старшие школьники:

1. Субъективные переживания по поводу неблагоприятных отношений с другими — застенчивость, страх, препятствующие общению, желание пользоваться большим успехом у сверстников, переживание чувства обиды на кого-то, давление и угрозы со стороны компании сверстников, особо выделяются 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. Проблема «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 и, СПИДом, сексуальные комплексы.

5. Нереализованная потребность в романтической любви, в ее духовных началах.

6. Школа — успеваемость, несправедливость со стороны учителей, отказ ходить в школу.

7. Проблемы жизненного предназначения, выбора 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

9. Досуг и молодежная рок-культура.

10. Личные проблемы и переживания г- чувство вины, тоски, пустоты и одиночества, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика, переживание утраты смысла жизни и т. п.¹

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: а) сначала уточнить и осмыслить проблему, найти средства для ее решения; б) только затем пытаться предупредить, предотвратить возникновение подобных проблем в будущем.

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

См.: Рабочая книга школьного психолога. — М., 1995.

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, перекладающего 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.

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.

Опыт свидетельствует, что учителя разных классов, с различным педагогическим опытом обращаются чаще всего к психологу по поводу неуправляемости отдельных учащихся, в которых 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 — этого не очень простая, но необходимая задача психолога.

Не менее сложно консультировать родителей. 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.

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

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

5. По запросам народных судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовер-

шеннолетних, 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 только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования, — максимально содействовать психическому и личностному развитию 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.

2.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

В компетенцию и обязанности детского психолога входит выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности 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, сформированности 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.**

2.5.1. 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. 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, 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 установление 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.

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 (Выготский Л. С., 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 лейтлинрии, 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» (Там же, 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» (Рубинштейн С. Л., 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.

2.5.2. 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 **диагностико-коррекционное, диагнос- тико-воспитательное (или развивающее) направление рабо- ты, единое по самой своей сути**. Д. Б. Эльконин отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического раз- вития 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. Бо- лее того, детский психолог не просто ставит диагноз и раз- рабатывает 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 коррекционной, воспитательной (развивающей) работы.

Диагностико-коррекционное (диагностико-развиваю- щее) направление работы психолога — одно из наиболее сложных, оно требует специальной психологической под- готовки психолога-практика.

Психологический тест является средством, которое мо- жет привести к положительному результату только тогда, когда оно находится в руках человека, обладающего специ- альной психологической квалификацией, необходимыми качествами личности и соблюдающего этические принци- пы психологической работы с людьми.

В диагностике необходимо умение выделять психологи- ческую проблему, правильно задать вопрос, получить нуж- ную информацию от воспитателей, учителей, родителей, де- тей, проанализировать эту информацию и сформулировать вывод, имеющий не просто практическую направленность, но направленность на анализ конкретного, единичного слу- чая. Л. С. Выготский предупреждал: «Исследователь должен помнить, что, отправляясь от данных, от признаков, от симп- томов, он должен изучить и определить особенности и харак- тер процесса развития, который непосредственно не дан ему, но который в действительности лежит в основе всех наблю- даемых признаков. Таким образом, в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематиза- ции и не только в группировке явлений по их внешним, сход- ным чертам, но и исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (*Выгот- ский Л. С., 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. Шванцара разработал свой довольно интересный экспериментально-психологический подход в диагностике развития личности, выражающейся 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, диагностико-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 вряд ли будет постоянно фиксировать, на каком этапе диагностико-развивающей, диагностико-коррекционной 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.

2.5*3. Изучение практического запроса и формулировка психологической проблемы

Первый этап, начало практической работы психолога — **изучения обращения, которое поступает к нему в виде запроса педагогов, родителей или самих детей.**, Администрация образовательного учреждения, воспитатели, учителя обра-

щаются к психологу за помощью в выявлении причин недостаточного уровня развития, 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, уче-ния привлекут его внимание, беспокоят его и он почувст-вует необходимость выяснить их причины с целью коррек-ции или развития.

Запрос или требование, предъявляемые практикой, пси-холог переводит и преобразует в психологическую пробле-му. Проблема формулируется на основании изучения всей информации о ребенке. Сбор информации обычно проис-ходит при наблюдении за ребенком во время занятий, игры, перемен, внеклассных мероприятий, бесед с воспитателя-ми, классным руководителем, другими учителями, родите-лями, товарищами. Психолог обязательно обращается и к данным «личного дела» ребенка, в котором фиксируются все результаты психологических обследований, случаи об-ращений, ход и результаты диагностической, развивающей или коррекционной работы.

Очень важно, чтобы психолог имел данные об исто-рии развития ребенка, которая должна стать основным источником всех дальнейших сведений, фоном исследо-вания. «Общим и существенным, — писал Л. С. Выгот-ский, — для составления научной истории развития ребен-ка является требование, чтобы вся эта история развития и воспитания была причинным жизнеописанием. В от-личие 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-след-ственную зависимость, вскрывает их связи и рассматри-вает данный период жизни ребенка как единое, связанное, движущееся целое. Всякий новый этап в развитии ребен-ка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предшествующего этапа (*Выгот-ский Ж С*, 1983, т. 56, с. 303—304, 310). Формулировку психологической проблемы следует основывать на ана-лизе индивидуальных вариантов основных новообразо-ваний, характерных для каждого возрастного периода.

Когда психологическая проблема становится ясной, психолог выдвигает гипотезы о причинах нарушений в обу-чении, воспитании, развитии ребенка, о его потенциаль-ных возможностях, о направленности его интересов. При этом следует помнить, что в ходе исследования необходима гибкая тактика. Психолог на основании новых данных, до-полнительных сведений, полученных результатов выполне-ния ребенком того или иного задания, углубленных зна-

ний истории его развития может и должен в случае необходимости менять исходные гипотезы и предположения и формулировать новые,

2.5.4. 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 может быть эффективной только тогда, когда психолог хорошо снабжен необходимыми и надежными психодиагностическими средствами. Необходимость практического использования диагностики в работе с людьми заставляет поновому 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 психодиагностика¹.

Известно, что в психологии существует два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей: *количественный*, основанный на идее повторяемости, возможности измерения, выявления статистических закономерностей, и *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

¹ См.: Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе. — JL, 1984v

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. Зейгарник¹ 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 она делает относительно психического развития аномальных детей, но нам представляется, что он имеет непосредственное отношение и к работе практических психологов образования, которые фактически также в 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, Й. 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 обработ-

ри-исполСм.: Зейгарник Б. В. Патопсихология. — М., 1976.

ке 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 она адаптируется.***

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

¹ Цит. по: Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. — М, 1983.

тели, возникает необходимость построения отдельных диагностических методик в форме обучающего, формирующего эксперимента (П. Я. Гальперин, В. В. Давышов, 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 приспосабливает план исследования к характеру 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.).

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 Вилински, изучавшей поведение 14-летнего мальчика, который испытывал сложности в усвоении знаний и был в группе для отстающих в учебе детей. Восемь наблюдателей попеременно 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 деструк-

турированного, 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 методов. 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 автоматическим не приводит к диагнозу, что исследователь ни в коем случае не должен допускать экономии за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов {*Выготский Л. С.*, 1984, т. 4). Вточном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении только лабораторных данных {*Rogers С.*, 1959).

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 анализе высказываний, продуктов деятельности, способов выполнения заданий и т. п. (И. В. Дубровина, 1975; Б. В. Зейгарник, 1976; Л. С. Славина, 1976; С. Я. Рубинштейн, 1970, и др.). В качестве таких психодиагностических средств могут быть использованы так называемые функциональные пробы (Б. Г. Ананьев, 1972; Б. В. Зейгарник, 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 примеры функциональных проб, направленных на выявление специфических способностей и особенностей мышления детей 7—8 лет.

По отношению к обычным младшим школьникам едва ли можно говорить о проявлении подлинных способностей

к тем или иным видам познавательной деятельности (математика, литература и т.д.), но можно увидеть успешность выполнения ими различного вида умственных операций над качественно различными объектами — числами, словами, рисунками.

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.

Способность к обобщению — умение выделять общее в разном, умение видеть существенные общие свойства объектов, т. е. те, без которых предмет или явление не могут существовать как таковые. Чем способнее ученик, тем меньше специальных упражнений требуется ему для обобщения определенного материала. Часто у одаренных детей наблюдается обобщение материала «с места», после анализа лишь одного явления в ряду сходных. Обобщение «с места» интерпретируется В.В. Давыдовым (1972) как теоретическое обобщение, которое осуществляется путем анализа какого-либо одного предмета, явления, причем анализ направлен на выделение сущности данного предмета или явления, на нахождение их генетической основы, что обеспечивает высокую продуктивность мышления.

Способность к обобщению по природе своей — общая способность, лежит в основе всех умственных операций и характеризует общее свойство обучаемости. Однако в число внутренних условий мышления как познавательной деятельности человека обязательно входят и его личностные особенности: мотивация, выражающаяся в том или ином отношении к задаче, установки, прошлый опыт, интересы.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что в основе всякой способности должно заключаться обобщение, в каждой способности играет роль обобщение других отношений, другого материала, что позволяет говорить о специфичности этой способности (1976). Могут ли функциональные пробы выявить специфическую направленность способностей детей?

Математические материалы

Школьникам дается следующее задание:

«Даны ряды чисел:

12	3	4	5	
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
55	?	?	?	?

Сумма первого вертикального ряда равно 55! Быстро найди сумму 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, мало способные 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 принцип решения с помощью экспериментатора и какая именно помощь ему понадобится.

Литературный 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 — | «Тут о смелости говорится. Сме-
 в лес не ходить. > лый человек ни волков, ни вра-
 Смелость города берет.] го в не боится».

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

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

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

«Делать надо все как следует, подумать сначала».

Семеро одного не ждут.
Кто встал пораньше,
ушел подальше.

«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.

«Это все про зверей».

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

«Эти пословицы одинаковые, здесь везде семь есть».

Лингвистический материал

Мы повторили с младшими школьниками в 3-м классе эксперимент, который проводил известный языковед Л.В. Щерба со студентами одного из языковедческих учебных заведений (*Успенский Л.* Слово о словах. — М., 1957. — С. 314—319). Каждому ребенку в индивидуальном порядке была предложена карточка, на которой написано предложение: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка». Психолог медленно читал вслух текст, затем этот же текст вслух читал ученик. Инструкция: «Расскажи, как ты понял то, что только что прочитал».

Сложность задания состоит в том, что в предложении ни одно слово ничего не значит ни на русском, ни на каком другом языке. Но построено предложение по законам грамматики русского языка, к выдуманным корням присоединены не вымышленные, а настоящие служебные части слов — суффиксы и окончания. Третьеклассники еще плохо знают законы грамматики, значение суффиксов и окончаний, правила построения предложений (хотя все это уже и проходят в школе). И все-таки эта фраза построена по законам их родного языка.

Как же будет проходить осмысление искусственно составленного предложения, уловят ли дети обобщенную форму его построения?

Большинство детей, прочитав предложение, ничего не смогли сказать. Некоторые произносили: «Нет смысла. Бессодержательно». Другие стремились как-то объяснить написанное: «Ребята играют в какую-нибудь игру», «Здесь о предметах говорится, а о каких — не знаю» и т.п. Эти дети не уловили, что **речь** идет об одушевленных предметах.

Лишь немногие увидели в этой фразе предложение, построенное по законам русской грамматики. Не все они одинаково истолковали фразу, но поняли, что речь идет о двух взрослых живых существах и одном маленьком. Это дети, у которых высокий уровень мышления проявляется преимущественно при работе с лингвистическим материалом. Вот их ответы: «Кто-то кого-то будланул и кудрячит другого, маленького», «Кто-то кого-то боднул и теперь бодает бокренка». Они уловили обобщенную форму построения предложения и в своем ответе ограничились передачей грамматических отношений.

По-другому выполнили задание дети с «литературным» (гуманитарным) складом мышления, немногие из них справились с заданием. Эти учащиеся тоже поняли, что речь **идет** о живых существах, но смысл предложения они передавали не одной фразой, а небольшим рассказиком. Например: «Здесь говорится о козе. Она была на лугу, жевала траву. Вдруг кто-то начал удирать. Она его боднула и стала ласкать **его** сынишку», «Это о каких-то двух животных больших и одном маленьком. Они пасутся. Потом они куда-то пошли. С первым животным что-то нехорошее случилось, и оно очень испугалось. А второе животное стало успокаивать маленького», «Это курица, петух и цыпленок. Они ищут червяков. Курица ругает цыпленка». Здесь можно отметить одну характерную особенность: если «лингвистам» достаточно для объяснения предложения сказать, что «кто-то кого-то», то «литераторам» этого мало, они называют чаще всего определенных животных, представляют их конкретный образ, отталкиваясь лишь от того, что в предложении речь идет об одушевленных предметах.

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
... + 3 = 11	4 + 3 + ... = 17	... + ... × 2 = 16
... - 8 = 7	18 - 7 - ... = 4	... × 3 - ... = 11
... × 4 = 16	7 + ... - 4 = 6	... + ... - 6 = 9
5 + ... = 19	... × 3 - 5 = 13	18 - ... × 2 = 14
... + ... = 17	... + 5 - 4 = 3	20 - ... + ... = 17
18 - ... = 3	9 + 4 + ... = 16	... + 13 - ... = 15
... - ... = 9	... - ... + 5 = 18	5 × ... - ... = 12
... × ... = 20	7 × ... - 5 = 9	... × 3 + 7 = 19

Приведенные задания можно выполнять, начиная с любого столбика.

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

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),

Выполнение этих заданий проиллюстрируем на примере работы учащихся с картиной «Дети».

Для восстановления данной картины недостаточно только воображения, необходимо учитывать и смысловую ситуацию. Бумага закрывает основное связующее звено, без которого все изображенное выглядит неоправданным и нелепым. Восстановить это звено — основная задача. Часть ребят пытались, и довольно успешно, ее решить. Они на-

чинали с рассуждения: почему испуганно смотрит девочка? Почему убегает кошка? Испугалась? Чего? Ясно, что кошка испугалась не девочки, та и сама испуганная. Следовательно, дело в мальчике. Что же он делает?

Это, конечно, примерная схема рассуждения, не все дети точно ее придерживались, но какие-то элементы схемы присутствовали в их рассуждениях.

Ира: Кошка уходит... тут лужа, а кошки боятся воды. Мальчик, наверное, воду льет, поэтому здесь лужа, а девочка боится, что мальчик куклу будет мочить.

Валя: Надо нарисовать, что мальчик стучит. (Почему ты так думаешь? него так поставлены руки. Палкой он стучит. Девочка смотрит испугано — зачем он стучит, еще куклу стукнет. И кошка испугалась шума.

Если дети не схватывали смысловую ситуацию картины, не улавливали смысловую зависимость всего изображенного, они начинали просто без всякого анализа и рассуждения фантазировать. Их ответы были случайными и бездоказательными.

Андрей: Мальчик играет с кошкой в бумажку. (А почему кошка убегает?) Он, наверное, играл и как-нибудь ее спугнул. (А чего испугалась девочка?) Она подумала, что кошка так испугается, что может умереть.

Саша: Мальчик, наверное, кисточкой размахивает, рисует. (А почему кошка убегает?) Он бросил сандали — кошка и побежала. Или он нарисовал собаку — она испугалась.

Некоторые дети вообще не могли сюжетно дополнить картину, ограничиваясь перечислением отдельных деталей.

Миша: Ноги дорисовать надо, руку дорисуем. Сандалию дорисуем, половину кошки дорисуем. Не знаю, что нарисовать еще.

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 нарисована 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, 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.

Функциональные пробы, составленные на основе заданий из разных областей знания, могут помочь практическому психологу увидеть «зарождение» специфических способностей детей, а значит, и становлению их индивидуальности. Дети достигают наилучших результатов при работе с профилирующим для их способностей материалом (математическим, лингвистическим, наглядно-образным и др.), не имея такой же успешности в работе с другим материалом. Дети, способные к математике, уверенно чувствуют себя, имея дело с математическими объектами и категориями, сразу схватывают суть математических отношений и действий. Лингвистический материал вызывает у них затруднение, и приходится затрачивать значительно больше сил и времени для его усвоения, а некоторые задания лингвистического характера, подобные приведенному выше, «математики» вообще выполнить не могут. «Лингвисты», легко и свободно разбираясь в лингвистическом материале, часто испытывают немалые сложности в овладении математическим материалом, им с трудом даются обобщенные принципы решения математических задач и примеров. И у каждого учащегося продуктивность мышления проявляется по-своему, на разных уровнях, в зависимости от того, с материалом какого учебного предмета ребенок работает.

Психологу следовало бы помнить, что продуктивность мышления учащихся может иметь как общий характер (выражаться у одного и того же ребенка всегда на одном уровне при работе с объектами- и явлениями из разных областей знаний), так и избирательный, т. е. соответствовать высшему уровню при работе с одним материалом и низшему или среднему — с другим. Ни к чему не способных детей нет. Однако у каждого ребенка — свой путь развития этих способностей, а следовательно, и становления их личности, ибо развитие способностей и развитие личности — взаимообусловленные процессы, результатом этой взаимообусловленности является творческая индивидуальность человека.

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 мышления, восприятия и воспроизведения материала можно в какой-то степени судить об интересе и способностях 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 содержанию сказки, другие — литературному. Определение такой направленности имеет большое значение в выявлении индивидуальных особенностей познавательной деятельности учащихся.

И в-четвертых, они указывают на возможные причины различий в успешности усвоения детьми учебного материала.

И еще. 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.

2.5.5. 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, узловой этап, во имя которого разветвляются 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.

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 осуществляться 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 продумывать, 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 психолога окажется напрасным.

2.5.6. Практические рекомендации

Последний этап — разработка рекомендаций, программы психокоррекционной работы с детьми, составление долгосрочного (или иного) плана развития способностей или других психологических образований. Напомним, что мы рассматриваем практическую психодиагностику в неразрывном единстве с задачами психического и личностного развития ребенка или коррекции этого развития. Д. Б. Эльконин считал, что в отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, стоит вопрос о своевременной диагностике для предупреждения возможных отрицательных последствий в развитии личности, своевременной педагогической коррекции.

Программы коррекции и развития обычно включают психологическую и педагогическую часть. *Психологическая* часть развития и коррекции планируется и осуществляется психологом. *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. Л. С. Выготский совершенно справедливо предупреждал: «Такие стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят пе-

дагогу, 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 важнейшую 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» (*Выготский Л. С.*, 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 направ-

ленности и от возрастных психических особенностей ребенка (*Божович Л. #., 1968*). 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, 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 со-переживания 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).

**2.6. ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ НОРМЫ
ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ
ВИДОВ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО
ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ**

№ п/п	Вид работы	Среднее время, ч	Примечания
1	2	3	4
1	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

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
И	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	»	

Глава 3

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ. ЕГО ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ

Главная цель деятельности практической психологии образования — психологическое здоровье детей. Эта цель не только определяет основные задачи службы, но и обуславливает основные принципы работы практического психолога.

Это принцип индивидуального подхода к ребенку любого возраста на основе безоговорочного признания его уникальности и ценности и принцип профессионального взаимодействия психолога со взрослыми, имеющими отношение к ребенку (родители, воспитатели, педагоги).

3.1. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД — ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

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.

Следует упомянуть и о том, что каждому человеку присущи определенные индивидуально-типологические свойства, которые раскрывают особенности темперамента личности, обусловленные типом нервной системы человека, и характеризуют его природную организацию. Типологические особенности сказываются на характере активности и работоспособности, коммуникативности или социальном контакте, подвижности или легкости приспособляемости к изменяющимся условиям, уравновешенности поведения. В то же время типологические особенности, как подчеркивают многие психологи (*Кова-*

лев А. Г., 1970; Платонов К. К., 1980; Теплое Б. М., Небылицин В. Д., 1963, и др.), не могут определять собой ни направленности личности, ни ее стремлений и интересов, ни ее идеалов, т.е. всего богатства содержания духовной жизни человека, но они оказывают существенное влияние на формирование в одних и тех же обстоятельствах и при том же воспитании различных черт характера, прежде всего динамических.

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 развивать их, изучать потенциальные возможности детей и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития.

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.

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 содер-

жать 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.

3.2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ

Работая в любом детском образовательном учреждении, психологу следует тесно сотрудничать с воспитателями и учителями.

Психологическую службу образования можно рассматривать как своеобразное поле взаимодействия практического психолога с детьми разного возраста, их воспитателями, учителями и родителями, в центре которого находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Эффективность службы достигается только тогда, когда психолог и педагог (учитель, воспитатель), с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой — четко различают свои функции и возможности: педагог не подменяет психолога, психолог — педагога. Они могут успешно сотрудничать лишь при условии четкого выполнения своих функциональных обязанностей и доброжелательном доверии друг к другу.

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 по-

зиций психолога и педагога в подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на всех стадиях работы и с отдельными детьми, и с детскими коллективами следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы службы.

Успех взаимодействия во многом зависит от позиции практического психолога: не допустимы назидательность в общении, поучающий тон. Любой трудный случай в отношении ребенка — не повод для упреков педагога, а сигнал к совместной работе по оказанию психолого-педагогической помощи ребенку. Любой успех педагога в работе с ребенком — повод поддержать его, похвалить, вселить веру в самого себя.

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, прежде всего к чувству ответственности за данный совет, принятое решение, сформулированную рекомендацию, к способности установить доброжелательные, доверительные взаимоотношения со всеми, кто к нему обращается.

Психолог обязательно работает 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.

Конкретные проблемы, возникающие у педагогов и родителей, психолог обсуждает на индивидуальных консультациях, которые проводит регулярно.

Многообразие форм и методов работы, постоянное общение с людьми разного возраста, социального положения, культуры, профессий и пр. предполагают постоянную работу психолога по саморазвитию таких профессионально-личностных качеств, как стремление к познанию себя и других, широта интересов и независимость взглядов, готовность к контактам и умение их поддерживать, умение эмоционально притягивать к себе людей, умение сохранять эмоциональное самообладание при общении, повышенное чувство ответственности

за свои действия, интеллект, осознание границ своей профессиональной компетенции, понимание и признание уникальности каждого человека, умение думать о последствиях своих слов, дел, поступков и пр. Иными словами, психолог — это умный, доброжелательный и обаятельный человек, работающий в сложнейшей профессиональной области.

В следующем параграфе приведены профессиональные права и обязанности практического психолога. Обращаем внимание на то, что все обязанности имеют этическую характеристику, поэтому могут рассматриваться как основа этического кодекса профессиональной деятельности практического психолога образования.

3.3. 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.

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 ре-

шении 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.

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 приоритетное направление работы с учетом конкретных условий региона, учебно-воспитательного учреждения 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 деятельности.

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 медико-психолого-педагогических и других комиссий, решающих дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением комиссии (оставление на второй год, перевод в другую школу и т.п.) психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

8. Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и других видов работ, оценки 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.
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

Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М., 1994.

Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.

Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера / Там же.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Кабанов М. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — М., 1983.

Леонтьев А. А. Психология общения. — Тарту, 1974.

Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1989.

Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Руководство практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.

Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М., 1995.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М., 1995.

Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

Дополнительная

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М., 1991.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.

Баба некий Ю. К. Избранные педагогические произведения. — М., 1961.

Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. — М., 1988.

Буянов Н. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. — М., 1988.

Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. — М., 1990.

Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. — Л., 1982.

Исаев Д. Н. Психопрофилактика в практике педиатра. — Л., 1984.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.

Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1988.

Петровская Л. А. Компетентность в общении. — М., 1989.

Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. Бодалева А. А., Ковалева Г. А. — М., 1986.

Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюковой, Г. Гельница. — М., 1985.

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. — М., 1988.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.

Часть вторая

**ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

Раздел I

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО

Глава 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА

1.1. 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).

В период младенчества 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 в этот период 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 непосред-

ственно 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 осмысленного использования конкретных слов и понятий, тогда как **в раннем 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, т. е. 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 **предшкольного 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. Выделяют три периода в лексическом развитии ребенка.

Первый период (от 1 до 1,6—1,10 года) — это период однословных предложений, часто в повелительном наклонении. К концу этого периода появляются двухсловные предложения, однако еще очень простые по своей структуре.

Второй период (от 1,10 до 3 лет) знаменуется практическим овладением лексической стороной речи и грамматической структурой предложений. Сначала осваиваются существительные и глаголы, после двух лет — прилагательные, причастия, к середине третьего года жизни в речи ребенка появляются предлоги, союзы.

В течение третьего периода (от 3 до 7 лет) ребенок овладевает склонениями, спряжениями глаголов. В этот период формируется регулятивная функция речи, т. е. использование речи для регуляции собственного поведения.

Одновременно с развитием речи интенсивно *развивается мышление ребенка*. В период предшкольного 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 более 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 расцвет. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. В старшем 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.

Все развитие ребенка обусловлено общением с близкими взрослыми. В отечественной психологии развитие рассматривается как присвоение ребенком знаний и опыта, накопленных человечеством, где носителем этого опыта на первых порах выступает близкий взрослый.

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.

Кроме того, 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 ребенок — взрослый ведущая, доминирующая роль принадлежит взрослому. Именно слова и поступки взрослого определяют характер и дальнейшее развитие его взаимодействия с ребенком, и именно ошибки взрослого, как правило, являются причинами возникающих между ребенком и взрослым конфликтов. Дефицит общения со взрослыми на ранних этапах развития отрицательно сказывается не только на умственном 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. Психолог 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—6мес**), 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 от-

ношении 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, 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 его ближайшего развития», причем Л. С. Выготский подчеркивал как отрицательные стороны кризиса, так и положительные (*Выготский Л. С.*, 1984, т. 4, с. 368—375). Первым симптомом, который свидетельствует о наступлении кризиса, является *негативизм ребенка*, т. е. отказ от выполнения любых требований со стороны взрослого, причем реакция не на содержание, а на саму просьбу взрослого. Вторым симптомом кризиса трех лет — это *упрямство*, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что он этого хочет, а потому, что он этого потребовал. Следующим симптомом является *строп-*

тивость. 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. Также выделяется 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. Л. С. Выготский, однако, подчеркивал, что за всеми этими симптомами необходимо видеть и позитивные черты: отделение от взрослого, выделение себя как личности, проявление самостоятельности. Появление симптомов кризиса трех лет свидетельствует о том, что ребенка уже не устраивают те формы опеки и контроля, которые использовали родители в раннем возрасте, и он нуждается в изменении отношения к нему со стороны родителей, т. е. этот кризис протекает прежде всего как кризис 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, 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, вставать 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. 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 важное место в жизни ребенка.

В этом возрасте происходят *быстрый рост и физическое развитие ребенка*, развитие координации движений, крупной и мелкой моторики руки. 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 отноше-

ния 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.

1.2. 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. До недавнего времени многие родители и воспитатели считали (а некоторые убеждены в этом и до сих пор), что не имеет смысла предъявлять какие-либо особые требования к развитию ребенка-дошкольника, если оно находится в пределах возрастной нормы. Они были убеждены, 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 больше 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: «Чем это *сегодня* ребенка хуже, менее ценно, чем завтра?.. 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». Корчак считал детство фундаментом 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 развивающей работы с детьми дошкольного возраста, максимальной реализации интеллектуального и личностного потенциала ребенка. Пришло осознание того факта, что активная развивающая работа с ребенком дошкольного возраста значительно продвигает вперед его умственное и личностное развитие, расширяет его возможности в плане овладения целым рядом знаний и умений, прежде считавшихся недоступными для дошкольников. Особенно впечатляют с точки зрения возможностей 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, оправданы 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, сверхнормативного 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 в 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 школьного и опирающееся на элементарные формы словесно-логического мышления, нередко начинается сегодня в возрасте 4—5 лет, то 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 при 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

2.1. 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 Н. А. Бернштейном данные о развитии двигательной сферы дошкольника (*Бернштейн Н. А.*, 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 сразу же наступает утомление. Неспособ-

ность к точности движений обусловлена недоразвитием корковых структур. Кажущаяся двигательная неумоимость ребенка связана с тем, что он не производит продуктивных рабочих движений (какие требуются, например, при письме).

Есть еще один очень важный аспект нейропсихического развития ребенка. Анатомическое созревание 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 (*Давыдов В. В.*, 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 промежуточный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста, и реактивным, присущим школьному возрасту. 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 Л. С. Выготский называл 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, 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 В. В. Давыдова, 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 (Давыдов В. В., 1986). В отличие от этого теоретическое мышление — это способность выводить одни элементы из других, видеть генетическую связь внешне не сходных объектов. Реальная возможность изменить тип мышления появляется, по мнению В. В. Давыдова, 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. Занков), третьи пытались средствами обучения изменить способ умственной деятельности школьников и тем самым повысить эффективность усвоения (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский).

Таким образом, **развивающим называют такое обучение, которое так или иначе оказывает влияние на умственное и психическое развитие ребенка.**

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 осязуемых 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 игры ребенку понятна необходимость приобретения новых знаний и способов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не умеет. Развивающая игра — это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательном учебном занятии. Это специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий.

2.2. 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 дошкольного возраста сложно включить в регулярные занятия, организуемые по инициативе взрослого, 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 дошкольного возраста не только возможна, но и остро необходима. Особенно отчетливо эту необходимость ощущают родители: видя всевозрастающие 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 видящих разницы между обучением школьным навыкам и развитием познавательных

процессов. Существуют, однако, и вполне' сознанные попытки раннего и сверхраннего (в младенческом возрасте) обучения детей, на которых мы подробнее остановимся ниже.

Проблеме развития детей дошкольного возраста посвящены работы Н. Н. Авдеевой и С. Ю. Мещеряковой, Л. Н. Галигузовой и Е. О. Смирновой, Масару Ибуки, Д. Чейпи, Б. П. и Л. А. Никитиных, Б. Уайта и др.

Ранний опыт ребенка создает тот фон, который ведет к *развитию навыков речи, умению слушать и думать*. Закладываемое в это время 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 самую **суть работы по развитию детей дошкольного возраста: со-**

здание для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды и своевременное введение нового для него опыта. Но 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. В этом — залог полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

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, в ходе которого и происхо*-

дят постепенное развитие, совершенствование и усложнение всех психических познавательных процессов и личности.

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.

3. 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 не то, считал он, чтобы ребенок как можно раньше чему-то научился, а то, чтобы он пошел по этому пути самостоятельно, при известном напряжении и настойчивости, и тогда он приобретет не навыки, позволяющие идти только по уже проторенной взрослыми дороге, а умение находить новые пути и заменять старые методы новыми в случае изменения жизненных условий. Именно это лежит в основе творческих способностей человека.

4. 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.

5. 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 дошкольного 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 иницируются 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 дейст-

вия 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.

Другим негативным аспектом раннего обучения является риск ущербности 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 плане, но и в практическом. 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.

2.3. 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 **наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности, 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. />., 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. #., 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 Л. С. Выготским новообразования существенно характеризуют процессы психического развития, присущие дошкольному возрасту,

В соответствии с этим развивающие игры для детей до трехлетнего возраста должны ограничиваться наглядно-действенным планом. Им недоступны 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? Ведь если она ориентирована только на развитые формы психической деятельности ребенка, свойственные предшествующему периоду развития, то происходит лишь закрепление уже пройденных этапов. Но и 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. 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.

2.4. 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 програм-

мы, 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, развитию тонкой моторики руки. Одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешного вхождения ребенка в учебную деятельность. Тем не менее на практике работа со старшими дошкольниками сводится в первую очередь к обучению чтению, письму и счету, чтобы обеспечить им таким образом некоторую фору на первых этапах 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 роди-

телям: «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 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.

1. Слабое речевое развитие детей. Здесь выделяется два аспекта: а) отставание ребенка в уровне речевого развития других детей; б) 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 ускоренное вербальное (речевое) развитие ребенка, выступающее для взрослых показателем его интеллектуального развития.

2. Незрелость тонкой моторики. В определенной мере эта незрелость руки проявляется при вырезании фигур по контуру, в несоразмерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

3. Неправильное формирование способов учебной работы. Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять 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.

4. 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.

5. 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.

6. Низкий уровень развития самоконтроля. Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый требует от них сравнить то, как они выполнили задание, с тем, что от них **требовалось**, найти собственные ошибки. При этом

в чужой работе дети достаточно легко находят 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 старшего дошкольного возраста и являются следствием слабого внимания 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.

Описание методик

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 ребенком задания на внимание переходят к следующей методике, направленной на диагностику развития логического мышления.

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 балла

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:

1. 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».

2. Если ребенок не справился с заданием № 1, но выполнил контрольное задание на внимание № 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.

3. Если ребенок не справился с обоими заданиями, то можно предположить, что развитие его мышления не соответствует уровню, необходимому для успешного обучения в школе.

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.

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.

- Ребенок молчит, не пытается пересказывать и не задает вопросов даже после дополнительной стимуляции..... **0 баллов**
- Пытается воспроизвести рассказ, не понимая трудных слов, но пытаясь 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.

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

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»

3.1. 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 пережи-

ванием 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 ни коим 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.

1. 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.

2. 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.

3. 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 рос-

том тревожности — на перемену детского сада или группы. Вообще, стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.

4. 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.

5. Степень нарушения

Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

6. Тип симптома

Одни симптомы бывают обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие — психическим расстройством. Так, грызение ногтей — привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом, хотя и нарушает, 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.

7. 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.

8. 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.

9. 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, и 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: ошибками воспитания и 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.

3.2. 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 неблагополучного протекания беременности или родов, обычно преодолеваемыми при правильном воспитании к 7—8 годам.

Работах 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 воспитательного процесса, оказывая постоянную консультативную помощь.

3.2 Л. 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. **Во-первых**, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. **Во-вторых**, это 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 отыграться 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 произнести в качестве разрядки («елки-палки», «пропади пропадом»).

Как работать с детьми, проявляющими описанные выше формы агрессивности? Если психолог приходит к выводу, что агрессия ребенка не носит болезненного характера и не наводит на мысль о более тяжелом психическом отклонении, то общая тактика работы состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка выражать свое неудовольствие в социально приемлемых формах. Основные пути работы по преодолению детской агрессивности подробно рассматриваются Д. Лешли (1991). Это не конкретная программа а та тактика поведения взрослых, которая в конечном итоге способна привести к устранению нежелательных форм поведения ребенка. Важны постоянство и последовательность в 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 по-*

добным 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 сможешь 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 убрать, 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 чувства и переживания ребенка стоят за ними. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать 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 преодоления 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.

3.2.2. 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 ха-

рактера. 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 выразить 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.

3.2.3. Пассивность

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим поведением. Тем не менее это далеко не всегда так.

Тихие дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. 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 так же объяснить, 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 на-

правления 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, вытаскивавшему 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 сходить с новыми людьми — сверстниками и взрослыми.

3.2.4. Гиперактивность

Если описанные выше виды нарушений поведения являются в большей степени результатом погрешностей в воспитании и в меньшей — следствием общей возрастной незрелости центральной нервной системы, 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 проишествия, 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.

Огвлекаемость 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 набегается 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 порой буквально физически удерживают ребенка за столом, помогая ему закончить 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. 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 срывается за срывом. Особенно сокрушительно проявления синдрома начинают сказываться приблизительно с 13 лет и старше, определяя судьбу уже взрослого человека.

3.3. ОТСТАВАНИЕ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Замедление темпа психического развития ребенка может быть вызвано **педагогической запущенностью, задержкой психического развития, обусловленной определенной органической недостаточностью центральной нервной системы, а также 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.

3.3.1. Причины отставания и способы коррекции

Самой благоприятной с точки зрения прогноза формой умственной отсталости является **педагогическая запущенность**, при которой отставание в развитии обусловлено только условиями жизни и воспитания ребенка. Длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции 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; Ульенкова 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 выравливания, дает хорошие плоды, то нетрудно предположить, насколько результативнее могла бы быть квалифицированная помощь, полученная детьми в дошкольном возрасте (*Ульenkova 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.

3.3.2. 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). Итак:

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.

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 сложно-подчиненные 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 многи (вет выдумывать сюжет. Ориентируется в пространстве, времени (вчера, сегодня, завтра), 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 грамотное сопровождение естественного 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 представляет 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.
3. Плюсы и минусы обучения детей раннего возраста.
4. Когда начинать готовить ребенка к школе?
5. Станет ли трудный дошкольник трудным школьником?

ЛИТЕРАТУРА

Обязательная

- Аркин Е. А.* Ребенок в дошкольные годы. — М., 1968.
- Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Готов ли Ваш ребенок к школе. — М., 1994.
- Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа. — М., 1994.
- Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М. 1948.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. Т.2. Т.4. — М, 1984.
- Гарбузов В. И.* Нервные дети. — Л., 1990.
- Готовность к школе: Руководство практического психолога/ Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
- Гуськова Т. В., Елагина М. Г.* Личностные новообразования у детей в период Кризиса трех лет // Вопросы психологии. — 1987. - № 5.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
- Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. — М., 1986.

- Кормак Я.* Педагогическое наследие. — М., 1991.
- Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. — М., 1985.
- Лешли Д.* Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать их проблемы. — М., 1991.
- Лисина М. И.* Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. — М., 1980.
- Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986, 145 с.
- Мир детства. Дошкольник / Под ред. А. Г. Хрипковой. — М., 1979.
- Мухина В. С.* Психология дошкольника. — М., 1975.
- Поддъяков Н. Н.* Мышление дошкольника. — М., 1977.
- Развитие личности в онтогенезе. — М., 1987.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1989.
- Уайт Б.* Первые три года жизни. — М., 1982.
- Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 1960.
- Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1978.

Дополнительная

- Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю.* Вы и младенец: У истоков общения. — М., 1991.
- Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. — М., 1990.
- Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. — М., 1966.
- Богуславская З. М., Смирнова Е. О.* Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. — М., 1991.
- Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. — М., 1991.
- Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. — М., 1956.
- Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения от года и до семи лет. — М., 1992.
- Гвоздев А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. — М., 1949.
- Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
- Дети с временными задержками развития / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. — М., 1971.
- Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М. С. Певзнер. — М., 1966.

Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. — 1977. — № 2.

Лунан С. Поверь в свое дитя. — М., 1993.

Масару Ибука. После трех уже поздно. — М., 1991.

Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. — М., 1970.

Мир детства. Дошкольник / Под ред. А. Г. Хрипковой. — М., 1979.

Никитин Б. П. Развивающие игры. — М., 1985.

***Никитин Б. П., Никитина Л. А.* Мы и наши дети.** — М., 1991.

Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. — М., 1975.

Палагина Н. Н. Предметная игровая активность в раннем детстве // Вопросы психологии. — 1992. — № 5—6.

Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.

Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М., 1979.

Ульenkova У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М., 1990.

Флейвелл Д. Генетическая психология Ж. Пиаже. — М., 1967.

Чейпи Д. Готовность к школе. — М., 1992.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. — М., 1995.

Раздел II

ПОСТУПЛЕНИЕ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

Глава 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации. В соответствии с этой целью в последнее время создаются различные классы, в задачу которых входит осуществление индивидуального подхода в обучении по отношению к детям как готовым, так и не готовым к школе, чтобы избежать проявлений школьной дезадаптации.

1.1. ПОНЯТИЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ»

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попала в «зону ближайшего развития» ребенка. «Зона ближайшего развития» определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи (см.: *Выготский Л. С.*, 1982).

Если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически неготовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия

его «зоны ближайшего развития» требуемой он не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

В отечественной психологии теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе основана на трудах Л. С. Выготского (см.: *Божович Л. И.*, 1968; *Эльконин Д. Б.*, 1989; *Сашина Н. Г.*, 1988; *Кравцова Е. К.*, 1991, и др.).

Так, Л. И. Божович выделяла несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе: определенный уровень *мотивационного развития ребенка*, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие *произвольного поведения и интеллектуальной сферы*. Наиболее важным признавался *мотивационный план*.

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 *внутренней позицией школьника* (*Божович Л. И.*, 1968). Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Следует заметить, что именно школа является связующим звеном между детством и взрослостью. И если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы строго обязательно, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному и для ребенка, и для окружающих его взрослых.

«Внутренняя позиция школьника», возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном фор-

мировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, *произвольном поведении ученика*.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме.

Д. Б. Эльконин считал, что 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 осуществлять такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба, — пишет Д. Б. Эльконин, — 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).

Обсуждая проблему готовности к школе, Д. Б. Эльконин выделял необходимые предпосылки учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

- 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 выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически — это параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в I классе. Произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности выделяет и Н. Г. Салмина (1988). Кроме того, она обращает внимание на уровень сформированности семиотической функции и личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. Причем она считает, что степень развития семиотической функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка.

Существуют и другие подходы к определению психологической готовности детей к школе, когда, например, основной упор делается на роль общения в развитии **ребенка**.

Выделяется три сферы: отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности (см.: *Кравцова Е. Е.*, 1991).

Необходимо подчеркнуть, что в отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немало-важный фактор, а на уровень развития интеллектуальных процессов, «...ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы» (*Божович Л. И.*, 1968, с. 210). Для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания.

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе мы выделяем дополнительно еще одну — *развитие речи*. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т. е. у него должен быть развит фонематический слух.

Определяя психологическую готовность к школьному обучению, детский практический психолог должен четко понимать, для чего он это делает. Могут быть следующие цели, преследуемые при диагностике готовности к школе:

1) понимание особенностей психического развития детей с целью определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;

2) выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;

3) распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;

4) отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школьному обучению.

Последнее возможно лишь только по отношению к детям шестилетнего возраста, обучающимся по программе 1—4. Психологические исследования показали, что обучение с шести лет возможно только при наличии психологической готовности ребенка к школе. В противном случае обу-

чение шестилеток наносит существенный ущерб их психическому развитию. С шестилетками, не готовыми к школе, необходимо заниматься по специальным развивающим психологическим программам, и лишь по истечении года начинать их обучение с семи лет по программе 1—3.

По итогам диагностического обследования могут создаваться специальные группы и классы развития, в которых ребенок сможет подготовиться к началу систематического обучения в школе.

1.2. АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ МЕТОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Диагностика психологической готовности к школьному обучению впервые начала применяться за рубежом. В зарубежных исследованиях она часто обозначается как диагностика школьной зрелости.

Традиционно выделяется три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под *интеллектуальной зрелостью* понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного **мозга**.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости.

Американские исследователи этой проблемы в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. Это находит отражение в применяемых ими тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций.

Среди наиболее известных зарубежных тестов определения школьной зрелости, применяющихся в нашей стране, можно назвать «Ориентационный тест школьной зрелости» Керна—Йирасека {Йирасек Я., 1978) и тест Г. Витцлака «Способность к обучению в школе» {Витцлак Г., 1986). В качестве примера опишем тест Керна—Йирасека.

Ориентационный тест школьной зрелости Керна—Йирасека

Ориентационный тест школьной зрелости состоит из трех заданий. Первое задание — рисование мужской фигуры по памяти, второе — срисовывание письменных букв, третье — срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 — высший балл; 5 — низший балл), а затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. Развитие детей, получивших в сумме по трем заданиям от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 — как среднее, от 12 до 15 — ниже нормы. Детей, получивших 12—15 баллов, необходимо дополнительно обследовать, так как среди них могут быть умственно отсталые дети.

Все три задания данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка (рисунок мужской фигуры по памяти)¹. Задания срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек выявляют умение ребенка воспроизводить образец. Умение, необходимое в школьном обучении. Эти задания также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием.

Я. Йирасек провел исследование по установлению связи между успешностью выполнения теста школьной зрелости и успешностью в дальнейшем обучении. Оказалось, что дети, хорошо справляющиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе, но дети, плохо справляющиеся с тестом, в школе могут хорошо успевать. Поэтому Я. Йирасек подчеркивает, что результат тестового испытания можно рассматривать как основание для заключения о школьной зрелости и нельзя интерпретировать как школьную незрелость (например, бывают случаи, когда способные дети схематично рисуют человека, что существенно отражается на полученном ими суммарном балле).

¹ Существует целое направление, занимающееся определением психического развития человека по рисуночным пробам (Ф. Л. Гудинаф, Д. Харрис, К. Маховер и др.).

Тест Керна—Йирасека может применяться как в группе, так и индивидуально.

К наиболее известным отечественным методам определения психологической готовности к школьному обучению **относятся методы, выявляющие сформированность психологических предпосылок** к обучению, базирующиеся в основном на положениях Д. Б. Эльконина о задачах диагностики психического развития в переходные периоды.

Д. Б. Эльконин считал, что для понимания психического развития в переходные периоды диагностическая схема должна включать в себя выявление как новообразований закончившегося возрастного периода, так и появления 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; 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 (Эльконин Д. Б., 1981).

Существующие отечественные методики определения сформированности предпосылок овладения учебной деятельностью фактически отвечают этому методологическому принципу. Среди них методика «Узор» Л. И. Цеханской (1978), методика «Графический диктант» Д.Б.Эльконина (1988), методика «Рисование по точкам» А. Л. Венгера (1981) и др.

В качестве примеров опишем методики «Узор» Л. И. Цеханской и «Графический диктант» Д. Б. Эльконина.

Методика «Узор»

Методика создана для работы в группе и позволяет выявлять умение шестилетних детей сознательно подчинять свои действия правилу,

обобщенно определяющему способ действия, а также умение внимательно слушать взрослого. Может быть использована и для семилетних детей. В качестве стимульного материала используются геометрические фигуры, расположенные в 3 ряда, один под другим. Верхний ряд — треугольники, средний — кружки, нижний — квадраты. Правильно выполнить задание ребенок может только в случае соблюдения правила работы: соединять треугольники и квадраты через кружок (способ действия). После обучения способу действия испытуемому предлагается диктант, в котором указывается, какие фигуры и в каком порядке надо соединять. Эксперимент состоит из трех серий, отличающихся друг от друга конфигурацией узора. Для оценки результатов были разработаны нормы на момент создания методики.

Методика «Графический диктант»

Методика предназначена для работы в группе с детьми 6—7 лет. Позволяет выявить умение ребенка выполнять задания взрослого, воспринимаемые на слух, а также возможность самостоятельно выполнить требуемое задание по воспринимаемому образцу. В качестве первого задания предлагается рисовать узоры, конфигурация которых воспринимается ребенком на слух, по клеточкам тетрадного листа. 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. Выделяется 4 уровня сформированности указанных умений.

Помимо методов, определяющих сформированность психологических предпосылок к обучению, используются тесты *на школьную зрелость*, состоящие из различных шкал, выявляющих развитие ребенка в разных сферах. Примером могут служить интеллектуальные шкалы эстонского психолога П. Я. Кеэса, определяющие развитие восприятия, логического и пространственного мышления и др. (*Кеэса П. Я.*, 1983). А. Г. Лидере и В. Г. Колесников адаптировали нормы по шкалам П. Я. Кеэса для России (см.: *Лидере А. Г., Колесников В. Г., 1992*).

Весьма эффективной для обследования детей на готовность к школьному обучению является методика М. Н. Костиковой (1987). Автор предлагает ориентироваться не на результат тестового испытания, а на процесс решения, анализируя при этом затруднения, испытываемые детьми, и те виды помощи, которые необходимы им для успешного выполнения задания. Под затруднениями подразумеваются любые остановки в выполнении заданий, любое неправильное их

выполнение (например, малопродуктивный способ работы), превышение среднего 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 использует 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 готовности к школьному обучению требует высокого профессионализма психолога при работе с ребенком.

Глава 2

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

2.1. НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ

Несмотря на многообразие существующих методов определения готовности детей к школьному обучению, психологи продолжают поиски более совершенных диагностических программ, отвечающих следующим требованиям: 1) обследование не должно быть слишком длительным, так как оно должно вписываться во временные рамки записи детей в школу (апрель—май); 2) методики должны давать сведения о мотивационной готовности детей к школе; 3) программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе.

Анализ учебной программы и требований школы, предъявляемых к ученику, подтверждают общепринятые положения, что готовность к школе проявляется в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферах. К моменту поступления в школу в аффективно-потребностной 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 мотив достижения (*Божович Л. И.*, 1968; *Маркова А. К.*, 1983; *Матюхина М. В.*, 1984; *Хекхаузен Х.*, 1986). Вероятно, учебную мотивацию можно рассматривать как новообразование, возникающее в результате кризиса семи лет.

Учебная мотивация как доминирующая, определяющая новый для ребенка тип ведущей деятельности — учебной, возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности — игра, внутри которого 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. Объясняется это, вероятно, тем, что, 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 действий по разнообразным правилам.

Если же ребенок не прошел все стадии развития игры, то с большой долей вероятности можно сказать, что к моменту поступления в школу в его психическом развитии не наблюдается кризиса семи лет, знаменующийся появлением учебной мотивации и, как следствие, психологической готовностью к школе.

Предлагаем разработанную нами диагностическую программу по определению психологической готовности детей 6—7

лет к школьному обучению. Диагностическая программа состоит в основном из игр и игровых заданий с правилами, подобранных таким образом, что хорошего результата в них можно добиться только тогда, когда ребенок уже имеет опыт обучения (тренировки) в подобных играх, что свидетельствует как раз о достаточной сформированности исследуемых психических процессов внутри игровой деятельности и позволяет предположить возникновение учебной мотивации.

Набор игр должен позволить ребенку проявить такой уровень мотивационного, произвольного, интеллектуального и речевого развития, который необходим для начала обучения в школе.

Исходя из этих посылок для диагностической программы были использованы задания, позволяющие определить особенности развития основных психических сфер.

2.2. ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аффективно-потребностная сфера

1. Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка.

Ребенка приглашают в комнату, где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает ему послушать сказку. Ребенку читают интересную сказку для его возраста, 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 потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно схватятся, то за другое.

2. Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника».

В исследованиях по изучению этого новообразования кризиса семи лет (*Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.*, 1951) было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием «внутренней позиции школь-

ника», 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» и «ухода» из школы и т. д.

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. Беседа включает вопросы, косвенным образом позволяющие определить наличие познавательной и учебной мотивации у ребенка.

Произвольная сфера

1. *Методика «Домик».* Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв (Гуткина Н. И., 1993). Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Методика рассчитана на детей 5,5—10 лет; имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей.

Инструкция испытуемому: «Перед тобой лежат лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, какую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с «Домиком»). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя (необходимо проследить, чтобы у испытуемого не было резинки), а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать: 1) какой рукой ребенок рисует (правой или левой); 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинке, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти; 3) быстро или медленно проводит линии; 4) отвлекается ли 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, ему надо предложить проверить, все

ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, он может их исправить, но это должно быть зафиксировано экспериментатором. Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибками считаются:

- а) отсутствие какой-либо детали рисунка;
- б) увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка;
- в) неправильно изображенный элемент рисунка;
- г) неправильное изображение деталей в пространстве рисунка;
- д) отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления;
- е) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены;
- ж) залезание линий одна за другую.

Хорошее выполнение рисунка оценивается **0 баллов**. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Но при интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5,5—6 лет редко получают оценку **0 баллов** в связи с недостаточной зрелостью мозговых структур, отвечающих за сенсомоторную координацию. Если же испытуемый 10 лет получает более **1 балла**, то это свидетельствует о неблагополучии в развитии одной или нескольких исследуемых методикой психологических сфер.

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.

2. *Методика «Да и нет».* Применяется для исследования умения действовать по правилу.

Методика является модификацией известной детской игры «"Да" и "нет" не говорите, черного с белым не носите», включающей только первую часть правил игры, а именно: детям запрещено отвечать на вопросы словами «да» и «нет».

Инструкция испытуемому: Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слова «да» и «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить. (Испытуемый повторяет эти слова.) Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая

на которые нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?» После того как испытуемый подтвердит, что ему понятно правило игры, экспериментатор начинает задавать ему вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет» {Пушкина Н. И., 1995}.

Ошибками считаются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «неа» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вместо словесного ответа отвечает утвердительным или отрицательным кивком головы.

Задание выполнено на хорошем уровне, если не допущено ни одной ошибки.

Если допущена одна ошибка, то это средний уровень. 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 (решения задачи и т. д.); второй — перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения.

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 же выполнение задания 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 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» (Божович Л. И., 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. Н. И. Гуткина создала оригинальную методику для диагностики обучаемости детей.

1. Методика «Сапожки». Методика позволяет исследовать обучаемость ребенка, т. е. проследить, как он пользуется для решения задач правилом, с которым 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. Используемые в методике задачи построены таким образом, что для их решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам или подводить их 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).

Таким образом, методика «Сапожки» позволяет исследовать обучаемость детей, а также особенности развития процесса обобщения. Методика рассчитана на детей 5,5 — 10 лет; имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей.

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: 1) правило кодирования; 2) этап закрепления правила; 3) так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем кодирования. Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется

¹ 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).

белый лист бумаги с изображением геометрических фигур, представляющих собой еще две «загадки» {Гуткина Н. И., 1995).

Первая инструкция испытуемому: «Сейчас я научу тебя игре, в которой цветные картинки, нарисованные в этой таблице, надо будет обозначать цифрами «0» и «1». Посмотри на картинки (показывается первая строка таблицы), кто здесь нарисован?» (испытуемый называет картинки, в случае затруднения экспериментатор помогает ему). «Правильно, а теперь обрати внимание: в первой строке фигурки лошадки,* девочки и аиста нарисованы без сапожек, и напротив них стоит цифра «0», а во второй строке все они нарисованы в сапожках, и напротив них стоит цифра «1». Для правильного обозначения картинок цифрами тебе необходимо запомнить: если на картинке фигурка изображена без сапожек, то ее надо обозначать цифрой «0», а если в сапожках, то цифрой «1». Запомнил? Повтори, пожалуйста» (испытуемый повторяет правило). Затем ребенку предлагается расставить цифры в следующих трех строках таблицы. Этот этап рассматривается как закрепление выученного правила. При работе на этом этапе правило, содержащееся в первых двух строчках таблицы, должно быть открыто. В случае, если ребенок совершает ошибки, экспериментатор опять просит повторить его 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 может применить его при решении задач. На этом этапе экспериментатор 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 уверен, что ребенок научился применять правило, которому его обучали, дается вторая инструкция.

Вторая инструкция испытуемому: «Ты уже научился обозначать картинки цифрами, а теперь, используя это умение, попробуй отгадать нарисованные здесь «загадки». Отгадать «загадку» — значит правильно обозначить нарисованные в ней фигурки цифрами «0» и «1».

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 образцу 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 не может отгадать «загадку», то экспериментатор должен задавать ему наводящие вопросы, чтобы выяснить, сможет ли ребенок решить эту задачу с помощью взрослого. В случае, когда и с помощью ребенок не справляется с заданием, переходят к следующей «загадке». 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, например, можно вернуться от второй «загадки» к первой, а затем от третьей опять к первой.

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 ребенка объяснить в ней ответ.

Принципиально важным при проведении методики является правильное обращение с образцом обозначения фигурок цифрами. На закрепляющем этапе образец обозначения фигурок должен быть открыт. Переходя к отгадыванию «загадок», образец следует закрыть. Если испытуемый не может отгадать «загадку», то первой помощью со стороны взрослого должно быть открывание образца. Бывают случаи, когда достаточно зрительной опоры на образец, чтобы ребенок смог отгадать «загадку». Чем младше дети, тем они более нуждаются в зрительной опоре на образец. Старшие испытуемые должны справляться с заданием и при закрытом образце.

Данная методика носит клинический характер и не имеет нормативных показателей, а потому полученные по ней результаты не следует интерпретировать с точки зрения нормальности-аномальности развития ребенка. Полученные результаты следует рассматривать с точки зрения особенностей развития процессов обобщения у данного ребенка.

По ходу всего эксперимента нужно вести подробный протокол, где будут фиксироваться все высказывания испытуемого, направления его взгляда, а также все вопросы и замечания экспериментатора.

2. Методика «Последовательность событий». Предназначена для исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

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 логического мышления и способности к обобщению. Устный рассказ показывает уровень развития речи будущего первоклассника: как он строит фразы, свободно ли владеет языком, каков его словарный запас и т. д.

Инструкция испытуемому: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

Задание состоит из двух частей: 1) выкладывание последовательности картинок; 2) устный рассказ по ним.

Бывают случаи, когда при неправильно найденной последовательности рисунков 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 желательно задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенок может интуитивно понимать смысл нарисованного на картинках, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит (например, в случае с сюжетом «Половодье»). Бывает, что будущему первокласснику не хватает словарного запаса для объяснения происходящего на рисунках. Точные вопросы экспериментатора позволяют понять причину плохого рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов оценивается как выполнение задания на среднем уровне. Если испытуемый правильно нашел последовательность, но не смог составить рассказа даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное. (Особо следует рассматривать случаи, когда молчание ребенка обуславливается 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 найти последовательность картинок и отказался от рассказа;
- 2) по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;
- 3) составленная испытуемым последовательность не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после наводящего вопроса взрослого меняет последовательность на соответствующую рассказу);
- 4) каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связано с остальными — в результате не получается рассказа;
- 5) на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Если экспериментатор сталкивается с феноменами, описанными в 4-м и 5-м пунктах, то необходима тщательная проверка интеллектуальных способностей ребенка, поскольку невозможность связать события воедино (4), а тем более соединить отдельные предметы на одной картинке в целостную композицию (5) могут 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 объектами, изображенными на картинке.

Описание картинки путем перечисления отдельных предметов означает примитивный уровень развития речи ребенка, косвенным образом отражающий уровень синкретического мышления, т. е. мышления целыми ситуациями, целыми связными частями, свойственный детям в раннем онтогенезе (*Выготский Л. С.*, 1983). Синкретическое обобщение, по Л. С. Выготскому, включает в себя целый ряд внешне связанных, но внутренне не объединенных между собой объектов, все вместе и каждый по отдельности из которых могут называться одним и тем же словом.

Л. С. Выготский указывал, что «развитие речи перестраивает мышление, переводит в новые формы. Ребенок, который при описании картинки перечисляет отдельные предметы, еще не перестраивает мышления... Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основание предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически» (*Выготский Л. С.*, 1983, с. 269—270).

Таким образом, будущий первоклассник, описывающий картинку путем называния отдельных предметов, скорее всего находится на гораздо более низком уровне развития мышления, чем остальные его сверстники, дающие полноценное описание сюжета.

Из всего сказанного ясно, что при выполнении методики «Последовательность **событий**» необходимо тщательно фиксировать характер речи испытуемого, поскольку развитие мышления зависит от речевого развития.

Плохо развитая речь ребенка обуславливается различными причинами, одной из которых является слабое развитие фонематического слуха. 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.

3. Методика «Звуковые прятки». Предназначена для проверки фонематического слуха.

Экспериментатор рассказывает ребенку, что все слова состоят из звуков, которые мы произносим, и 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 (Гуткина И.И., 1990, 1993, 1995).

Предлагается поочередно искать звуки: «о», «а», «ш», «с».

Все слова необходимо произносить очень четко, выделяя каждый звук, а гласные звуки даже тянуть (отыскиваемый гласный звук должен стоять под ударением). Надо предложить испытуемому, чтобы он сам произнес вслед за экспериментатором слово и послушал его. Можно повторить слово несколько раз.

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 средне.

Если допущено более одной ошибки, то задание выполнено плохо.

Описанная программа определения психологической готовности к школьному обучению солидна и надежна, обладает прогностической значимостью, проверена в опыте работы детских практических психологов.

2.3. ПРОЦЕДУРА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Процедура определения психологической готовности ребенка к школе может быть различной в зависимости от условий, в которых приходится работать. Наиболее благоприятные условия — это обследование детей в детском саду в апреле—мае. Объясняется это тем, что к этому моменту будущим первоклассникам-шестилеткам уже исполнится 5 лет 6 месяцев, — возраст, раньше которого нельзя проводить предложенную программу обследования.

На доске объявлений в детском саду или школе заранее вывешивается листок с информацией о том, какие типы заданий будут предъявляться ребенку на собеседовании у психолога. Эти задания в общем виде могут быть сформулированы следующим образом. Ребенок должен уметь: 1) воспроизводить образец; 2) работать по правилу; 3) выкладывать последовательность сюжетных картинок и составлять по ним рассказ; 4) различать отдельные звуки в словах.

Предпочтительнее обследовать будущего первоклассника в детском саду, поскольку при этом он находится в привычной обстановке, а само обследование похоже для него на индивидуальное занятие. Таким образом, сводится до минимума стрессовое влияние так называемого «экзамена» при поступлении в школу, во что, к сожалению, вылились многие собеседования с детьми во время приема их в первый класс.

В детском саду обследование может проводиться в один прием или, если ребенок работает очень медленно и быстро устает, за два раза. Разбить обследование на две части желательно и в школе, чтобы дети меньше уставали. Делается это следующим образом.

Первый этап собеседования включает методику «Домик», проводимую коллективно в группах по 5 человек, и

индивидуально проводимые методики: «Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника»; «Да и нет»; «Звуковые прятки» и «Определение доминирования познавательного или игрового мотива».

Перечисленные методики может проводить как сам школьный психолог, так и подготовленные им учителя начальных классов, что значительно ускоряет процедуру обследования.

Допустим, в школу должно прийти около 150 первоклассников (шести- и семилеток). С 1 апреля три раза в неделю проходит обследование детей. В школе вывешивается объявление, что родители будущих первоклассников (шести- и семилеток) должны прийти в указанный срок (с середины марта до начала апреля) без детей и записать их на собеседование. 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 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. Пять детей расходятся по разным классам, в каждом из которых взрослый индивидуально проводит с ребятами все методики, входящие в первое обследование, кроме «Домика». Причем один кабинет должен быть отведен только для проведения методики по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка. Этот кабинет должен быть специально оборудован игрушками, как указано в методике. 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 заранее с учетом того, что он проходит индивидуально с каждым ребенком и занимает, как показывает практика, не менее получаса. Во второй раз каждый ребенок приходит точно в установлен-

ное время, на которое он записан, чтобы к минимуму свести утомительное ожидание своей очереди.

Практически все обследование и в первый, и во второй раз проводится в присутствии родителей. Исключение составляют только две методики: «Домик» и «Определение доминирования познавательного или игрового мотива». Во время проведения этих методик родители не присутствуют, так как при срисовывании домика они могут отвлекать детей, а при исследовании доминирования мотивов случайной или сознательной репликой могут повлиять на выбор ребенка. При выполнении остальных заданий присутствие родителей не только допустимо, но и желательно, особенно в тех случаях, когда речь идет не просто об исследовании готовности к школе, а об отборе в гимназию или языковую школу. Когда родители лично видят, что их ребенку не задают никаких особо сложных заданий, а предлагают ответить на довольно простые вопросы или поиграть в игры, вполне доступные данному возрасту, то в случае, если ребенок не справляется с заданием, у них нет оснований считать, что к их детям были чрезмерно строги. Перед началом второго собеседования родителям ребенка показывают его рисунок домика и образец, с которого была сделана копия, при этом указывается на все ошибки, допущенные их сыном или дочерью. Затем напоминают результаты выполнения других заданий первого этапа. Только после этого ребенку даются методики «Сапожки» и «Последовательность событий».

По окончании выполнения всех заданий в случае необходимости родителям даются рекомендации, как лучше за оставшееся время подготовить их ребенка к школе.

При выявлении 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. 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. Работает с ребенком психолог. По окончании обследования родителям сообщают, что конкурсная комиссия вынесет свое решение по результатам обследования после того, как собеседование пройдут все дети данного возраста.

Если обследование при приеме в школу проводится не с целью отбора детей, а с целью изучения особенностей их психического развития к моменту начала систематического обу-

чения, что может послужить основой для индивидуального подхода к будущему ученику, то на втором этапе **обследования** совсем необязательно присутствие комиссии. Обследование может проводить психолог в присутствии родителей.

Во время собеседования с ребенком необходимо установить дружелюбный, 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 малыша 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 детьми, поскольку им 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 «Школьная психологическая служба» {Дубровина И. В., 1991). На первой странице фиксируются формальные данные о ребенке: фамилия, имя, дата рождения, сведения о семье, класс. Затем идет таблица «Сводные данные о работе с ребенком», заполняющаяся постоянно на протяжении всего времени пребывания ученика в школе. Сводная таблица имеет следующие рубрики: 1) дата; 2) причины проведения обследования или других видов работы; 3) цель мероприятия и результат; 4) вопросы для дальнейшей работы.

Далее идут разделы, в которых представлены конкретные результаты работы с ребенком:

I. Данные об особенностях развития, обучения и воспитания на предыдущих этапах.

II. Сведения о состоянии здоровья.

III. Данные о проведении диагностической работы (использовавшиеся методы, результаты).

IV. Данные о психокоррекционной и развивающей работе.

V. Данные о совместной работе с педагогами (запись бесед с учителями, воспитателями; характеристика, которую они дают ребенку; рекомендации психолога; совмест-

но принятые решения; анализ хода и результатов **выполнения** решений и рекомендаций).

VI. Данные о совместной работе с родителями (запись бесед с родителями; рекомендации, данные психологом; совместные решения; анализ хода и результатов их выполнения).

VII. Копии заключений для третьих лиц и инстанций, данных психологом по поводу ребенка.

VIII. Заключения специалистов, полученные в ответ на запрос психолога по поводу ребенка.

* IX. Дополнительные данные. Особые отметки.

Для предотвращения утечки психологической 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 — выявление его индивидуальных особенностей. Если пришел ребенок, нуждающийся в специальной развивающей работе, то в психологической карте необходимо заполнить все рубрики, отражающие его развитие 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. В этом случае важно наметить индивидуальный подход к будущему ученику (в школе и дома), чтобы учебная программа, рассчитанная на среднего учащегося, не тормозила темпа его развития. Здесь мы подошли вплотную к вопросу о дифференциации образования в начальной школе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Дифференциация образования в начальной школе проявляется в основном в создании специальных классов для детей с низким, средним и высоким уровнем психического развития. Классы для слаборазвитых детей называются классами коррекции, адаптации, повышенного индивидуального внимания, компенсирующего обучения, классами выравнивания. По сути дела, только классы выравнивания имеют специальную программу обучения, разработанную специалистами-дефектологами для детей с задержкой психического развития, которая должна быть установлена психолого-медико-педагогической комиссией. Преподавать в этих классах должны специально подготовленные учителя, знакомые с особенностями обучения детей с задержкой психического развития. Все остальные классы не обеспечены специальными программами и методами обучения. Единственная их особенность — меньшая наполняемость классов (не более 15 человек).

Дифференциация образования внутри одной школы на основе «сильных» и «слабых» классов имеет как положительные, так и отрицательные моменты. В качестве плюса отмечается возможность для «сильных» и «слабых» учащихся развиваться в необходимом для каждого режиме, в качестве минуса — не всегда благополучное личностное развитие учащихся, попавших в «слабые» классы, за которыми часто закрепляются ярлыки типа «класс дурачков».

Дифференциация образования ставит перед специалистами целый ряд научных, практических и этических вопросов.

Во всех упомянутых выше классах нельзя начинать учить детей по программе, которая пока еще не попадает в их «зону ближайшего развития». Сначала этих детей надо психологически подготовить к школьному обучению, т. е. развить у них такой уровень актуального развития, который позволит школьную программу включить в рамки «зоны ближайшего развития». Только в этом случае учащиеся смогут продолжать свое развитие, осваивая школьную программу, а не становясь безнадежно неуспевающими учениками.

Предлагая те или иные формы развивающих занятий с детьми, психологи часто ограничиваются тренингами отдельных психических функций. Но здесь они сталкиваются

ея с проблемой, как сделать своих подопечных активными субъектами деятельности. Дело в том, что большинство детей с задержкой психического развития отличаются отсутствием познавательного интереса и нежеланием учиться. Этим ребятам совершенно не интересуют возможность улучшить показатели развития своих психических функций. Ясно, что в такой ситуации очень сложно добиться положительных сдвигов в работе с ребенком.

Эффективный путь компенсирующего развития психики детей в группе развития основан на признании приоритета мотивационного развития ребенка, а именно развития **познавательного интереса и учебной мотивации**. Сначала **взрослый** пробуждает в детях желание научиться чему-то новому, а уже потом, когда ребенок становится активным субъектом деятельности, начинает работу по развитию высших психических функций. Подробно развивающая методика, применяемая в группах и классах развития, описана в книге «Психологическая готовность к школе» {Гуткина Н. И., 1996}.

Группы и классы развития отличаются тем, что в них реализуется не обучающая, а развивающая психику ребенка программа. Не ставится специальной задачи научить детей читать, считать, писать. Как задача рассматривается психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе. Не случайно речь идет о развитии, а не о коррекции. Дело в том, что психологическая служба в системе народного образования должна способствовать созданию условий для максимального развития каждого ребенка. Все дети уникальны по-своему, и, хотя существуют возрастные закономерности развития, конкретный ребенок может чем-то не вписываться в общую схему. Что в таком случае делать психологу и педагогу: уравнивать данного ребенка с остальными или искать для него такие условия развития, в которых в полной мере проявится его индивидуальность, пусть даже по очень скромным меркам.

Первый путь — это путь коррекционной работы с детьми, когда взрослый имеет некий эталон среднего развития, к которому он хочет приблизить ребенка.

Второй путь — это развивающая работа; в этом случае психолог ориентируется на средневозрастные нормы для создания условий развития, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Причем этот уровень может быть ниже или выше среднестатистического.

Термин «коррекция» в переводе с латинского означает «исправление», развитие же подразумевает реализацию воз-

возможностей, заложенных в человеке. Таким образом, даже на терминологическом уровне проявляется один из основных принципов работы в классе или группе развития, а именно: отношение к ребенку должно быть субъектным, а не объектным. Только добившись того, что маленький человек станет союзником взрослого и сам пожелает добиться того же, что предлагает ему взрослый, можно решить задачи, поставленные в группе развития.

Субъектное отношение к ребенку — это лишь один из принципов работы в группе развития. Можно выделить и другие не менее важные принципы:

1) развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие аффективно-потребностной сферы ребенка;

2) осуществление развивающей работы на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка;

3) проведение занятий в игровой форме, вызывающей у участников группы живой интерес;

4) отношения с детьми должны быть доброжелательными и дружелюбными; недопустимы менторская позиция и порицание за неуспех;

5) необходимо, чтобы успех переживался ребятами как радость: этому способствует положительная эмоциональная оценка со стороны ведущего группу любого достижения учащегося;

6) 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», ... «пять»), а словесный развернутый анализ достоинств и недостатков качества выполненной работы. В начале 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 учитель или психолог вместе с ребенком оценивает результат его работы. Через некоторое время ученику предлагается самостоятельно проанализировать качество своей работы. Можно предлагать участникам оценивать работу друг друга. Такого рода обучение самоанализу результатов собственной работы способствует развитию самоконтроля во время выполнения задания, а также адекватному восприятию оценки учителя.

Как уже отмечалось, в классе развития не проходят учебную программу в облегченном варианте, а занимаются психологическим развитием аффективно-потребностной, интеллектуальной и речевой сфер детей до уровня школьной зрелости. В этом его принципиальное отличие от существующих классов выравнивания и коррекции.

Учебный день класса развития состоит из своеобразных «уроков». Так, специальные «уроки» предусмотрены для проведения сюжетно-ролевых и развивающих игр, очень большое внимание уделяется чтению художественной литературы, развитию речи детей, знакомству с окружающим миром. Если в школе или детском саду есть логопед, то желательно, чтобы в расписание вошли и логопедические занятия. Таким образом, каждый день ученики этого класса имеют четыре-пять разнообразных «уроков», среди которых есть и обычные для первоклассников: рисование, труд, музыка, физкультура.

Предлагаемый класс развития также позволит через год занятий выделить ребят, нуждающихся в обучении по программам специальной школы классов выравнивания. 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 классы (группы) развития позволяют более точно определить контингент специальных школ, поскольку направление в такие школы ребенка медико-педагогической комиссией до начала обучения не исключает ошибки.

По окончании классов развития многие дети смогут учиться в обычных общеобразовательных классах и их не придется определять в классы компенсирующего обучения.

При дифференциации образования проблемы возникают не только в случае слаборазвитых учащихся, но и при создании классов и школ для одаренных и творческих детей. Известно, что одаренность, проявляющаяся в раннем возрасте, может угаснуть с годами, если ее не поддерживать. Поэтому представляется целесообразным определять таких детей в школы-гимназии, где проявлению их одаренности ничто не будет мешать и вместе с тем им не будет вnuшаться мысль об их исключительности.

Проблема дифференциации образования в том виде, как она возникла сегодня, — это не искусственная проблема, а закономерное следствие процесса демократизации нашего общества. В советский период идея всеобщего равенства исключала возможность обучения в школе по альтернативным программам и системам. Все ученики

должны были получить одинаковое образование в средней школе независимо от их желаний и возможностей. Нельзя не признать, что в целом система среднего образования, существовавшая в нашей стране в 50—70-е годы, давала очень хорошие результаты. И сегодня, когда школа переживает коренные изменения, существует опасность «выплеснуть из купели вместе с водой и ребенка». Существовавшая прежде система образования имела единый базисный компонент. Это означало стыковку всех программ при переходе из начальной школы в среднюю, а из средней в старшую. Кроме того, если учащемуся в силу тех или иных причин приходилось менять школу, то он мог продолжать учиться в любой школе в любом месте, так как программы обучения были одинаковыми. На данный момент введение альтернативных и экспериментальных программ обучения часто приводит к тому, что уровень знаний, необходимый для овладения программой обучения в V классе, никак не стыкуется с теми знаниями, с которыми ученика выпустили из начальной школы, поскольку в средней школе занимаются по учебникам, являющимся продолжением экспериментальной программы, начинающейся с I класса, но не принятой в начальном звене данной школы. Или, наоборот, в начальной школе с учащимися занимаются по сложной развивающей экспериментальной программе, а в средней с ними переходят на обычные общеобразовательные учебники, поскольку продолжения этой экспериментальной программы для средней школы пока еще нет. Это приводит к снижению интереса учащихся к учебе. Кроме того, применение программ без единого базисного компонента затрудняет переход учащихся из одной школы в другую.

Таким образом, дифференциация образования имеет как положительную, так и отрицательную сторону. Задача всех специалистов, занимающихся этой проблемой, усилить первую и по возможности нивелировать последнюю.

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 школь-

ному 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 психику ребенка 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 в детях 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 события развития.

ЛИТЕРАТУРА

Обязательная

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. Т.2. — М., 1982.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. Т.3. — М., 1983.

Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. — М., 1989 (1992).

Готовность к школе / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.

Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М., 1993 (1996).

Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению. — М., 1993.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.

Диагностика умственного развития дошкольников. — М., 1978.

Йирасек Я. Диагностика школьной зрелости // Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.

Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. — М., 1970.

Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М., 1986.

Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. — М., 1988.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — Т. I, II. — М., 1986.

Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Дополнительная

Ветер А. Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

Гутке Ю., Волраб У. Диагностические программы как вариант тестов обучаемости // Психодиагностика: теория и практика. — М., 1986.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.

Забрамная С. Д. Наглядный материал для психологического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. — М., 1985.

Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. — М., 1976.

Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975.

Кезс П.Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии. — 1983. — № 6.

Костикова М.Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению // *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога.* — М., 1987.

Лидере А. Г., Колесников В. Г. Тест школьной зрелости.— Обнинск, 1992.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М, 1984.

Соловьев И.М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. — М., 1953.

Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллинн, 1982.

Цеханская Л. И. Диагностика степени овладения некоторыми предпосылками учебной деятельности // Диагностика умственного развития дошкольников. — М., 1978.

Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.— М., 1981.

Раздел III

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Глава 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА

1.1. 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 (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. 17., 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 партией 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 старшеклассников.

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 справляется с новыми требованиями.

Ведущей в младшем школьном возрасте становятся учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения» происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. **В рамках учебной 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.

Согласно Л. 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» {Эльсон Д. Б., 1989, с. 56). Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического знания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

Этот период качественно изменяется способность к *произвольной регуляции поведения*. Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности» (Л. С. Выготский) характеризует новый уровень развитая 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 начинают складываться **новый тип отношений со сверстниками и взрослыми**. 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;**
- развитие нового познавательного отношения к действительности;**
- 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.

¹ 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. Я., Каган В. Е., 1986; Раттер М., 1987; Петрунчук В. П., Таран Л. Я., 1981, и др. %.

операций. Это значит, что в указанный период умственные действия становятся обратимыми и скоординированными. 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-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 определяющей 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.

1.2. 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 формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- 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.

Младший школьный возраст — это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных 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 сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Правда, забегая 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 утрачены 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 осуществле-

ния 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 именно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий» (Выготский Л. С., 1982, с. 220).

Формирование учебной деятельности является самостоятельной 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 школь-

ников 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. //., 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 деятельность (Божович Л. К, 1968). На первых порах пребывания в школе эти мотивы в сочетании с определенными познавательными интересами способны обеспечить включение ребенка в освоение учебной деятельности и поддерживать интерес к ней.

К концу I класса (а иногда намного раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной. И на ее 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):

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

1) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

2) 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, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т. п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) узколичностные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников* желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);

3) 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, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие, как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания 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 уро-

ке», «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-познавательные 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 последнее время в практику обучения активно внедряются **различные системы развивающего обучения** (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.). Новые программы 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 именно он не знает, учащийся 9—10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой «А у меня не получается!..», а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия» (Саободчиков 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.

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 вычитывать (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 надонарисовать 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 сосредотачивается 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 хорошем произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается *учтет** (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 вычленивать учебную задачу относится к скрытым трудностям в учении. Нередки случаи, когда этим умением не владеют и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести в младших классах, когда ребенок еще только овладевает 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 по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке и т. д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит умело заданным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упражнений, 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 вычленивать 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 обших 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 моде-

лей 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: 1) изменить исходное слово и получить его варианты формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного слова и выделить морфемы; 4) 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.

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 из учащихся 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, таблицы 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 при-

емов 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 — в параграфе 3.2 «Развитие памяти»).

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактики и 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 выяв-

ленные 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.

В 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 тетрадь 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 развернутой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником 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 внимания 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» (*Ананьев В. Г.*, 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). 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 развиту 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).

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые «навыки» добывания, уничтожения и сотворения отметки» (Амонашвили Ш. А, 1980, с. 39), прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное 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 I 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.

¹ Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны.

Однако отказ от отметок в начальной школе, решая одни проблемы, порождает другие. В начальных классах психологу нередко приходится сталкиваться с тем, что дети запрашивают 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 неизвестен.

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 умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) является важным условием развития рефлексии.

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 системе начального обучения процесс этот нередко протекает стихийно. У многих детей к концу младшего школьного возраста от-

мечается недостаточная сформированное^ 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 представляют собой сложную систему. Поэтому развивающая работа, направленная преимущественно на совершенствование отдельного психического процесса, 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 содержание занятий нередко отступает при этом на второй план.

3.1. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Психологу постоянно приходится слышать жалобы учителей и родителей на невнимательность, несобранность, отвлекаемость детей данного возраста. Наиболее часто такую характеристику получают дети 6—7 лет, т. е. первоклассники. Их внимание действительно еще 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 распре-

деления. 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 устойчивости 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 внимание 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 приспособлять 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» (Там же, 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., Кабыльницкая С. Ж., 1974*). Согласно этому подходу внимание понимается как идеальное, интериоризиру-

ванное 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}.

Важным моментом процесса формирования внимания является работа ребенка со специальной карточкой^ на

торой выписаны «правила» проверки, т. е. порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свертывания действия контроля обязательность использования такой карточки исчезает.

Для обобщения сформированного действия контроля оно обрабатывалось 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. Рекомендуется 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, движения 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 поряд-

ка расположения 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), Ферешильда Т., Коссова Г. И. (1985).

3.2. 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 не-

посредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями; развития памяти. Это — факт неопровержимый. 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..., 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 учеб-

ш 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 Я. 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..., 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 мнемического 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 *и* 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).

Формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, когда требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. 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 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..., 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 занятия, можно найти в специальной литературе: Л. М. Житникова (1985), Е. Л. Яковлева (1992), серия книг по развитию памяти И. Ю. Матюгина (1991) и др.

3.3. УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л. С. Выготский) 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 наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны. Согласно классификации Ж. Пиаже этот этап развития детского мышления определяется как стадия конкретных операций.

В этом отношении наиболее показательны 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 специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их 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 гирику, 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 *т ряд* других свойств, которые также записываются под словом «кубж». 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 учи-

тель 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. В начале 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 кет?»), 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 роду 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 не

меньшим трудом, чем выделение существенного. В этой связи занимательный пример приводят В. С. Ротенберг и С. М. Бондаренко: «Попробуйте задать своим знакомым школьникам старинную шуточную задачку: «Фунт мухи 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**» {Ротенберг В. С, Бондаренко С. М., 1989, с. 188-189}.

Не менее показателен в этом плане пример, приведенный А. И. Липкиной (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. Большинство 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 убежали от пожара. О путниках не надо... Что еще там было? Стадо лосей бежало (пауза). Хочется сказать о путниках...» И только школьники III—IV классов могли четко удержать 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: 1) сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы; 2) учится проделывать то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки); 3) 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; 4) после этого действие проговаривается шепотом и, наконец, 5) 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, 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 спомощью интроспекции мотивы», т. е. те, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараюсь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя» (Выготский Л. С., 1984, т. 4, с. 88).

Таким образом, младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т. е. способностью рассматривать и оценивать собственные действия, умением анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

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 ре-

бенка 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 мыслительной 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 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» {Петруnek В. П., Таран Л. Н., 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.

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 дошкольни-

ки 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.

Из сказанного следует, что развитию моторики детей следует уделять специальное внимание. Необходимость в этом испытывают не только первоклассники, осваивающие самый 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.

I. Упражнения для развития тонкомоторики руки и зрительно-двигательных координаций.

1. Срисовывание графических образцов {геометрических фигур и узоров разной сложности}.

2. Обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса обводки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру).

3. Вырезание по контуру фигур из бумаги (**особенно** вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги).

4. 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 «о внеурочное время»).

5. Различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.).

6. Конструирование и работа с мозаикой.

7. Освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.).

II. Игры и упражнения для развития крупной моторики (силы, ловкости, координации движений).

1. Игры с мячом (самые
2. Игры с резинкой.
3. Игры типа «Зеркало»: зеркальное копирование поз и движений ведущего (роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения).
4. Игры типа «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и пр.).
5. Весь спектр спортивных игр и физических упражнений.
6. Занятия танцами. Аэробика.

Специальные игры и упражнения по развитию моторики у детей широко представлены в психологической и педагогической литературе {Матыцын 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. #., 1968, с. 272).

Способность действовать произвольно формируется постепенно, на 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 выпол-

нения, 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:

- 1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- 2) введение ограничительной цели;
- 3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;
- 4) 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 двоек 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 эксперимента Л. С. Славиной (Изучение мотивации поведения..., 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 нудную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естественным образом наступало «психическое насыщение» 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, организовано, 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 решил отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период «пресыщения», отмечался значительный эффект: ребенок быстро и организовано 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, т 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.

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 распалась.

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 «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам» (1958). 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;

— 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 с 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 заменил 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 преимущественно 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 совпадающего 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, прак-

тически 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 и 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, сохранять уверенность и спокойствие.

Как правило, дети этого возраста самостоятельно открывают для себя различные приемы саморегуляции эмоциональных состояний, которые являются наиболее оперативными средствами, позволяющими 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», «Спокойной, «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 недоста-

точной шпроспективности лучше осознать свои переживания в аналогичных ситуациях, создаст представление о возможных вариантах действия в затрудненных условиях.

2. Проигрывание предварительно сконструированных трудных смтуаций 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 (Ш—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 устойчивые, но не всегда конструктивные способы преодоления препятствий, которые при необходимости можно скорректировать; в-третьих, предстоящий переход в среднюю школу существенно расширит круг потенциально трудных *цзя* школьника ситуаций, поэтому имеет смысл заранее создать ребенку условия для активного поиска индивидуальных средств и способов преодоления возможных затруднений.

Глава в

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Как уже указывалось, при паступжении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, в^ь аботка 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, отстывает 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 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 превалируют 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 одноклассников («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, неуживчивы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и в замкнутости; нередко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; 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, принадлеж-

ность 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.

Таким образом, 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 I 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.

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 первоого впечатления о другом человеке. Оно отличается ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», из которого выстраивается образ другого человека {Ба & М. И., 1990}. Поэтому петитивный, 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 благополучное 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 знакомых взрослых, но и знакомых детей своего возраста.

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 общения с ними.

В этой связи необходимо отметить, что дидактогении (т. е. нарушения психогенного характера, вызванные непедagogическими поступками 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 (*Коломинский Я. Л.*, 1969):

1) вовлечение изолированного ученика в интересную деятельность;

2) помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка (преодоление неуспеваемости и т. д.);

3) преодоление эффективности ребенка (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;

4) у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;

5) использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

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 шкала развития социальных отношений, разработанная А. Гезеллом (*Шванцара 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!»

В игре он не умеет проигрывать и будет жульничать, если это нужно для выигрыша. Он думает, что и его друзья жульничают «неведут 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.

Какуже отмечалось, для установления дружеских отношений с 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 благоприятный вариант — когда самооценка является достаточно высокой и адекватной. Условием этого является знание ребенком своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: я могу и умею это и это, а **вот это я мшу** 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 бегает («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 учебной.

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. Неудачи приобрели 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.

Таким образом, умелость ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельности, 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 пед-

бора заданий, используемых на занятиях по развитию навыков социального взаимодействия, может служить обучающая программа М. Шур и Дж. Спивак (*Массен П.* и др., 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:

1. 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?»).

2. Предвидеть последствия действий (пример: детям рассказывают о ребенке, который без спроса взял фонарик у взрослого, и просят представить себе, как поступит взрослый).

3. 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»

7.1. 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 I 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.

В последнее время специалистами показано, что **гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений, отмечаемых у таких детей.** Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «синдромы дефицита внимания» (*Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю.*, 1994).

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 (*Паттер М.*, 1987).

Специалисты выделяют следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей:

1. Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.

2. Неумение спокойно сидеть на месте, когда это требуется.

3. Легкая отвлекаемость на посторонние стимулы.

4. Нетерпение, неумение дожидаться своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т. д.).

5. Неумение сосредоточиться: на вопросы часто отвечает не задумываясь, не выслушав их до конца.

6. Сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания) при выполнении предложенных заданий.

7. С трудом сохраняемое внимание при выполнении заданий или во время игр.

8. Частые переходы от одного незавершенного действия к другому.

9. Неумение играть тихо, спокойно.

10. Болтливость.

11. Мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в игры других детей).

12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

13. Частая потеря вещей, необходимых в школе и дома (например, игрушек, карандашей, книг и т. д.).

14. Способность совершать опасные действия, не задумываясь о последствиях. При этом ребенок не ищет приключений или острых ощущений (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

•

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечисленных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдаются в течение, как минимум, 6 последних месяцев, является основанием для диагноза синдром дефицита внимания. Все проявления данного синдрома можно разделить на три группы: признаки гиперактивности (симптомы 1, 2, 9, 10), невнимательности и отвлекаемости (симптомы 3, 6—8, 12, 13) и импульсивности (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения 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. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям трудно справиться 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. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей влияют не только на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть 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 не результативным наказаниям. Большинство 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, нейроинфекция 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 (дис- \ функция активирующих систем ЦНС);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (последовательность и систе- . матичность 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.

Для организации занятий с гиперактивными детьми психолог может использовать специально разработанные коррекционно-развивающие программы (Психогигиена детей и подростков, 1985).

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. Ю., 1994, с. 101). Родители также долж-

ны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

В работе упомянутых выше авторов приведены конкретные рекомендации родителям детей с синдромом дефицита внимания:

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**).

7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку.

8. Избегайте по возможности скопления людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т. п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие.

9. Во время 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 синдромом 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 справляться с учебной нагрузкой (*Заваденко 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;

- 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.

7.2. ЛЕВОРУКИИ 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

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, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий {Безруких М. М., Князева М. Г., 1994; 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 альтернативы 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 невроты встречаются значительно чаще, чем у детей-правшей. Одной из главных причин развития невротозов 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 стрессогенным фактором. По существу, насильственное переучивание является формой давления праворукой среды, подравнивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность (в этой связи говорят о декстра-стрессе — 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 направленные руки достаточно отчетливо устанавливаются 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 ребе-

нок-левша, 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, открывание коробочки, вырезание ножницами по контуру рисунка, нанизывание бисера, развязывание узелков и др. (Безруких М. М., Князева М. Г., 1994). 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).

Определенные сложности возникают при выборе ведущей руки у амбидекстров, т. е. тех детей, которые проде-

монстрировали одинаково хорошее владение и левой, и правой рукой. В этом случае возможны такие 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 I класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму (Там же).

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. При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности {*Крылов Д. Н., Кулакова Т. 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:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных 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.

2. 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, смешение на письме близких по конфигурации букв (т-п, 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.).

3. 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*).

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. 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, тревожность, 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 I класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных занятий, направленных на развитие:

- 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 психолога и детского психоневролога.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь навыков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он

будет загоразивать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо {*Безруких М. М., Князева М. Г.*, 1994). При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правшей, 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. Парты ребенка должны быть размещены 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 левши 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.***

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*).

7.3. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Развитие эмоционально-волевой сферы — один из важнейших компонентов психологической готовности к школе. Как известно, ребенок 6—7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями окружающих. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное — момент выбора, когда происходит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хочет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т. е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т. е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность — значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не

может допустить» {Славина Л. С, 1968). В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неуспеха, и его реакция на успех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой успех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе.

Мы видим, что для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие — учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т. д.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителя является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными. Школьному психологу в таких случаях надо постараться разобраться в возможных причинах таких проявлений эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации.

Условно можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально-расторженные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают — их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Дети, относящиеся ко

второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы — меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и беззащитных. Однако общим для всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный Э. Ле Шан: «Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену» (*Ле Шан Э.*, 1990). Дальше автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую игрушку, а просто своим нытьем хотел обратить внимание отца на себя, он хотел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Можно соглашаться или не соглашаться с такой интерпретацией данного случая, но очевидно одно, что неудовлетворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескивается в форме неадекватной аффективной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему не доставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и привычная на первый взгляд проблема требует для разрешения ответа на многие, многие вопросы.

Школьному психологу, работающему с детьми, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, на диагностическом этапе необходимо *определить особенности семейного воспитания*, отношение окружающих к ребенку, уровень его самооценки, психологический климат в

классе. На этом этапе психолог использует, как правило, такие методы, как наблюдение, беседа с родителями и учителями, с самим учащимся, проективные методы (например, рисунок «Семья», незаконченные предложения, незаконченные рассказы на интересующую тему, составление рассказов по тематическим картинкам и др.). Если с родителями и педагогами установились доверительные отношения, если они нацелены на сотрудничество с психологом для оказания помощи ребенку, можно использовать различные методики, обучающие рефлексивному анализу своей деятельности как родителя, воспитателя или учителя. А. С. Спиваковская (1988) описала различные формы работы в родительских группах, где, в частности, использовалось такое задание, как написать сочинение на темы: «Портрет моего ребенка», «Я как родитель».

Различные диагностические приемы помогают школьному психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов. Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания (*Гарбузов В. И.*, 1990; *Захаров А. И.*, 1986; *Спиваковская А. С.*, 1988, и др.). Остановимся на четырех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. *Явное* неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т. е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить *неявное* неприятие. В таких семьях ребенок на первый взгляд желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок — препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными (т. е. мы их можем отнести к пер-

вой группе вышеленных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми (т. е. по нашей классификации, третья группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неверной ориентации родителей. Это слишком «правильные» люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произведено в абсолюте. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнителен. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе.

4. Эгоцентрический тип восприятия. Ребенку, часто единственному, долгожданному навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет понимать и принимать во внимание интересы других, не переносит дальнейших лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе.

Мы так подробно остановились на проблемах личностного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), так как, на наш взгляд, семья является одним из важнейших факторов, влия-

яющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки «Маленький принц»: «Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват — он или я?

— Вы, ваше величество, — ни минуты не колеблясь, ответил Маленький принц.

— Совершенно верно, — подтвердил король. — С каждого надо спрашивать то, что он может дать».

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т. е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т. п.

Как ни парадоксально, психологи тоже иногда могут вызвать у ребенка эмоциональные нарушения. Они, ожидая «быстрых» и «видимых», «реальных» результатов своей деятельности (которая, к сожалению, а может, к счастью, не измеряется в процентах), стараются превратить в своих «клиентов» как можно больше учащихся, ищут у них мнимые проблемы, навязывая, зачастую, свою психологическую помощь, в которой, наверное, в данный момент, конкретный ребенок не нуждается. Это создает дискомфорт в душе ребенка: он сам начинает подозревать в себе «психические отклонения» и неудивительно, что в таком состоянии, находит. Поэтому никогда нельзя забывать, что одна из важнейших заповедей психолога та же, что и врача: «Не навреди».

Таким образом, к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

1) природные особенности (например, тип темперамента);

2) социальные факторы:

— тип семейного воспитания;

— отношение учителя;

— влияние школьного психолога.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи? Психологу нужно постараться с помощью индивидуально подобранных методик выявить возможную причину эмоциональной дисгармонии. Ведь неадекватные реакции — это следствие, а не причина психологических проблем. Не всегда целесообразно начинать исследование эмоционально-неуравновешенных детей с тестов, бессмысленных на их взгляд, очередных заданий взрослых. Иногда ребенку нужно просто человеческое общение, понимание, хотя надо сказать, что не всегда дети идут на контакт, они уже научились не доверять. В таких случаях лучше ученика оставить в покое, а через некоторое время постараться заинтересовать его какой-то деятельностью, может быть подключить к работе в группе, которую ведет школьный психолог.

Различные формы игровой терапии (*Лэндрет Г. Л.*, 1994), эмаготерапии (терапии образами), арттерапии помогают ребенку пережить свои некогда подавленные чувства. Так, сказкотерапия дает возможность детям идентифицировать себя с героями сказок и вместе с ними пережить тяжелые эмоции, внутрличностные конфликты и успешно разрешить их. В соответствии с возрастом дети получают в доступной форме психологические знания, позволяющие справиться с чувством одиночества, неполноты, стыда. Дальнейшее прорисовывание сказок также дает возможность выразить свои чувства с помощью образов, символов, т. е. освободиться, «очиститься» от гнетущих эмоций.

Иначе говоря, доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное — внимание к ребенку — помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Эффективными могут быть детско-родительские группы, где взрослые учатся психологически грамотно взаимодействовать со своим ребенком. Но прежде чем создать такую тренинговую группу, необходим подготовительный этап. На этой стадии создается правильная установка для коррекции (*Спиваковская А. С.*, 1988). Характеристики этой установки таковы:

1. Некоторое ослабление психической напряженности и ощущения дискомфорта.

2. Переформулировка запроса и более глубокое осознание мотивов обращения за психологической помощью.

3. Активизация родителей на самостоятельную психологическую работу.

4. Построение доверительного эмоционально насыщенного контакта с психологом.

5. Повышение веры родителей в возможность достижения позитивного результата в поведении ребенка и во всей семейной ситуации.

Установочный этап можно объединить с диагностическим. Беседуя с родителями, необходимо постараться выявить не только особенности воспитания, взаимоотношений в семье, но и специфические реакции ребенка, которые могут проявляться только дома, так как известно, что поведение ребенка в школе и дома может носить различный характер.

В беседе с родителями можно обратить внимание на следующие моменты:

1. Сон:

а) как ребенок засыпает: быстро или медленно, требует ли, чтобы с ним сидели, чтобы не гасили свет и т. д.;

б) как спит: крепко, спокойно или мечется; разговаривает во сне;

в) как просыпается: сразу или нет; в каком настроении.

2. Отношение к еде: как он ест — охотно или нет, выбирает пищу или нет.

3. Бывают ли случаи проявления страха у ребенка, при каких обстоятельствах:

а) при наказании, окриках со стороны взрослых;

б) страхи не связаны с поведением взрослых.

4. Как проявляется страх.

5. Чему радуется ребенок и что вызывает у него огорчение, недовольство, обиду; какова длительность его переживаний.

6. Умеет ли ребенок выразить сочувствие своим близким.

7. Какие эмоции наиболее часто наблюдаются у него в игре, в учебной деятельности, доброжелателен ли он к своим сверстникам.

8. Отстаивает ли ребенок свои интересы и каким способом: находит аргументы, спрашивает, требует, хитрит, плачет и т. д.

9. Как реагирует на неудачи и на успех.

Безусловно, круг проблем, касающихся эмоционально-волевой сферы ребенка, намного шире, но даже сопоставив

ответы на вышеперечисленные вопросы с результатами наблюдений школьного психолога, педагогов, можно составить целостную картину аффективного развития учащегося. (Как уже отмечалось, использование проективных методов дает возможность выявить причины эмоциональных расстройств школьника.)

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, родителям и педагогам можно предложить следующие рекомендации:

1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание «тепличных условий» лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, так как избыток односторонних положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции — это результат длительного сдерживания эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

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

1. Интеллектуальная пассивность учащихся: причины, способы выявления и преодоления.
2. Работа с одаренными детьми в начальной школе.
3. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи.
4. Психологические проблемы неуспеваемости младших школьников.
5. Школьная дезадаптация учащихся младших классов: причины, пути преодоления, психопрофилактика.
6. Психическое развитие мальчиков и девочек младшего школьного возраста.
7. Трудности младших школьников в овладении основными учебными навыками (письмо, чтение, счет).

ЛИТЕРАТУРА

Обязательная

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Выготский Л. С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. - Т.4.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Там же. — Т.2.

Выготский Л. С. Педология подростка // Там же. — Т.4.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1990.

Раттер М. Помощь трудным детям. — М., 1987.

Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. — М., 1966.
Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. — М., 1958.

Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Дополнительная

Акимова М. К., Козлова В. Т. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников. — Обнинск, 1993.

Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избран психол. труды. — М., 1980. — Т.2.

Бабич Н. И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // Вопросы психологии. — 1990. — № 2.

Бардин К. В. Как научить детей учиться. — М., 1987.

Безруких М. М., Князева М. Г. Если ваш ребенок левша. — М., 1994.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.

Бернштейн Н. А. О построении движений // Физиология движений и активность. — М., 1990.

Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать. — М., 1981.

Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1987,

Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.

Гарбузов В. И. Нервные дети. — Л., 1990.

Готовность детей к школе. — М., 1992.

Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. — М., 1973

Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. — 1991. — № 6.

Данилова Е. Е. Жизненная стойкость и психическое здоровье // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. — М., 1994.

Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М., 1975.

Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. — М., 1987.

Житникова Л. М. Учите детей запоминать. — М., 1985.

Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья. — Т.1.

Заика Е. В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 5.

Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. — 1990. — № 6.

Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьника. — М., 1982.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды. — М., 1986.

Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М., 1986.

Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. — М., 1972.

Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. — Л., 1986.

Кикоин Е. И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. — М., 1993.

Коломинский Я. Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. — М., 1977.

Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., 1995.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. — М., 1983. - Т.1.

Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. — М., 1990.

Липкина А. И. Развитие мышления на уроках объяснительного чтения. — М., 1961.

Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. — М., 1994.

Ляудис В. Я. Память в процессе развития. — М., 1976.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

Марютина Т. М., Мешкова Т. А., Гавриш Н.В. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов // Вопросы психологии. — 1988. — № 3.

Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А. Развитие личности ребенка. — М., 1987.

Матыцин В. П. Готовь руку к школе. — Тверь, 1993.

Матюгин И. Ю. Тактильная память.— М., 1991.

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.

Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. — М., 1994.

Мир детства: Младший школьник. — М., 1981.

Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. — М., 1991.

Орлова Л. В. Интеллектуально пассивные учащиеся // Вопросы психологии.— 1991.— № 6.

- Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Бодалева и Р. Л. Кричевского. — М., 1987.
- Петрунук В. П., Таран Л. Н.* Младший школьник. — М., 1981.
- Познавательные процессы и способности в обучении. — М., 1990.
- Понарядова Г. М.* О внимании младших школьников с различной успеваемостью // Вопросы психологии. — 1982. — № 2.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи. — М., 1990.
- Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюковской и Г. Гельница. — М., 1985.
- Психолог в начальной школе. — Волгоград, 1995.
- Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. — М., 1976.
- Родари Д.* Грамматика фантазии. — М., 1990.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.
- Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. — 1990. — № 3.
- Спиваковым А. С.* Профилактика детских неврозов. — М., 1988.
- Спрингер С., Цейч Г.* Левый мозг, правый мозг. — М., 1983.
- Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.
- Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему. — М., 1992.
- Цукерман Г. А.* Зачем детям учиться вместе. ~ М., 1985.
- Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха. — М., 1988.
- Якобсон С. Г., Прокина Н. Ф.* Организованность и условия ее формирования у младших школьников. — М., 1967.
- Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992.

Раздел IV

ОТРОЧЕСТВО

Глава 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА

1.1. 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 с временем обучения детей в V—VIII классах школы. Понятие отрочества объединяет предподростковый, младший подростковый и средний подростковый возраст.

Начало отрочества характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются *стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию*. Все эти черты появляются в предподростковом периоде развития (приблизительно— 10—11 лет), но наиболее интенсивно развиваются в подростковом возрасте (примерно 11—14 лет).

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 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 интраиндивидуальную (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. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам группы сверстников.

Отрочество — время бурного и плодотворного развития познавательных процессов. Период от 11 до 15 лет характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, становлением устойчивого, произвольного внимания и логической памяти. В это время активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представ-

лениями, развиваются гипотетико-дедуктивные процессы, появляется возможность строить сложные умозаключения, выдвигать гипотезы и проверять их. 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, часто на протяжении всего VI класса, доминирующим остается конкретный тип мышления, постепенно происходит его перестройка и лишь примерно с 12 лет, с VII класса, 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.

Организация учебной деятельности в средних классах — учебные программы, система подачи учебного материала и контроля его усвоения в рассматриваемый период — должны обеспечить ее направленность на формирование теоретического *дискурсивного* (рассуждающего) мышления, мышления, основанного на оперировании не конкретными образами и представлениями, а понятиями, на умении сопоставлять эти понятия, переходить в ходе рассуждения от одного суждения к другому.

В интеллектуальной деятельности школьников в период отрочества 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.

Динамический характер развития, то, что теоретическое, рассуждающее мышление в этот период активно формируется, с одной стороны, и социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт — с другой, приводят к тому, что, построив какую-либо теорию, сделав умозаключе-

чение, подросток принимает их за реальность, которая может и должна привести к желаемым для него результатам.

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 и, как следствие этого, противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно ценные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

Центральное личностное новообразование этого периода — становление нового уровня **самосознания, Я-концепции**, выражающегося в стремлении понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие — уникальность и неповторимость. Отрочество характеризуется прежде всего повышением значимости Я-концепции¹, системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. 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, имею-

¹ В современной психологической литературе принято различать *самосознание* как процесс познания себя и *Я-концепцию* или «образ Я» как результат, продукт этого познания (См.: Столин В.В., 1983). Кроме того, *самосознание* часто используется как родовое понятие для обозначения всей области в целом.

шая свои собственные нормы, установки, специфические формы поведения, которые образуют *особую подростковую субкультуру*. Чувство принадлежности к «подростковой» общности и определенной группе внутри этой общности, часто отличающейся не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком и т. п., имеет существенное значение для развития личности подростка, влияя на формирующиеся у него нормы и ценности.

В настоящем разделе направления работы психолога сконцентрированы на конкретных параллелях (V, VI—VII, VIII классы современной российской массовой школы).

Напомним, что современные теории возрастного развития содержат представления о том, что каждый его этап ставит перед человеком особые, только данному этапу присущие проблемы. То, чему человеку предстоит научиться, чем предстоит овладеть, что предстоит выработать, называется *задачами развития*. *Возрастные задачи развития — это достижения, которые человек должен приобрести на протяжении определенного этапа, чтобы полноценно прожить его и иметь возможность конструктивно развиваться в дальнейшем*. Поэтому описание каждого возрастного периода мы начинаем с перечисления таких задач, а в изложении обращаем особое внимание на те, в решении которых участие психолога в это время особенно важно. Постоянно, однако, надо иметь в виду указанную выше значительную асинхронность развития, многообразие форм и условий обучения в период отрочества, а также то, что многие из указанных направлений работы должны осуществляться на протяжении всего периода. Поэтому, повторим еще раз, все возрастные ориентиры следует рассматривать как рекомендательные.

Ряд положений будут иллюстрироваться выдержками из книги рок-музыканта Ди Снайдера «Школа выживания для подростков» (1995). Материалы этой книги, точно и образно выражающих многие их проблемы и демонстрирующие способы выхода из них, хорошо использовать в ходе специальных занятий с подростками, на уроках психологии, в беседах.

1.2. ПРОБЛЕМА ПОДРОСТКОВОГО КРИЗИСА

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 **возрас-**

тных **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 часто 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 данные исследований частосвидетельствуют об относительной спокойном переживании подростками этого этапа развития (*Эльконин Д. Б.*, 1989; *Кле М.*, 1990; *Раммер 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» (*Выготский Л. С.*, 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 в 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, когда этого не происходит, когда отрочество проходит гладко и бесконфликтно или осуществляется по типу «кризиса зависимости», в дальнейшем могут проявиться либо запоздалый, а потому особенно болезненный и бурно протекающий кризис в 17—18 лет и даже позже, либо затяжная инфантильная позиция «ребенка», характеризующая человека в период молодости и даже в зрелом возрасте.

Таким образом, позитивный смысл подросткового кризиса в том, что через него, через борьбу за независимость,

борьбу, происходящую в относительно безопасных условиях и не принимающую крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении, 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 не проявляются постоянно, это скорее эпизодические явления, хотя порой они повторяются достаточно часто. Интенсивность кризисных симптомов и способы их выражения также достаточно, различны.

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. Первый, 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 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 за-

висимости — 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 недостаточного 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.

Как правило, в симптомах кризиса присутствует 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, предъявляя 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.

Основными задачами для практического психолога при работе с подростками в связи с переживанием ими кризиса являются: 1) оказание подросткам помощи в понимании того, что с ними происходит и выработке конструктивных форм преодоления кризиса; 2) создание условий для продуктивного разрешения кризиса: разъяснение родителям и педагогам причин и особенностей переживаемого школьником периода, заложенных в нем возможностей и опасностей, помощь в формировании оптимальных форм взаимоотношений между детьми и взрослыми; 3) своевременная диагностика крайних, непродуктивных форм «кризиса независимости» и проявления «кризиса зависимости» и оказание необходимой психологической помощи; 4) дифференциация «нормальных» проявлений, свидетельствующих о возрастном кризисе, о значительных отклонениях в развитии, требующих серьезного вмешательства, в том числе и 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.

1.3. ЦЕННОСТЬ ОТРОЧЕСТВА

Ценность отрочества определяется его особым положением в ряду возрастов человека. Это и начало того сложного возраста, 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 или корректируется с большим трудом.

В качестве этапа переходного периода отрочество, как уже отмечалось, — время ломки старых, отживших форм, разрушения специфически детских образований, которые могут тормозить полноценное развитие в дальнейшем. Проявляемое в этот период противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции являются продуктивными для формирования самостоятельной личности.

Это благоприятный период для развития многих сторон личности, таких как познавательная активность, любознательность. Наиболее важен в этом плане возраст 10—12 лет. 11—14 лет — важное время для развития самосознания подростка, его рефлексии, Я-концепции, чувства Я. 13—14 лет — время первого знакомства с литературой по самовоспитанию, научно-популярной литературой 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 VII—VIII классах.

Наиболее значим период отрочества для развития полноценного общения. Об этом свидетельствуют следующие данные: те школьники, которые в 12—14-летнем возрасте были ориентированы преимущественно на семью и мир взрослых, в юношеском и взрослом возрасте часто испытывают труд-

ности 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 в подростковом возрасте 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, помочь ему в выработке эффективных, конструктивных способов преодоления трудностей, что необходимо для полноценного перехода к взрослости.

Глава 2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В V КЛАССЕ

2.1. ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ

V класс (10 лет) — конец детства, период, непосредственно предшествующий подростковому. В это время дети в основном уравновешены, спокойны, они открыто и 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.

Основные задачи развития в V классе: 1) овладение базовыми школьными знаниями и умениями; 2) формирование умения учиться в средней школе; 3) развитие учебной мотивации, формирование интересов; 4) развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других; 5) формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе; 6) формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития.

2.2. 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, часто к кабинетной системе. То, что переход этот 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 и гимназиях, 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 предметы, именно при переходе в среднюю школу они начинают понимать 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.

Для многих детей, обучавшихся первоначально у одного учителя, переход к нескольким учителям с разными требованиями, разными характерами, разным стилем отношений также является зримым внешним показателем их взросления. Они с удовольствием и с определенной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям о «доброй» математичке или «вредном» историке. Кроме того, определенная часть детей осознает такой переход как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся или не устраивающие 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.

Вместе с тем учителя средней школы часто не делают различий между пятиклассниками и другими учащимися средней школы, предъявляя ко всем одинаковые требования. Это может затруднять адаптацию детей к средней школе. Взрослые требования зачастую оказываются не по силам пятиклассникам. Отсюда повышенная зависимость определенной части детей от взрослых, «прилипчивость» к классному руководителю, плач, капризы, интерес к книгам и играм для маленьких детей. У некоторых пятиклассников возникает ощущение одиночества, того, что никому из взрослых в школе они не нужны. 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 желаний 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.

Поэтому *психолог должен прежде всего обратить внимание учителей на возрастные особенности детей*. 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 обучающимися манипулировать взрослыми с помощью этой двойственности.

В это время у школьников очень сильно выражено эмоциональное отношение 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 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).

Вместе с тем с этой особенностью связаны и определенные проблемы. Во-первых, такое превалирование значения

эмоционального фактора в самооценке способностей является выражением более общего явления, характерного для этого периода, — 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. п. 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.*

Еще одним 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 необходимо участие психолога при знакомстве учителей средней школы со своими будущими учениками. В прак-

тике также хорошо зарекомендовали себя педагогические консилиумы по каждому V классу, проходящие в конце сентября—октябре, которые готовятся психологом с участием работающих в нем учителей и куда приглашается учитель начальной школы.

Учащиеся V классов 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. Фиксация наблюдений проводилась по известной схеме Фландерса (см. ниже). В V классе в отличие от VII отношение к уроку было связано с тем, как учитель рассказывал новый материал, насколько часто он шутил, в какой форме хвалил и ругал учеников. В VII классе наибольшее значение имело отношение учителя к ответам учеников: их принятие, дополнение или отвержение, возможность проявить самостоятельность, инициативу, дискутировать на уроке.

2.3. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Одно из главных направлений работы в V классе — формирование общеучебных умений и навыков, умения учиться. Сложившиеся в начальной школе умения и навыки нередко не соответствуют материалу и требованиям V класса. Чувствуя это, дети повышено сензитивны к такому обучению. Наиболее успешно оно осуществляется тогда, когда обучение определенным умениям на уроках сочетается с особыми, регулярно проводимыми занятиями. Их можно назвать, например, «Учимся учиться», «Как учиться в средней школе», «Психологический час». Такие занятия могут проводиться как самим психологом, так и с помощью психолога — учителем. 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 они стихийно 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..., 1991; Самопонимание, самовоспитание ... 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 ... подростка, 1995; *Хамблин Д.*, 1986). Такие занятия оказываются особенно эффективными в тех случаях, когда не ограничиваются классными часами, а включают задания на 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 раз-

вития. 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 достаточно сложные вещи запоминаются достаточно легко (иногда на всю жизнь), если они представлены в шуточной 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» или правила по русскому языку, изложенные в песнях «Радионяни»). На занятиях по овладению общеучебными навыками дети могут научиться сами использовать юмор для лучшего запоминания.

2.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ТРУДНОСТЯХ В УЧЕНИИ

Рассмотрим причины трудностей в учении учащихся V и более старших классов средней школы.

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 — уже собственно психологических — 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 отечественных выборок 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 труд-

ностей 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. В VII—VIII классах для групповой диагностики может быть использован тест Р. Амтхауэра, а также Школьный тест умственного развития (ШТУР), отечественный тест, специально ориентированный социально-психологический норматив интеллектуальной деятельности, воплощенный в школьных программах. Важная характеристика последнего теста — диагностика в нем исходно соединена с соответствующими коррекционными программами (Общая психодиагностика, 1987; *Панасюк А. Ю.*, 1973; Психологическая диагностика, 1993; Психологическая коррекция умственного развития..., 1990; Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков..., 1993; Руководство к применению теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, 1993, и т. д.).

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. Я.*, 1993, 1994; *К Л. Яковлева*, 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 учебном 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 окруже-

кии 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. 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 корректурных 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 мин). 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.

И наконец, причиной снижения успеваемости может быть *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 ... 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 зна-

чительные 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 применения экономных способов, позволяющих школьнику более продуктивно справляться с повседневными обязанностями. Важно организовать 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 в V классах — это ориентация на полное решение задач периода детства. Основное внимание психологу в этот 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 VI—VII КЛАССАХ

3.1. ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ

VI—VII классы (11—12 лет) — младший подростковый возраст. Это период повышенной активности, стремления к деятельности, значительного роста энергии школьника.

Основные задачи развития в этот период: 1) формирование нового уровня мышления, логической памяти, изби-

рательного, устойчивого внимания; 2) формирование широкого спектра способностей и интересов, выделение круга устойчивых интересов; 3) формирование интереса к другому человеку как к личности; 4) развитие интереса к себе, стремления разобраться в своих способностях, поступках, формирование первичных навыков самоанализа; 5) развитие и укрепление чувства взрослости, формирование адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии; 6) развитие чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки; 7) развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания; 8) развитие моральных чувств, форм сочувствия и сопереживания другим людям; 9) формирование представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом и половым созреванием.

3.2. РАЗВИТИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ

Одним из центральных моментов развития в младшем 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. Чувство взрослости определяет стремление подростков приобрести умения и качества, характеризующие, по их мнению, взрослого человека и воплощенные в существующих у них образцах «настоящего мужчины» и «идеальной женщины».

Важная сторона чувства взрослости — стремление делать что-то «не игрушечное», а реально полезное, социально признаваемое. «Для учеников средних классов, — ии-

шет психолог Н. С. Лейтес, — становится особенно значимым и как бы необходимым для полноты, радости жизни участие в делах, которые впервые оказываются им доступными, 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» {Лейтес Н. С., 1978, с. 227—228). Этим во многом определяется увлеченность школьников данного возраста просоциальной или общественно полезной деятельностью. Указанные особенности подростков учитываются и используются в работе детских массовых организаций, в которых они составляют основной 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. Современным подросткам 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 — разъяснить 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 под-

тверждении этой позиции взрослыми и сверстниками. Поэтому формы проявления «чувства взрослости» часто носят ярко выраженный демонстративный характер: подросток как бы предьявляет «свою волю», свои требования окружающим, чувствительно реагируя на то, как они его воспринимают в этом новом для него качестве. 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). Второй пример — из нашей практики: «Родители хотят распорядиться 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 дру-

гие дела... И все время: «Убери у себя в комнате, убери...» Но это же моя комната. Я же к маме в шкаф не лезу».

В 12—13 лет появляются первые признаки «ценностного» конфликта, в полной мере характерного для следующего — юношеского периода 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 проповедают, 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 особенностями нравственного развития. Как показали исследования Ж.Пиаже, именно в период между 12 и 13 годами нравственное развитие личности приобретает новый смысл, заключающийся в том, что для человека становятся значимыми ценности и идеалы, выходящие за рамки его конкретной жизни: социальная справедливость, свобода, дружба, любовь, искренность и др. Все эти понятия для подростков эмоционально окрашены, личностно значимы. Однако на восприятие этих ценностей влияют особенности интеллектуального развития, прежде всего «познавательный эгоцентризм» (Ж.Пиаже), когда 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.

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 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 достаточно мягком и безопасном противоборстве. Оно рас-

крывает подростку необходимость учета прав, чувств, позиций и целей другого человека.

В этот период появляется своеобразное «потребительское» отношение к родителям и учителям, обусловленное стремлением «примерить», проверить столь волнующее подростков равенство их прав со взрослыми, общность для них и взрослых правил жизни, предъявляя к взрослым те требования, которые взрослые предъявляют к ним. Кроме того, в этом проявляется и потребность в защите со стороны взрослого. Сложность ситуации — двойственности потребности подростка по отношению ко 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.

В еще более яркой форме требования равенства прав и «права на родителей» проявляются в ревности детей к заботам взрослых о самих себе — к покупкам каких-то вещей, развлечениям, друзьям и т. п., эгоизм подростка достаточно часто является содержанием запроса к психологу. Подобные требования ко взрослому со стороны подростка, желание, чтобы тот в первую очередь был родителем, всецело поглощенным своим ребенком, часто являются источником конфликтов между подростками и родителями. В работе с такими случаями полезно и родителям, и подросткам **раскрывать источник этих требований. Кроме того, 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 со-

мневаться в любви друг друга (чему в немалой степени способствуют ссоры и конфликты по разным поводам).

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 с подчеркиванием различий между способами такого выражения у детей и взрослых, между близкими людьми и посторонними и т. п., также пониманию своих эмоций, обучение различным формам их выражения. 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 причины подростковой лжи. Она связана с тем, что сам подросток еще достаточно плохо осознает реальные мотивы своего поведения, он как бы чувствует внутреннюю правоту своих поступков, но не имеет слов для того, чтобы это объяснить 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.

Так, требования послушания, полного подчинения взрослым ведут к выработке умения приспособиться к другим людям, «подстраиваться» под их желания. Подросток, у которого сформировалась подобная приспособительная установка, будет добиваться признания своей самостоятельности от взрослых, одновременно противопоставляя себя им. Такие подростки часто находят себе группу сверстников, к желаниям которой 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

ограничении такого стремления у подростков могут выработаться две внешне противоположные позиции. Для них может быть характерен либо демонстративный «отказ от взрослости», подчеркивание в себе детских черт, либо «голое» стремление утвердить свою самостоятельность в глазах взрослых, стремление, проявляющееся иногда 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.

В тех же случаях, когда взрослые побуждают ребенка проверять свои возможности, выяснять свои сильные и слабые стороны, объясняют ему причины удач и неудач и помогают добиваться успеха, давая ему необходимые знания, умения — средства для достижения цели, подросток становится способен уделять основное внимание реальным проявлениям взрослости (принятие ответственности, умение отстаивать свою точку зрения и др.). Именно в этом плане для них оказывается значимым признание со стороны взрослых {Берне />., 1986; Личко А. Е., 1983}.

Психологу важно не просто обратить внимание на эти особенности окружающего подростка взрослых, но помочь педагогам обеспечить предъявление и реализацию необходимых требований в ходе учебной и внеучебной работы: постановки отметок, требований 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 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., Романицына 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 про-

активного теста 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 к а к о з д е о т и в .

В заключение этого раздела еще раз подчеркнем, что, несмотря на наличие указанных форм утверждения взрослости и определенных 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 усиливающее 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 мо-

жет 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.

3.3. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К СЕБЕ. РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ, ЧУВСТВА СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА

С точки зрения развития самосознания, формирования интереса к себе, самооценки VI и VII классы 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 в VI классе 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. 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, поданным одного из исследований, примерно треть школьников этого возраста (мальчики и девочки примерно в равной степени) дают себе полностью негативную характеристику, а среди того большинства, самооценки которых содержат позитивные черты, есть дети, которые, перечисляя длинный список недостатков, выделяют в качестве позитивной, такой, которая им нравится, одну какую-либо черту (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 (w> 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 развиться 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 психи-

ческого развития..., 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. *ТЙри* использовании известной пробы «Золотой возраст» Б. Заззо, в котором испытуемого просят на вертикальной неградуированной 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 актуальными и «аффективно заряженными», эмоционально значимыми оказываются Я-прошлое и Я-будущее, к которым школьник ис-

пытывает амбивалентное отношение: и то и другое одновременно и притягивает, и отталкивает. Я-настоящее как бы постоянно примеряется то к первому, то ко второму.

Эти тенденции оказываются по силе примерно равными, что порождает острый конфликт, при котором усиление одной тенденции ведет реально 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 пишущие детские игрушки и с упоением предаются **игресним**. **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 связаны феномены этого периода, например 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 речь идет не о низкой самооценке, не о комплексе неполноценности (хотя у некоторых подростков в этот период они проявляются и закрепляются), а о своеобразном «комплексе Золушки» или «комплексе гадкого утенка» — переживая сильную неудовлетворенность собой, подросток в душе надеется на перерождение, на благополучный исход. 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 театрализации собственной жизни: они как бы постоянно находятся на сцене, представляют, как выглядят со стороны, играют, подают себя, как бы смот-

рят на себя чужими глазами. Школьники остро хотят знать* что о них думают окружающие — и сверстники, и взрослые. Их самооценка формируется под одновременным влиянием двух тенденций повышением важности оценок окружающих и увеличением ориентации на внутренние критерии, на самооценку, причем 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». «Эффект Розенталя», или «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) уровни интеллектуального развития действительно существенно возрастают. 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.

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: высоких стандартов поведения, деятельности, которым должен соответствовать ребенок, и низких представлений о его возможностях. У таких подростков часто развивается симптом «дефицита успеха», выражающийся в неадекватной реакции на успех: 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 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 самоооценок 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.

Собственно работа 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, 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 при-

обретают 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 VI и особенно в VII—VIII классах необходимо развивать у подростков 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. Для эффективности подобных занятий полезно именно совместное рассмотрение этих тем (программы занятий см., например: *Гарбузова В. И.*, 1994; *Прихожан А. М.*, 1993, 1994; *Цукерман Г. А.*, *Мастеров Б. М.*, 1995, и др.). Такие занятия, сочетающие теоретические знания по психологии, прежде всего психологии «Я», психологии личности, с элементами тренинга — упражнениями, выполнениями отдельных заданий и т. п., открывают пути самопознания, позволяют приобрести навыки и средства самовыражения и позволяют тут же реализовать их в ак-

тивных формах поведения, т. е. удовлетворяют важнейшие потребности подростка.

Опыт свидетельствует, что уроки психологии для детей этого возраста в целом оказываются предпочтительнее, поскольку, во-первых, распространяются не только на желающих (как обычно требуется при занятиях тренингом), но и на всех учащихся определенного класса — с разным развитием потребности в общении, средств ее выражения, осознанности своего положения в этой сфере и т. п., что максимально приближает занятия к реальным *усишицл^ш^нт^* позволяет подросткам столкнрь^^^Шшюобразным опытом и отношением; .£ 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 общения 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 подростками, 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 «любовые» 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, тогда как тактичная помощь может привести к положительному результату» (Формирование личности в переходный период, 1987, с. 91). 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 накопления 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. Оказывания такой помощи — одно из важнейших направлений деятельности" йшжедога в VIII классе (Самопонимание, самовоспитание..., 1995):_x

3.4. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в VI—VII классах имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер. С одной стороны, это период, характеризующийся снижением мотивации учения, что объясняется возрастным интересом к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общением со сверстниками. 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*» (Эльсонин Д. Б., 1989, с. 267).

Выделение значения приобретения учением личностного смысла и рассмотрение нового отношения к знаниям как ядра чувства взрослости имеют принципиально важное 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 в связи с происходящей дифференциацией образования. Часто подобная дифференциация начинается с VI—VII классов. Сегодня можно наблюдать, что в

классах «повышенного уровня», гимназических, специализированных и т. п., ориентированных на продолжение учения, падение учебной мотивации, в том числе и нежсредственного 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 математическом классе при ярко выраженном интересе к живописи или существенное отставание в учебе). В классах обычных, ориентированных в лучшем случае на получение среднего образования (краткосрочную образовательную перспективу), отмечается резкой снижением учебной мотивации именно вследствие того, что школьники не видят смысла в получении знаний, и ценность школьных знаний не включена в их представление 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, и есть такие, темп развития которых замедлен, совершенствование интеллекта происходит путем постепенного накопления, результаты которого можно часто наблюдать лишь отсроченно, но эти результаты часто превышают результаты тех, кто развивался быстрее (*И. С. Лейтес*). 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.

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, заинтересованном и в предмете, и лично в школьнике.

Подростки довольно много говорят о будущем, но реально их учебная мотивация продолжает во многом определяться непосредственными потребностями и стремлениями. 1,5—2 года для 11—13-летних школьников— очень длительный период жизни. Окончание IX класса, несмотря на частые обсуждения этой проблемы, выглядит как нечто весьма дале-

кое. 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.

Важно также использовать то, что центральное место в мотивации учения имеет мотив самоутверждения. 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. />., 1990; Хамблин Д., 1986), овладеть которыми педагог может с помощью психолога. Эффективными являются также собственно психологические тренинги учебной мотивации, проводимые психологом и подкрепляемые соответствующей работой учителей в классе {Маркова А. К. и др., 1990; Хекхаузен Х., 1986).

Результативность тренингов не ограничивается только тренируемой областью. Как правило, подростки становятся более уверенными в себе, научаются ставить перед со-

бой 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.

3.5. РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСОВ

Возраст 10 и особенно 11—12 лет характеризуется как период резкого возрастания **познавательной активности и любознательности, сенситивности для возникновения познавательных интересов**. Приведем результаты сравнительно недавнего экспериментального исследования, свидетельствующего, что младшие 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 пределы настоящего времени (вопросы, обращенные в прошлое и будущее), за пределы нашей планеты и нашего познания мира. Младших подростков волнуют проблемы войны и мира, жизни и смерти, экологические и остро социальные темы, возможности познания мира, инопланетяне, ведьмы и гороскопы. Большой интерес вызывает человек во всех его проявлениях, значительное место занимают вопросы, имеющие личностный смысл... В младшем подростковом возрасте наблюдается своеобразный «пик любознательности», у младших подростков исследовательская активность в форме вопросов максимальна по объему, широте и глубине по сравнению с младшими школьниками и старшими подростками (Развитие творческой активности..., 1991, с. 27).

Обратим внимание также на определенную 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, лишь бы это не входило в школьную программу. 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 аффективно относятся, можно даже сказать аффективно отрицают требование взрослых считать, что «их главная деятельность — учеба».

В это время школьные интересы уступают свое место внеучебным: лишь у незначительной 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 интересыещедостаточно неустойчивы, легкоменяются.

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.

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 одежды). 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 возникла вследствие возникшей в школе моды нюхать различные бытовые химические препараты. *Управлять модой на интересы очень сложно, но обращать 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 и ситуативные, и достаточно устойчивые желания, по сути, любые мотивы и потребности подростка. Подобные интересы обычно достаточно быстро проходят, однако при отсутствии каких-либо сильных конкурирующих мотивов и поддержке группы сверстников они могут приобрести характер длительного сверхценного увлечения. Примером этого служат многочисленные «фаны» спортивных клубов, музыкантов и т. л.

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 на те 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. Ди Снайдер пишет по этому поводу: «Слушая рок-н-ролл — и притом громко... я хоть на время находил спасение от неуверенности и сумятицы чувств» (*Снайдер Д.*, 1995, с. 7).

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 сравнительно часто можно наблюдать в этом возрасте. 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 о развитии его личности. Причины устойчивого и полного отсутствия интересов кроются часто в таких особенностях школьного и семейного воспитания, как отсутствие каких-либо ярких интересов у окружающих подростка взрослых, или их чрезмерная активность в развитии интереса школьника. На это влияют также социальные условия: отсутствие необходимых условий, высокая, не доступная семье школьника стоимость средств удовлетворения этих интересов (инструментов, оплаты секций и др.), условий для их возникновения и удовлетворения (отсутствие кружков, книг в библиотеках).

Нередко интересы школьника быстро гаснут потому, что в увлекшей его области он испытывает вполне закономерную для деятельности в новой сфере неуверенность в себе и, сталкиваясь с первым неуспехом (или недостаточным успехом), быстро разочаровывается в этой сфере или в самом себе. Поддержка подростка, укрепление его самооценки, обучение его анализу причин неудач являются значимыми факторами развития интересов.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что часто отсутствие интересов отмечается у подростков с ярко выраженной тенденцией к «отказу от 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 школьники нуждаются в особом внимании и педагогов, и психолога.

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 VI—VII классах 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 VIII КЛАССЕ

4.1. ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ

VIII класс, 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 предподросткового и младшего подросткового возраста.

Основные задачи развития: 1) формирование гипотетико-дедуктивных процессов, умения и желания строить умозаключения, делать на их основе выводы, развитие рефлексии; 2) развитие воли, формирование умения ставить перед собой цели и достигать их; 3) развитие мотивационной сферы, овладение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний; 4) развитие воображения; 5) развитие умения строить равноправные отношения со сверстниками, основанные на взаимопонимании, взаимности; формирование форм и способов дружеского, избирательного общения; 6) формирование умения понимать причины собственного поведения и поведения другого человека; 7) развитие позитивного и вместе с тем адекватного образа своего тела, «физического Я» как меняющегося и развивающегося.

4.2. 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. Особенно усиливается стремление к обще-

нию ее сверстниками и влияние последних на развитие 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, автор книги «Школа выживания для подростков» (он называет такую подростковую группу — «стаей»): «Присоединившись к стае, ты — но лишь на время — как бы получаешь «удостоверение личности»: теперь всем остальным понятно, чего от тебя ждать. Чтобы влиться в стаю, ты принимаешь ее стиль одежды, манеры, взгляды. «Присоединившись», ты обретаешь и определенную степень безопасности, окружающие теперь точно знают, как тебя воспринимать, потому что на тебя 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 с встало... Подростки-нонконформисты могут заслужить некое смешанное с недоброжелательством уважение, но они же обычно становятся мишенью для насмешек» (Там же, 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 подросткам взрослым*. В ходе бесед психолога с подростками также плодотворным является обсуждение таких норм: анализ их действительности, причин привлекательности и т. п.

Подростки достаточно сильно различаются по степени своей «включенности» в 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 раньше такой одеждой могла быть и форма какой-нибудь общественной организации, то в 12—13 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). 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 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, *проявляющих склонность к мелким правонарушениям, провинностям, проступкам, неносящимеще 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 издевательства, 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. Их своевременная диагностика, 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. Содержание *Я-концепции* характеризуют две составляющие: 1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивида с другими людьми, и 2) дифференцирующая, способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной уникальности. Именно вто-

рая обеспечивает определенную привлекательность роли «изгой». Недаром после выхода известного фильма «Чучело», главную героиню которого девочку-подростка травит класс, киностудия, редакции журналов оказались буквально завалены письмами, начинавшимися словами: «Я — Чучело». Если подобное «квазиодиочество» часто эксплуатируется и демонстративно проявляется подростком, то это, как правило, свидетельствует о том, что он не удовлетворен своим положением среди сверстников, что он любым способом хочет выделиться, занять отличное от других положение и 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 младшем подростковом возрасте это имеет достаточно внешний, поверхностный характер, это неосознанный или недостаточно осознанный поиск привлекательного образа самого себя, скорее рассчитанный 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. 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».

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 руко-

водителя вызывали случаи, когда эти девочки объединялись, чтобы, по их словам, «окунуть» 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 подростковая ложь, в частности, приукрашивание своей жизни, рассказы о «выдающихся» братьях, необыкновенно сильных друзьях — содержание в данном случае интересно лишь постольку, поскольку оно 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, находит своеобразный компромисс, обманывая и тех, и других, что внешне производит впечатление «патологической лжи» (и именно так звучит запрос к психологу), поскольку возникает впечатление, что подросток лжет везде и постоянно.

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 объяснить, что *общение по телефону учащает многие проблемы, обеспечивает подростку определенную защиту: дает возможность не думать о той, как он выглядит, куда девать руки — сфера самоконтроля резко сужается — он может сосредоточиться на том, что и как он говорит.*

Помимо непосредственного общения со сверстниками в 13—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 приобщаются, приближаются, включаются в эту субкультуру. Именно приобщение к этой субкультуре они чаще всего имеют в виду, когда говорят о желании быть взрослым.

Следует специально подчеркнуть, что, несмотря на определенное ослабление влияния семьи и на увеличение роли сверстников, в рассматриваемый период благополучие подростка, его нормальное развитие и благоприятный прогноз на будущее оказываются зависимыми, как от особенностей семейного воспитания, так и от характера общения со сверстниками. В этот период сверстники не заменяют 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).

Отрочество сенситивно для развития средств общения. *Средства общения — это вербальные и невербальные коммуникативные навыки и умения, обеспечивающие контакт с партнером или с группой людей, определяющие процесс и уровень понимания другого человека, самораскрытия и получения удовлетворения от общения.* Оно 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, понимать его чувства, переживания, мысли.*

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. 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 13—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.

4.3. 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 только 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-летние подрост-

ки очень озабочены умением владеть собственным поведением: в их самоописаниях преобладают указания на недостаток волевых качеств.

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.

Это противоречие обусловлено прежде всего тем, что указанная озабоченность подростка не имеет подлинной побудительной силы. Для выполнения большинства повседневных обязанностей (в той мере, в какой подростку представляется необходимым их выполнение) ему вполне достаточно тех умений, которые у него есть. Стремление «стать более волевым человеком» — в этом возрасте скорее «знаемый» мотив, он не подкреплен подлинным желанием (и реальной необходимостью) измениться.

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» в 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 по другой какой-либо причине потеряв к этому интерес, меняет цель и соответственно бросает все, что ведет к ее достижению, а на вопрос взрослого «Почему?» 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 достаточно серьезным последствиям, фак, 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, повседневную жизнь. В определенном смысле это по-

хоже 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 сделать, 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» (Там же, 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. Цит. соч., с. 188). Научить пользоваться таким эмоциональным предвосхище-

нием 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 13—14-летнем возрасте эффективно осуществляется в русле именно такого общего контекста.

4.4. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ. ОВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Существенная черта подросткового возраста, оказывающая существенное влияние на поведение, развитие школьника — **сила потребностей, мотивов, интенсивность и острота эмоциональных реакций.**

Выше при рассмотрении развития интересов мы уже коснулись отчасти этого вопроса, когда говорили о таких случаях, когда увлечения школьника приобретают сверхценный характер, как бы полностью «поглощают» школьника, он как бы ничего больше не видит и не слышит. 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. 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 в беседах с подростками следует

объяснить, в чем вред подобных увлечений, резко сужающих восприятие действительности, выхолащивающих ее, научить их распознавать первые признаки подобных увлечений, и приводить такие увлечения в нормальное русло: сознательно переключать внимание на другие — близкие и далекие — области действительности; анализировать такие увлечения — почему они так привлекают, чем их можно хотя бы отчасти заменить и др.

Необходимо учитывать и такое свойство мотивов и эмоций подростка, как тенденцию 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. 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) с той, которая первоначально вызвала аффект. В результате аффективные реакции могут возникать и по незначительным поводам, и даже без реального повода. У подростка существенное влияние на подобную тенденцию оказывает повышенная чувствительность к ситуациям, актуализирующим ведущие потребности возраста, прежде всего потребность в самоутверждении.

Школьному психологу нередко 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. Бон-*

дарению С Ж, 1989, с. 12). Развитие поисковой активности школьника — важный фактор профилактики эмоциональной напряженности. Для профилактики эмоциональной напряженности целесообразно также специально включать в раздаточные виды деятельности подростка 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 заниженная 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.

4.5. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

Существенное 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 зыше,

т. е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться 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. Вилюнас, 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, повинувшись какому-то безответному импульсу, пытается выдать ее за действительность. Для дифференциации этих случаев необходимо понять мотив подобного поведения.

В 13-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.

Это 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; Айдакова Л., 1993, и др.).

* * *

Итак, основные направления работы психолога в VIII классах — *развитие общения подростка со сверстниками, формирование волевого поведения, умения владеть своим эмоциональным состоянием, развитие воображения.*

Глава 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОТРОЧЕСТВА КАК ПУБЕРТАТНОГО ПЕРИОДА РАЗВИТИЯ

5.1. СОЗРЕВАНИЕ ОРГАНИЗМА

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 физическоего 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 различные структурные и функциональные изменения церебральной активности. 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). 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 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.

5.2. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И СОСТОЯНИЯ. РАЗВИТИЕ МОТОРНОЙ И РЕЧЕВОЙ СФЕРЫ

Бурный рост, созревание организма, происходящие психологические изменения — все это отражается на *функциональных состояниях* 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 ко 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 мин, то у подростков оно наблюдается через 8—10 мин (*Лео/шва А. Б., 1990*).

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 сил. 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 дифференциации 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 я объек-

тивно далекие друг от друга события, явления, он реагирует на них одинаково, что проявляется во 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 наличествует 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.

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.

5.3. САМООЦЕНКА ВНЕШНОСТИ, ФИЗИЧЕСКОЕ Я

Биологическое созревание организма ведет к резким изменениям внешности подростка. Поскольку подросток еще не овладел своей новой 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 для 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 Снайдер: «Став подростком, ты приступаешь к ежеутренним мучениям у зеркала. Какой еще подарочек преподнесла тебе Мать-природа сегодня? Тело и лицо, к которым ты уже привык, вдруг начинают изменяться с чудовишной скорос-

тью. Порой ты уверен, что Мать-природа — настоящая сандистка, 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.

Возникающая диспластичность, избыточный вес, функциональная слабость и функциональные нарушения (в частности, связанные с бурным ростом) ведут к значительным переживаниям, связанным с образом тела, *физическим Я*. Это проявляется, в частности, в отношении к занятиям физкультурой, особенно у девочек. Даже в тех случаях, когда занятия ведутся отдельно, 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 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 мужскому типу. Слишком быстрое или слишком медленное развитие, резкое отличие от сверстников, а главное — несовпадение с неформулируемыми 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 особенно 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 (Сokolova 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.

5.4. СЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Множество проблем, особенно в VII—VIII классах, связаны 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 биологическая 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 пубертатный период, оно (половое влечение. — *Ред.*) 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 за-

нимает 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 часто нельзя понять, в чем причина такого поведения: имеет ли место недостаточно осознанное поведение, связанное с ранним половым созреванием и пробуждением соответствующих чувств, или это проявления 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 осознанным влечениям. Более того, наказания, тем более физические, к которым нередко 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 длительной 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, сценическим* > 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 яростно 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 девочки. 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. Вместе с тем 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 интернате.

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 достаточноситуативным, 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, видеомагнитофонам, 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.

Глава 6

ПОДРОСТКИ «ГРУППЫ РИСКА»

6.1. ПРОБЛЕМА «ГРУППЫ РИСКА» СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Данная проблема приобретает особую актуальность в работе детского практического психолога именно с детьми в возрасте от 10 до 14—15 лет. 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 под-

ростка 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.

Прежде всего как фактор риска следует назвать дисгармоничную семью. Это очень широкое понятие и включает в себя несколько разнородных вариантов психологического неблагополучия:

— 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;

— 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 семья как ступени перехода от гармонии к полному распаду, а также ригидная псевдосплотная семья (Личко А. Е., 1985), семья-«театр», «санаторий», «крепость», «вулкан», «маскарад» (Ошваковская А. С., 1986);

— семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания. Последние зачастую относятся к одному из вышеперечисленных 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 церебрастенических 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 внима-

ния детского практического психолога должны быть не только агрессивные, конфликтующие со сверстниками дети, но и «тихие» аутсайдеры. Прежде всего такие проблемы во взаимоотношениях со сверстниками могут привести к тому, что 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 кон-

кретной 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.

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.

6.2. ДЕБЮТЫ ПСИХИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ПОДРОСТКОВ

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 явных проявлениях акцентуации характера. Чтобы понять, нужна ли подростку консультация психиатра или психолог может обойтись своими силами, в диагностике необходимо ответить на несколько вопросов.

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 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.

Вторым признаком, на который стоит обратить внимание, является наличие/отсутствие так называемого *предрормального 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. Необходимо воздействовать на обстановку в классе вокруг подростка, стадающего психическим заболеванием, чтобы по возможности минимизировать психотравмирующие моменты ситуации.

6.3. 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, адресуемых, 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 ставить 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 подростковомвозрастемногиеакцентуациихарактеравыражены явно, но по мере взросления приобретают скрытую форму. Диагностика акцентуаций характера осуществляется при помощи патохарактерологического диагностического опросника (ПДО), разработанного А.Е. Личко. 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 детскогопрактическогопсихолога являетсяраспознавание психогенных факторов, которые направлены на «место наименьшего сопротивления» и помощь в преодолении патогенного влияния.

Как сильнейший психогенный фактор клиницисты рассматривают неправильное семейное воспитание по определенному типу. В таблице приводится соотношение между типами акцентуаций характера и типами неправильного воспитания, которые могут привести к формированию психопатии.

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
Астеноневротический	Доминирующая гиперпротекция
Сенситивный	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

Главной причиной неправильного воспитания являются различные типы негармоничных семей. Семья как источник психической травматизации 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, психотравмирующие обстоятельства. Для этого можно использовать техники семейного консультирования и семейной психотерапии {*Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.*, 1990), например разыгрывание сценок из семейной жизни с обменом ролями между детьми и родителями.

Другим активным методом психопрофилактики при акцентуациях характера является предложенное Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицким 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 «provocатора», 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 «проблемы» 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 психотравмирующие 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 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, 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.

6.4. 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. Самооценка 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»). 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 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. В гештальт-терапии также имеется немало упражнений, направленных на снятие невротических защит различного уровня. Использование этих упражнений в работе с под-

ростками не только позволяет им преодолеть невротические черты, но и помогает достичь более высокой степени личностной зрелости.

6.5. АЛКОГОЛИЗАЦИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЕ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Истинный алкоголизм и наркомания в возрасте 10—14 лет встречаются очень редко. Чаще всего родители и учителя обращаются с жалобами на подростков, замеченных в том, что они пробуют опьяняющие вещества на себе самих. Мотивом этого может быть любопытство, желание испытать новые «острые» ощущения и/или узнать возможности своего организма. Возможно, что подросток с выраженными трудностями в неформальном общении употребляет спиртное, чтобы почувствовать себя более раскованно и свободно перед тем, как идти в компанию сверстников или на свидание. Это лишь один из мотивов ранней алкоголизации подростков.

Другим 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). При этом на смену желанию испытать неизвестные ранее ощущения приходит желание снять напряжение и достичь релаксации.

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. 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, желательно использовать скрининг-анкету на определение уровня алкоголизации (Ковалев С. В., 1991).

Вслучае 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. Это могут быть спортивная секция, кружок и т. д. •

При индивидуальной зависимости (в случае, если у подростка есть потребность в употреблении наркотических веществ независимо от того, 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.

6.6. 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.

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 Векслера 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 роди-

тел и, 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 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 (*Гуревич К. М. и др., 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., 1993*) — 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 психоло-

га). Работа с родителями включает в себя прежде всего диагностику их образа ребенка и помощь в преодолении негативного отношения к нему.

6.7. ПОДРОСТКИ ИЗ ТРУДНЫХ СЕМЕЙ

Под «трудными» семьями здесь имеются в виду прежде всего семьи, где социальная ситуация развития ребенка непредсказуема, не подвластна ему и всегда чревата неприятными неожиданностями. Ребенок растет, никогда не будущими» сверен 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. Не обязательно, 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, перфекционизмом, т. е. навязчивым стремлением к совершенству во всех делах, контролированием 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 гипертрофировано. Сама способность распознавать и выражать собственные чувства, а также понимать чувства других людей у них снижена. Дети из трудных семей, делая многое в своей семье 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 неподконтроль-

ные внезапные изменения в жизни, чувствуют потребность, чтобы их контролировали и 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 трудных 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 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.

6.8. 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 приходятся жалобы родителей, связанные с акселерацией полового созревания и с некоторыми девиациями сексуального поведения. В частности, немало беспокойства доставляют родителям занятия онанизмом (или даже их возможность) у подростков.

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 характеров 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 становится 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.

Сами подростки при этом нередко испытывают угрызения совести или серьезные опасения «стать извращенцем». Не исключено, что подросток сам даст понять об этих опасениях, возможно, в неявном виде. В подобных случаях необходимо, не переходя на открытое обсуждение с под-

ростком 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. Только 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 клинично-психологической терминологии и использовать лишь обыденно-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.

РЕЗЮМЕ

Период отрочества — это время завершения детства и начало длительного периода перехода к взрослости. Он характеризуется интенсивным процессом психического и личностного развития, фи-

зического 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

- Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М., 1995.
Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. — М., 1986.
Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 3. — М., 1984. — Т. 4.
Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.
Кле М. Психология подростка. — М., 1991.
Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.

- Личко А. Е.* Подростковая психиатрия. — Л', 1985.
- Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
- Психологическая служба школы / Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1995.
- Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1995.
- Массен П. Х.* и др. Развитие личности ребенка. — М., 1987.
- Раттер М.* Помощь трудным детям. — М., 1987.
- Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М., 1994.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды.— М., 1989.

Дополнительная

- Айдакова Л.* Уроки психологии в школе: Созидательная терапия. — М., 1993.
- Акимова М. К., Козлова В. Т.* Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся III—V классов: Пособие для учителей и школьных психологов. — Обнинск, 1993.
- Байярд Р. Т., Байярд Дж.* Ваш беспокойный подросток. — М., 1991.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
- Борисова Е. М., Логинова Г. П.* Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся VI—VIII классов: Пособие для учителей и школьных психологов.— Обнинск, 1993 (1993, 1994).
- Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М., 1988.
- Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение: Методическое пособие // Психодиагностика детей и подростков. — М.; СПб., 1994.
- Возрастная физиология: Руководство по физиологии / Отв. ред. В. Н. Черниговский. — Л., 1975.
- Вообрази себе. Поиграем-помечтаем. — М., 1994.
- Гарбузов В. И.* Практическая психотерапия. — СПб., 1994.
- Дейноу Ш.* Как пережить опасный возраст ваших детей? — М., 1995.
- Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье»: Методическое руководство / Под ред. А. Г. Лидерса, И. В. Анисимовой. — Обнинск, 1993.
- Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А.* Внимание школьника. — М., 1987.
- Зимбардо Ф.* Застенчивость.— М., 1991.

Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / Ред.-сост. В.Шестаков. — М., 1968.

Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. — М., 1991.

Кон И. С. В поисках себя.— М., 1984.

Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? - М., 1980.

Лейтес И. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.

Лейтес Н. С. Возрастные особенности развития склонностей // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.

Леонова А. Б. Психологическая диагностика и регуляция функциональных состояний учащихся // Учителям и родителям о психологии подростка. — М., 1990.

Ле Шан Э. Когда Ваш ребенок сводит Вас с ума. — М., 1990.

Маркова А. К, Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.

Общая психодиагностика: Учебное пособие / Под ред. А. А. Бодалева, В. В.Столина. — М., 1987.

Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1988.

Панасюк А. Ю. Адаптированный вариант методики Д.Векслера. — Л., 1973.

Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа / Психологические исследования познавательных процессов и личности. — М., 1983.

Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования / Под ред. А. Е. Личко и Н. Я. Иванова. — Л., 1976.

Прихожан А. М. Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10—12 лет: Программа курса занятий // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. — М.; Тула, 1993.

Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни. — М., 1990.

Психологическая диагностика: Учебное пособие / Научн. ред. К. М. Гуревич. — Бийск, 1993.

Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Отв. ред. К. М. Гуревич, И. В. Дубровина. — М., 1990.

Психологическая реабилитация детей и подростков / Под ред. И. В. Дубровиной. — Калуга, 1994.

Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1987.

- Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1991.
- Рождественская Н. А.* Как понять подростка. — М., 1995.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.
- Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков / М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. — Обнинск, 1993.
- Руководство к применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра. — Обнинск, 1993.
- Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка / Под ред. И. В. Дубровиной. — Н. Новгород, 1995.
- Снайдер Д.* Курс выживания для подростков. — М., 1995.
- Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М., 1989.
- Спиваковская А. С.* Как быть родителями. — М., 1986.
- Столин В. В.* Самосознание личности. — М., 1983.
- Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности. — М., 1994.
- Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. — М., 1967.
- Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1992.
- Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М., 1986.
- Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1987.
- Хамблин Д.* Формирование учебных навыков. — М., 1986.
- Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. — М., 1995.
- Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
- Шрайнер К.* Как снять стресс: 30 способов улучшить свое самочувствие за 3 минуты. — М., 1993.
- Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Семейная психотерапия. — Л., 1990.
- Экман П.* Почему дети лгут? — М., 1993.
- Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996.
- Яковлева Е.* ^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.

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 простираться 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.

В данном разделе речь пойдет о тех проблемах, задачах, направлениях и формах профессиональной деятельности психолога, которые составляют содержание его работы со школьниками 15—17 лет, оказывающимися в периоде ранней юности. Несколько лет назад этот период 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 классах общеобразовательной школы, из которых IX класс — последний, завершающий обучение в средней школе, и лишь X и XI классы в строгом смысле слова относятся к старшим классам.

Глава 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА

1.1. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В юношеском возрасте в основном завершается физическое развитие организма, заканчивается половое созревание, приходит в гармоническое соответствие сердечно-сосудистая система, замедляется темп роста тела, заметно нарастают мышечная сила и работоспособность, заканчиваются формирование и функциональное развитие тканей и органов. В плане полового развития большинство юношей и девушек этого возраста находятся уже в постпубертатном периоде.

Особенности психического развития в раннем юношеском возрасте во многом связаны со спецификой *социальной ситуации развития*, суть которой сегодня состоит в том, что общество ставит перед молодым человеком настоятельную, жизненно важную задачу осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение, причем 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. Причем этот выбор осуществляется дважды: первый раз — в IX классе, когда школьник выбирает форму завершения среднего образования (определенная школа, гимназия, техникум и т. п.) либо же отказывается от продолжения образования; второй — в XI классе, когда планируются 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 востре-

бованность репетиторов, различных курсов, психологических и проф консультационных услуг.

Принципиально важную характеристику современной ситуации отмечает Б. Д. Эльконин (1992). Отстаивая положение о том, что переживаемый нами исторический период в развитии детства может быть охарактеризован как кризисный, он видит суть этого кризиса в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления. По нашему мнению, нигде этот разрыв не виден столь отчетливо, как в период ранней юности. Возможно, именно этим и объясняется отсутствие единства мнений психологов в вопросе *ведущей деятельности* в данный период. Поскольку, по Б. Д. Эльконину, присвоение форм культуры (образование) и освоение взрослости (различных форм самостоятельности и ответственности) оказываются сегодня, по существу, не связанными друг с другом — взросление происходит вне образовательной системы, а образование — вне системы взросления, — то, по-видимому, возможно существование, как минимум, двух ведущих деятельностей. В любом случае вопрос о ведущей деятельности в период ранней юности, который и всегда был дискуссионным, на сегодняшний день остается открытым.

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 не только мотивационной сферы, но и развития 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. 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.

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. Поскольку мы не разделяем бытующего мнения о том, что в ранней юности завершается процесс личностного развития, и поскольку, с нашей точки зрения, процессы личностного и жизненного самоопределения осуществляются и в последующих возрастах, мы **полагаем**, что главным новообразованием ранней юности является *готовность* (способность) *к личностному и жизненному самоопределению* (Дубровина И. В., 1989).

Такое представление о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близко представлению об *идентичности* — понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Известнейший 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). Идентичность — это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным Я независимо от изменения ситуации. Юность

Э. Эриксон связывает с кризисом идентичности, который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства надежды, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т. е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предпочел бы 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 «спутанная идентичность» бывает результатом трудного детства или тяжелого быта. Симптомы путаницы ролей, неуверенность в понимании того, кто он такой, нередко наблюдаются у несовершеннолетних правонарушителей. Исследования показали, например, что девушки, проявляющие в этом возрасте сексуальную распущенность, 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 юноши и девушки стремятся к «негативной идентичности», т. е. отождествляют себя с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители, друзья и др. По мнению Э. Эриксона, в поиске собственной идентичности лучше даже идентифицировать себя с хиппи, с малолетним 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». При этом он 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. 2?., 1996}. 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 тогда 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».

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 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 разных 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. Такой тип развития является полюсом, противоположным классической форме развития в юношеском возрасте, которую описал Э. Шпрангер и которая, по Томэ, является «творчески ориентированной», 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 формирующие 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 гомеостатическая, и творческая, однако соотношение их может быть очень различно благодаря биологическим, биографическим, социальным факторам.

1.2. ЦЕННОСТЬ РАННЕЙ ЮНОСТИ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ

Ранний юношеский возраст — чрезвычайно важный и ответственный период в развитии личности человека.

Еще Ж.-Ж. Руссо («Эмиль, или О воспитании») говорил о *сознательном самоопределении* как об основном содержании «второго рождения» личности в юности. К этому следует только добавить, что речь должна идти не столько даже о сознательном самоопределении, сколько о действительном самоопределении. Сознательное самоопределение известной степени есть уже и у подростка, выбирающего 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.

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. Исследователями называются различные задачи, что зависит от общей концепции возрастного развития, разделяемой тем или иным автором, и от конкретно-исторических условий развития личности на данном возрастном этапе.

Выделим следующие основные задачи развития в ранней юности:

1. Обретение чувства личностной тождественности 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.

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 остающейся наиболее массовой сегодня общеобразовательной школы, оказываются достаточно распространенными. На них мы и остановимся в данной главе.

2.1. ПРОБЛЕМЫ IX КЛАССА

Основная задача, которая в современной школе стоит перед многими учащимися IX классов, — 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 и т. п.

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.

Наконец, принципиально важно, чтобы подобное решение было принято девятиклассником самостоятельно.

Школьный психолог — тот человек, который может, учитывая указанные моменты, реально помочь юноше или девушке осуществить этот выбор. Важно подчеркнуть, что *его помощь не должна быть прямым и конкретным советом* пойти учиться туда-то и туда-то. Психолог должен

скорее содействовать самостоятельному принятию решения учеником, оснатив этот процесс соответствующими средствами. Подчас для этого достаточно просто быть внимательным, заинтересованным слушателем, которому молодой человек мог бы рассказать о своих желаниях, сомнениях, переживаниях. Однако возможно и использование соответствующих тестов, выявляющих общие и специальные способности, склонности и другие составляющие, которые могут иметь значение при решении вопроса о том, куда идти учиться после окончания IX класса.

Однако далеко не каждый ученик, даже имеющий определенные трудности при решении обсуждаемого вопроса, будет обращаться к психологу. Скорее наоборот, наиболее «проблемные» в этом плане юноши и девушки к психологу не пойдут. В этом случае инициатива должна исходить от самого школьного психолога.

В контексте обсуждаемой проблемы наиболее пристальное внимание должно быть уделено тем учащимся, которые или уже приняли решение уйти из школы, или не знают, оставаться в школе или уходить.

Какие учащиеся принимают решение уйти из школы? Это учащиеся с низкой успеваемостью и низкой самооценкой своих способностей. Они мало заботятся о своих жизненных перспективах, в принятии важного решения о своих образовательных планах опираются главным образом на мнение своих приятелей, а не на собственные интересы и 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 сем*и, 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, с нашей точки зрения, 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 профилактическую работу, обучая учащихся психологическим приемам, полезным в процессе подготовки и сдачи экзаменов. Ниже мы подробнее рассмотрим эти приемы (см. ч. III).

2.2. ПРОБЛЕМЫ X И XI КЛАССОВ

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. Теряют 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 часто 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 «твердый четверочник» — неуспевающим. Родители не всегда задумываются об этом, настаивая на учебе в каких-то престижных учебных заведениях, и часто не понимают, почему вдруг их ребенок становится мрачным, 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 развиту 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.

В свое время это явление исследовала, например, Т. В. Снегирева, изучавшая его у хорошо и отлично успевавших школьников, которые приходили учиться в физико-математические школы. В такие школы после сложнейших экзаменов принимались действительно очень сильные и талантливые учащиеся. В результате в классах, состоящих из одних отличников, кто-то неминуемо оказывался сравнительно слабым учеником. Для измерения и анализа меры социально-психологической дезадаптированности их характера субъективных искажений в случаях, когда знание подростка и юноши о себе и его отношение к себе отличаются глубокой неадекватностью, Т. В. Снегирева предложила шкалу социально-психологической адаптированности (СПА) — в оригинале разработана К. Роджерсом и Р. Даймонд (Снегирева Т. В., 1987). Шкала СПА обнаружила высокую дифференцирующую способность в диагностике состояния школьной адаптации-дезадаптации, особенностей представления о себе, его перестройки в критических периоды и в критических ситуациях, побуждающих школьника 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.

Другая 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 учебной, 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 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.

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 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. Поскольку помощь психолога в решении обеих этих проблем может быть весьма эффективной, остановимся на каждой из них более подробно.

Глава 3

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА БУДУЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

3.1. 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.

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, от-

кладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом». По мнению И. С. Кона, 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.

Ко всем этим психологическим трудностям, которые испытывают юноши и девушки во всем мире, в нашей стране добавляются трудности, обусловленные непростой сегодня социальной ситуацией развития наших детей. Высокая степень неопределенности жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие люди, и молодые в частности, с большой тревогой и опасениями смотрят в завтрашний день, не хотят или не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни. В этих условиях задача психологической помощи в развитии способности видеть перспективу своей будущей жизни, способности самому определять цели своей жизни, в освоении практически полезных навыков планирования, соотнесения ближней и дальней перспектив и т. п. становится еще более важной.

Здесь существенно и еще одно обстоятельство. Советская система сформировала особый тип личности, одной из важных особенностей которой является принципиальное отсутствие у человека потребности самому выбирать собственные жизненные ценности, самому строить свои жизненные планы, готовность некритично принимать как истинное, как необходимое, как свое то, что дается откуда-то сверху. Эта абulia (отсутствие воли) была мало заметна во времена, когда ценности и цели навязывались сверху, более того, она создавала даже определенный внутренний комфорт. В постсоветский период, когда старая система ценностей рухнула и ушло само «навязывание» целей и ценностей, возникли трудности, прежде всего чисто психологические, связанные как раз с несформированностью потребности и способности к самостоятельной постановке жизненных целей, потребности и способности осуществлять личный, свободный выбор. Практика консультационной работы с подростками и юношами показывает, что одной из наиболее сложных категорий «клиентов» этих возрастов являются молодые люди, которые «ничего не хотят» или «не знают, чего хотят».

Временная перспектива будущего является ментальной проекцией мотивационной сферы человека. Она представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим. Временная перспектива 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. Обычно лишь в подростковом или даже юношеском возрасте человек начинает не только задумываться, но и самостоятельно выстраивать свою перспективу будущего, формулировать собственные планы, намерения, выбирать, кем и каким ему быть в будущем. Но и эта чрезвычайно важная работа делается обычно урывками, не систематически, от случая к случаю, становясь часто в результате не только бесполезной, но и вредной, поскольку приобретает форму пустых, бездейственных фантазий.

3.2. ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Известный немецкий психолог, специалист по возрастной психологии Ш. Бюлер, которая рассматривала в качестве главной движущей силы развития врожденное стремление человека к самоосуществлению, убедительно показывала, что полнота самоосуществления, самоисполненности 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. Школьному психологу можно посоветовать воспользоваться компьютерной программой «LifeLine»¹. В данной главе мы приводим использовавшуюся нами программу (тренинг) развития способности к целеполаганию и временной перспективы будущего.

3.3. РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ

В основе предлагаемой программы лежат психотехники, заимствованные из различных источников². Не случайно, что большинство этих источников имеет американское происхождение. Это понятно, если учесть центральную для американцев ценность — достижение успеха, огромную важ-

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; Robbins A. Unlimited power, 1986; Мольц М. Я — это Я, или Как стать счастливым, 1994; Рейнуотер Д. Это в ваших силах, 1992, и др.

ность субъективного ощущения собственной власти над жизнью^ над своей судьбой («I can do!»).

Мы живем в другой стране — и не только «восточнее», под влиянием другой религии, культуры, традиций, но и после десятилетий тоталитарного режима, при котором способность самостоятельно ставить перед собой собственные цели была одной из самых ненужных. И все-таки такая способность нужна и нам, и многие наши соотечественники — особенно молодые — тоже хотели бы чувствовать себя хозяевами собственной судьбы, тоже стремятся к успеху, к определенному уровню достижения. Об этом говорят исследования социологов, проведенные в последние годы¹.

Все это делает правомерным, с нашей точки зрения, заимствование определенных психотехнических приемов, наработанных западными психологами. В излагаемой ниже программе используются психотехники, не имеющие прямого отношения к содержанию целей, ценностей; они 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 юно-

¹ См., например: **Этика успеха. Вып. 8. «Новое поколение выбирает успех?»**. — М.; Тюмень, 1996.

шеского возраста в начале века и брала свое начало в изучении этих дневниковых записей. Но анализируя их содержание, не всегда 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. п.

Подобная информация содержится, например, в книге Максвелла 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» (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

счастья и есть признак нормальной, естественной жизнедеятельности. Когда человек действует целенаправленно, он обычно чувствует себя сравнительно счастливым» (с. 98).

Почему концепция М. Мольца представляется особенно привлекательной для работы со старшеклассниками? Дело в том, что существует устойчивый стереотип, который связывает слова «цель», «план» со скучной, неинтересной и часто бесплодной работой по их достижению, когда, собрав всю свою волю и отодвинув все, что тебе в жизни приятно и интересно, ты должен в поте лица реализовывать этот план или цель. Мольц настаивает на прямо противоположном, на том, что в действительности достигнуть цели можно, лишь расслабившись, забыв про волевые усилия, которые только вредят. Если цель ясна и сильна, она будет действовать сама.

Книгу М. Мольца мы привели лишь в качестве примера. Конечно, психолог может воспользоваться и другими доступными ему источниками информации, а так же 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 выпянуть 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**.

1» Инструкция к первому заданию такова:

Возьмите карандаш и бумагу. Устройтесь поудобнее, там, где вы почувствуете 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, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь. Сосредоточьтесь и в течение 10—15 мин заставьте свой карандаш непрерывно работать. Где только можно, сокращайте слова и переходите к следующему желанию. Чувствуйте себя королем, 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:

1) формулируйте свои мечты в позитивных терминах, не пишите, чего бы вы не хотели, но только то, к чему вы стремитесь;

2) 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;

3) 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;

4) 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;

5) 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 ват 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 является не только то, что он непосредственно задействует сенсорнику, 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.

2. На следующем этапе следует просмотреть составленный ранее список, и по нарисованному портрету определить, в какой временной сетке работает каждый участник **тренинга**.

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.

3. Теперь **из** всего того, о чем вы написали, выберите четыре самых важных 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».

4. Когда составлен список из четырех главных, ключевых целей, необходимо вновь просмотреть их через призму сформулированных выше правил, иными словами, уточнить 1) сформулирована ли каждая цель в позитивных терминах, 2) конкретна ли эта формулировка, 3) есть ли ясное представление о результате, 4) подконтрольно ли достижение этой цели вам лично и, наконец, 5) насколько сформулированная цель удовлетворяет этическим критериям. Если появится необходимость что-то исправить, надо эти исправления внести.

5. Цель этого упражнения— составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый участник тренинга.

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, к 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.

6. 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?

7. 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.

8. 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 а вашей жизни, что вы 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.

9. На этом этапе надо для каждой из четырех выбранных целей составить черновик пошагового плана для ее достижения.

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.

10. 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.

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.

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, вверху, 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.

11. В ходе этого упражнения 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. Представляя себе все это, каждый должен, взяв карандаш и бумагу, либо описать воображаемый идеальный день словами либо просто нарисовать соответствующую картину или картины.

12. В этом последнем упражнении надо описать свое идеальное окружение.

Акцентируйте значение места, не ставя себе при этом никаких ограничений. Ощутите себя королем: где 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 тяжёлого труда. Необходимо также отдавать

себе отчет в том, что если вы не задаете 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.

3.4. 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 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., 1996).

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.

1. 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.

2. Выдвижение (или уточнение) профконсультационной гипотезы, которая включает общее представление о проблеме клиента и возможные пути и средства решения этой проблемы.

3. 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.

4. 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 профессиограмм, 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 мо-

гут быть использованы приемы и техники, заимствованные из психотерапии и консультативной психологии (Э. Берн, 1988; М. Мелибруда, 1986; Р. Мэй, 1994; К. Рудестам, 1990, и др.), а также специальные игровые профконсультационные методики {Пряжников Н. С, 1991,1993; Самоукина Н. А, 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.

5. 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» {Пряжников Н. С, 1996, с. 39}.

Глава 4

ЮНОШИ И ДЕВУШКИ «ГРУППЫ РИСКА»

4.1. 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. И все же можно сказать, что сегодня наблюдается тенденция даже достаточно серьезные отклонения в

развитии в юношеском возрасте рассматривать как варианты нормы.

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;

— 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 чреватые 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 пси-

хологоказывается 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.

4.2. 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 результате это только подрывает психическое здоровье молодого человека. При этом происходит задержка развития социальных и трудовых навыков, представления подростков и юношей о моральных нормах остаются стереотипными и недоразвитыми, укрепляется инфантильное 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 ведения эффективной психопрофилактической работы, психолог прежде всего должен понять, в чем суть того психологического неблагополучия, от 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.

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.

Среди этих факторов можно выделить следующие: во-первых, наследственную отягощенность алкоголизмом и другими нервно-психическими заболеваниями; во-вторых, большую частоту перенесенных детских инфекций; в-**третьих**, 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.

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. Отсутствием 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 заблокированы. 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. В них велик удельный вес эмоционального отвержения, обусловленного такими личностными психологическими проблемами родителей, как «неразвитость родительских чувств», «проекция на подростка собственных нежелательных качеств», «проекция женских качеств», игнорирование потребностей подростков. У родителей подростковой юношей, склонных к употреблению алкоголя, 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, выталкива-

ли 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 такой проблемы родителей, как «проекция нежелаемых качеств») и количеством юношей с неустойчивой акцентуацией характера и суженной 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 также к фрустрации такой важной потребности, как потребность в безопасности.

Таким образом, длительное эмоциональное напряжение, связанное с депривацией 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 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, про-

блему; 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 и в работе с семьей. Однако, по нашему мнению, наибольшей будет польза психолога в профилактике аддиктивного поведения, которую целесообразно начинать как можно раньше.

4.3. ЮНОШЕСКАЯ СЕКСУАЛЬНОСТЬ

Существует обширная научная литература по вопросам подростковой и юношеской сексуальности (*Кон Я. С.*, 1988), еще больше популярной литературы на эту тему. Однако проблемы, связанные с половым развитием, формированием половой роли (половой идентичности), с сексуальными проявлениями в предпубертатном, пубертатном и следующем за этим периодом взросления, с различными формами отклонений от нормального хода развития половой ориен-

тации 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 возраста первых сексуальных контактов.

Раннее начало половой жизни в обыденном сознании ассоциируется с различными отрицательными явлениями — плохой успеваемостью, преступностью, алкоголизмом, нервно-психическими расстройками 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 и устойчивого индивида; пища одного человека может быть ядом для другого. С понимания этого начинается психическое здоровье» (Кон 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 стра-

хом 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.

Итак, нравится нам это или нет, но отношение молодых людей к сексу становится все более легким, все проще 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.

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, внутриличностного, межличностного и социокультурного аспектов развития: 1) вовлеченность в свидания и сексуальная активность; 2) принятие себя, самоуважение; 3) феминистские и 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 сек-

суальное поведение подростков и юношей (фактор 1 непосредственно зависит только от фактора 5), т. е. от того, насколько важное и какое именно субъективное значение ему придается (см.: *Кон И. С.*, 1988, с. 203).

Этот вывод принципиально важен, поскольку говорит о том, что именно *помощь психолога, ориентированного на субъективное отношение молодого человека к проблеме, на его мотивацию, может иметь первостепенное значение*. Мы подчеркиваем это потому, что часто в вопросах, связанных с юношеской сексуальностью, люди бывают склонны 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.), подспудно полагая, что психологические тонкости здесь не помогут.

В уже упоминавшейся в предыдущем разделе книге известного американского рок-музыканта Ди Снайдера «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 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! (Снайдер 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 правильного выстраивания стратегии и тактики оказания возможной психологической помощи в подобных ситуациях. *Психолог прежде всего должен понять, что, 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.*

Психологические факторы имеют решающее значение и при оценке такого типичного явления подростковой и юношеской сексуальности, как мастурбация. По данным разных исследователей, ею занимаются от 70—90% подростков и юношей до 30—60% девушек. Подростковая и юно-

шеская мастурбация служит средством разрядки полового напряжения, вызываемого физиологическими причинами (переполнение семенных пузырьков, механическое раздражение гениталий и т. д.), но в то же время она стимулируется и психическими факторами: примером сверстников, желанием проверить свою половую потенцию и т. п.

Как известно, в обществе сегодня существуют различные отношения к мастурбации — от однозначно отрицательной оценки «рукоблудия», скажем, в православной педагогике до признания ее большой полезности. Например, А. М. Свядощ пишет, что «умеренная мастурбация в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции — Она способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредной» (Свядощ А. М., 1974). И. С. Кон приводит данные разных авторов, свидетельствующие о том, что больше всего мастурбантов среди сексуально здоровых и, наоборот, больше всего никогда не мастурбировавших — среди мужчин с наиболее тяжелыми расстройствами потенции; у женщин, занимавшихся мастурбацией до начала половой жизни, аноргазмия встречается втрое реже, чем у никогда не мастурбировавших. Какую бы точку зрения в этом вопросе ни занял практический психолог, работающий с подростками и юношами, в любом случае необходимо учитывать, что оргазм, достигаемый при мастурбации, неполноценен в том смысле, что половое удовлетворение замыкается на самого субъекта, исключая такой важнейший компонент взрослой сексуальности, как *коммуникация*. Механическая мастурбация закрепляет в сознании подростка (юноши, девушки) представление о сексе как о чем-то грязном и низменном, а доступность этого способа удовлетворения может тормозить вступление в более сложные и проблематичные гетеросексуальные отношения.

Наконец, как справедливо отмечает И. С. Кон, древние табу и представления о порочности и опасности мастурбации, хотя и ослабившие свое влияние в последние годы, все же глубоко сидят в сознании молодого человека, поэтому у многих мастурбация оставляет чувство вины и страха перед последствиями. Пытаясь бороться с «дурной привычкой», юноша обычно, как миллионы людей до него (но он-то этого не знает), терпит поражение. Это вызывает у него сомнения в ценности собственной личности, особенно волевых качеств, снижает самоуважение, побуждает воспринимать трудности и неудачи в учебе и общении как следствие этого «порока». Это не только доставляет неприятные пережива-

ния, но иногда способствует развитию невротических реакций. По мнению И. С. Кона, применительно к подросткам и юношам тревожить должен не сам факт мастурбации и даже не ее интенсивность (так как индивидуальная «норма» связана с половой конституцией), а превращение мастурбации в навязчивость, вредно влияющую на самочувствие и поведение старшеклассника. Однако и в этих случаях мастурбация обычно служит не столько причиной плохой социальной адаптации, сколько ее симптомом и следствием. Этот вопрос имеет принципиальное значение для практики. Если считать мастурбацию причиной необщительности, замкнутости подростка, как ранее и было принято, то все силы следует направлять на борьбу с этой привычкой, обычно безрезультатную. Значительно продуктивнее вместо того, чтобы втолковывать подростку или юноше, как плохо быть онанистом, что только увеличивает его тревогу, помочь ему улучшить его коммуникативные способности, помочь занять приемлемое положение в обществе сверстников, увлечь какой-то интересной деятельностью. Опыт показывает, что такая «позитивная» педагогика гораздо эффективнее.

Очень сложную проблему подростковой и юношеской сексуальности представляют гомоэротические чувства и контакты. Это может быть одной из сторон сексуального экспериментирования в процессе поиска своей половой идентичности, но чаще эта проблема носит пограничный с медициной характер. Конечно, практический психолог должен достаточно хорошо разбираться в этом вопросе. Ввиду известной его специфичности в данном учебнике мы не будем на нем подробно останавливаться, а отошлем читателя к уже упоминавшимся работам И. С. Кона (1988), А. М. Свяждо (1974), содержащим достаточное количество сведений по данному вопросу.

В заключение этого параграфа скажем несколько слов о формировании половой идентичности. Этой проблеме, собственно, не место в разделе 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 семейной 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).

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; *Стоннард 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.

4.4. 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 экстернализованного проблемного поведения. Все виды проблемного поведения описаны и для каждого выделена группа 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 трудновоспитуемости 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):

- необдумываемое поведение (эпизодические шалости, озорство);
- порицаемое поведение (связанное с более систематическим осуждением со стороны воспитателей);
- девиантное поведение (нравственно отрицательные проявления и проступки);
- делинквентное (предпреступное) поведение;
- преступное поведение;
- деструктивное поведение.

Такоестадияльноерассмотрениепроцессаформирования 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: многочисленные 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; во-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 кри-

минальные, есть нормальный опыт в рамках процесса познания, испытания границ дозволенного и недозволенно-го {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..., 1991):

- потребность в престиже, в самоуважении (по некоторым данным, у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается преждевременно 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;

- наличие акцентуации характера (к «группе риска» относят гипертимную, 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. Аптер 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 потребностную 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 «пускковой» вопрос: «А тебе слабо?..»). Это объясняет многие формы отклоняющегося поведения — особенно те, которые кажутся «немотивированными» (Психологические проблемы..., 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 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.

Такой подход делает возможным совершенно иные способы 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 полезно и знание социальных факторов, которые могут приводить 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 гипер- 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..., 1991).

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 характеризуется 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 ними. 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 регидностью: сформировавшись в детстве под влиянием отвержения со стороны окружающих, она начинает оказывать существенное влияние на его поведение в последующие годы. Возникающее несоответствие между реальным опытом и «Я-концепцией» приводит к дезорганизации личности, к фрустрационному состоянию: молодой человек постоянно ощущает неудов-

летворенность, эмоциональное неблагополучие, он 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 (Там же).

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. К., 1983).

В процессе групповой психотерапии молодой человек должен осознать деструктивный характер своего поведения,

привести свою самооценку 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, снисходительные отношения к недостаткам, проступкам формируют у ребенка превратное представление о себе, о своих правах и обязанностях. Искаженные представления о социальных отношениях, полученные в семье, приводят 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 «труд-

ных». Основную массу в этой группе составляют акцентуированные и психопатические личности истероидного типа.

У некоторых инфантильных, эмоционально-лабильных, истероидных подростков и юношей фрустрационное состояние может быть вызвано трудностями, связанными с процессом эмансипации. Стремление 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 (Острые углы..., 1990); к негативным воздействиям 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 перевероты 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

Юношеский возраст — исторически наиболее поздно сформировавшийся период в череде предшествующих взрослости возрастов, необходимость которого диктуется усложнением, в частности технологическим, жизни, теми высокими требованиями, которые современные развитые общества предъявляют к уровню профессионального образования и личностной зрелос-

ти своих взрослых членов. Вследствие этого юношеский возраст не является полностью устоявшимся, молодые люди 15—17 лет могут оказываться в совершенно различных социальных ситуациях развития. Процессы физического, физиологического, психического и социального созревания протекают неравномерно и одновременно у разных людей, и соответствующие различия с возрастом увеличиваются.

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.

После тревог и метаний отрочества, когда индивид отделен от взрослой жизни своей связанностью со школой и семьей, в том числе и материальной зависимостью от последней, отсутствием реальных гражданских прав и обязанностей, 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 отрочества от юности 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.

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

- Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе (III) // Избранные психологические труды. — М., 1995.
- Кон И. С.* Психология ранней юности. — М., 1989.
- Мудрик А. В.* О воспитании старшеклассников. — М., 1981.
- Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.; Воронеж, 1996.
- Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1990.
- Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. — М., 1994.
- Снайдер Д.* Курс выживания для подростков. — М., 1995.
- Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Мир входящему. — М., 1992.
- Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1989.
- Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис — М., 1996.

Дополнительная

- Александров А. А.* Цели и задачи психотерапии при основных типах делинквентного поведения у подростков // Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. — Л., 1988.
- Бадмаев С. А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. — М., 1993.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
- Глассер У.* Школы без неудачников. — М., 1991.
- Годфруа Ж.* Что такое психология. 4.2. — М., 1992.
- Карвасарский Б. Д.* Психотерапия. — М., 1985.
- Кле М.* Психология подростка. Психосексуальное развитие. — М., 1991.
- Кон И. С.* Введение в сексологию. — М., 1988.
- LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Под ред. А. А. Кроника. — М., 1993.
- Миллер А. И.* Противоправное поведение несовершеннолетних: генезис и ранняя профилактика. — Киев, 1985.
- Молодежный ренессанс. — М., 1990.
- МЯЛО К. Г.* Время-выбора. — М., 1991.
- Невский И. А.* Острые углы воспитания. — Минск, 1990.
- Патаки Ф.* Некоторые проблемы девиантного (отклоняющегося) поведения // Психологический журнал. — 1987. — Т.8. — № 4.

Патохарактерологические исследования у подростков / Под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова,— Л., 1981.

Пономарчук В. А., Толстых А. В. Среднее образование: две критические точки современной школы // Социологические исследования. — 1994. — № 12.

Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1990.

Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка. Нижний Новгород, 1995.

Свядоц А. М. Женская сексопатология. — М., 1974.

Снегирева Т. В. Методика измерения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.

Стоппард М. Полезные советы девушкам.— М., 1991.

Толстых А. В. Подросток в неформальной группе. — М., 1991.

Толстых А. В. Сверстники времени. Конкретная историческая психология личности. — Ростов-на-Дону, 1996.

Трудные судьбы подростков— кто виноват?— М., 1991.

Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М., 1995.

Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1987.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психологическая коррекция делинквентного поведения у подростков с отклонениями характера // Исследования механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. — Л., 1982.

Эриксон Э. Молодой Лютер. — М., 1996.

Часть третья

**ПРИМЕРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

Глава 1

НАБЛЮДЕНИЕ И БЕСЕДА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

1.1. КАК ПРОВОДИТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕСЕДУ

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

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 респондентом 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 интервью

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.

При проведении интервью от психолога требуется *умение интегрировать свои профессиональные знания о личности, мотивации, психическом здоровье, а также общую эрудицию с пониманием разворачивающегося 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 (*Шванцара Й.*, 1978). И хотя «не каждый психолог обладает одинаковыми дарованиями подобного рода», эти установки всегда можно развивать и укреплять в процессе практики, добиваясь своеобразного подхода к детям. Большое значение для этого имеет обращение к опыту собственных переживаний детства (Там же, с. 72).

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

— владение приемами рефлексивного и активного слушания (*Атватер 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. На основании этого выделяют следующие виды беседы:

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 («знаемые 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 вид беседы, посредством которого психолог помогает человеку осознать Внутренние проблемы, связанные с ними переживания, конфликты, обнаружить их причины, восстановить внутреннюю цельность Я и отношение к 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 Телефонудоверия, требу-

ют 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 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 беседе, напротив, инициатива полностью переходит на сторону отвечающего, а 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 процедура проведения беседы, реализуемая в рамках недирективного подхода К. Роджерса.

Неуправляемая беседа нередко приобретает черты «исповедальности» и более характерна для ситуации психотерапевтического взаимодействия. Однако недирективный

подход в интервьюировании имеет и определенную исследовательскую ценность (Yarrow L., 1960). Она 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 стандартизованности и управляемости беседы прямо соотносятся друг с другом: как правило, высокостандартизованная 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. Стандартизованность же, 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. Кляемая мечалось 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 сво-

дится 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 /.*, 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. Удачным примером, иллюстрирующим различные варианты таких сочетаний, является фрагмент интервью с детьми 4—5 лет, в котором для изучения детско-родительских отношений используются куклы (*Yarrow L.*, 1960, с. 576).

Варианты вопросов интервью

Структура стимула

Структура вопроса

Закрытая

«Этот маленький мальчик занят игрой, а его мама прерывает его и говорит, что уже пора идти спать».

Открытая

«Что он ей скажет?»

Закрытая

«Предположим, маленький мальчик занят игрой, а мама прерывает его и говорит, что уже пора идти спать».

Закрытая

«Он рассердится или скажет: «Хорошо, мама?»»

Открытая

«Маленький мальчик играет, входит его мама».

Открытая

«Попробуй придумать историю о том, что она ему скажет и что он ей ответит».

Открытая

«Маленький мальчик играет, входит его мама».

Закрытая

«Мальчик попросит свою маму поиграть с ним или же он будет продолжать играть, как если бы его мамы здесь не было?»

Разные по степени открытости формулировки описания ситуации используются в интервью в зависимости от его целей. Так, исходя из приведенного в таблице примера, 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 описанием, 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 рядом, сама форма вопроса может внушить ребенку, что оба они являются в равной степени социально прием-

лемыми, 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 выяснение⁴ 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?»

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 (Muxal B., 1978; Yarrow Z., 1960):

1. 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?»).

2. 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?»).

3. 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»).

4. 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?»).

5. 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?»).

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

7. 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.

8. 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, 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 И.*, 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 удается 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.

Важным условием установления и поддержания контакта является форма обращения к ребенку. Допустимым можно считать только обращение по имени, причем маленьких детей рекомендуется называть так, как их обычно

называет мама (*Шванцара Й.*, 1978). Вообще речь психолога, его язык имеют большое значение при проведении беседы с 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 разработанной 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:

- 1) психолог должен создать человечески теплое, полное понимания отношение к ребенку, позволяющее как можно раньше установить контакт;
- 2) он должен принимать ребенка таким, какой он есть;
- 3) своим отношением он должен дать ребенку почувствовать атмосферу снисходительности, чтобы ребенок мог свободно проявлять свои чувства;
- 4) 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 магнитофона и письменным фиксированием ответов. Последнее нередко является более предпочтитель-

ным, так как позволяет сохранить естественность ситуации, меньше отвлекает ребенка, не сковывает его. 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.

1.2. «ДИСКУССИОННЫЙ ДИАЛОГ» КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ¹

Исходя из результатов массовых опросов школьников с целью определения их профессиональных намерений, учащихся можно разделить на четыре категории по степени сформированности их профессиональных планов. Работа с

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

каждой отдельной категорией учащихся проводится различными способами и приемами исходя из различных задач и целей для каждой из представленных групп.

Обозначим данные категории учащихся:

1. 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.

2. 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 «первоотлчком» для последующего самоопределения, помогают школьникам сузить область выбора и сориентироваться в многообразии профессий.

3. 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 подростком достаточно сложного противоречия между собственным желанием, с одной стороны, и невозможностью (либо ограниченностью) заниматься данной деятельностью — с другой.

4. 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, которая получила название «дискуссионный диалог».

Цель данной профконсультационной беседы — актуализация знаний, предпочтений школьника о каждой профессии, 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 положительного 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 школьником мог наблюдаться (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 школьником профессий. Школьник 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 профес-

сий. Иногда целесообразно после окончания беседы дать возможность школьнику ознакомиться с фиксируемым 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 профессиограммой 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 профконсультационной работы является не только сам ученик, но также и его родители, а иногда учителя, влияние которых на профессиональное самоопределение подростка часто достаточно велико.

1.3. СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

При применении метода наблюдения часто используются различные схемы, позволяющие лучше организовать его и в определенной степени структурировать получаемые с его помощью данные. Одной из таких схем является известная схема наблюдения Фландерса (*Flanders N.*, 1970). Она очень распространена и часто используется для анализа взаимодействия педагога (любого взрослого-руководителя) и учащихся во время всевозможных как классных, так и внеклассных занятий. Ниже эта схема приводится с некоторыми изменениями, связанными с адаптацией к условиям отечественной школы.

Удобство этой схемы, несмотря на ее внешнюю громоздкость, в том, что она позволяет регистрировать взаимодей-

ствие взрослого и детей на разных уровнях: по части или по всем категориям (без расшифровки характера, форм), одну или несколько категорий с расшифровкой и т. п. Схема может использоваться несколькими наблюдателями без деления между ними функций и с их разделением (например, один фиксирует категории, относящиеся к учителю, другой — к ученикам), при наблюдении за классом в целом или за отдельными учениками. В зависимости от конкретных условий схема дополняется также символами расшифровки категорий: например, «9к» — учитель кричит, пытаясь добиться внимания, и т. п.

При стандартном предъявлении наблюдателю дается бланк со схемой наблюдения, и он каждые 3 с отмечает конкретное проявление активности на уроке, делая это в течение 15—20 мин. Однако это возможно лишь при нескольких наблюдателях или при использовании только основных категорий. Более удобными формами, на наш взгляд, является ее применение как схемы обработки результатов записи сплошного наблюдения целого урока или его части, а также сочетание использования схемы и кратких записей.

У
Ч
И
Т
Е
Л
Ь
Р
е
а
к
ц
и
я
н
а
д
е
й
с
т
в
и
я
ш
к
о
л
ь
н
и
к
а

1. *Принятие и анализ отношения ученика к занятию, уроку.* Выявляется отношение (позитивное или негативное) учащегося (учащихся) к уроку (занятию), настроение на уроке. Мягкая (принимаящая) или жесткая (отвергающая) манера восприятия этого отношения, настроения, анализ его причин, напоминание о нем (положительное или отрицательное), прогнозирование его («Что-то вы слишком развеселились, как бы плакать не пришлось»; «Ты не хочешь этого делать потому, что у тебя не получается»).

2. *Похвала, одобрение или порицание ответа школьника, его поведения* (не смешивать с оценкой!) — одобрительное покачивание головой, слова «Так...», «Продолжай», «Правильно» или противоположные действия и слова.

3. *Шутки, использование юмора.* Доброжелательный, поддерживающий, снимающий напряжение или оскорбительный, унижающий характер. Обращена к одному учащемуся или ко всем детям и каким образом (поддерживает всех, одного за счет остальных, унижает одного, призывая остальных посмеяться над ним и др.).

4. *Принятие, отвержение или использование ответов, высказываний ученика.* Педагог выявляет, дополняет, развивает или отвергает, показывает неправильность идей, мыс-

лей, представлений школьника. Позитивная, нейтральная или негативная форма («Ты несешь чушь! Откуда ты это взял!»; «Совершенно верно. А вы обратили внимание, что здесь...»). Педагог высказывается сам или обращается к классу («Кто может исправить, дополнить»). Эта категория используется, когда речь идет о дополнении, но как только учитель переходит к собственному изложению материала, используется категория «рассказ учителя».

5. *Оценка ответа, работы школьника.* Балльная, в виде высказывания, объяснение, почему поставлен тот или иной балл, содержательное или общее («Четыре. Надо было привести собственные примеры, а ты повторил те, которые давала я»; «Три. Мало стараешься»), указание на прошлые заслуги и недостатки ученика, отсутствие объяснений («Сядь. Три — Почему? — Еще я буду на уроке тратить время на объяснения»; «Четыре. Значит, можешь говорить. Почему всегда мямлишь?»).

6. *Вопросы учителя.* Характер вопроса, обращенность, форма.

7. *Рассказ учителя.* Приведение фактов, их обоснование, цитирование источников, конкретность или абстрактность изложения и т. п. (Когда учитель задает вопрос по своему рассказу, используется категория 6.)

8. *Распоряжения, указания, приказы.* Форма.

9. *Критика, замечания, подтверждение собственных полномочий.* Доброжелательное, нейтральное, жесткое высказывание, окрик или крик с целью изменить поведение ученика, объяснение, почему учитель этого требует, полная авторитарность.

10. *Пауза, молчание.* Цель, продолжительность, результативность.

11. *Ответ на вопрос учителя.* Форма. Полнота. Свобода выражения собственных взглядов, идей.

12. *Реакция на шутки учителя.*

13. *Реакция на похвалу и порицание со стороны учителя.*

14. *Реакция на замечания учителя.*

15. *Реакция на оценку.*

16. *Разговор с учителем по собственной инициативе.* Форма, тематика, связь с выполняемым заданием, материалом урока. Выражение несогласия, оспаривание точки зрения педагога, дискуссионность и т. п.
17. *Вопросы, задаваемые учителю.* Характер. Содержание. Манера. Связь с материалом урока.
18. *Дискуссия между учениками,* проходящая как бы без участия учителя и не по его инициативе. Форма, манера обращения детей друг к другу.
19. *Форма выражения своего отношения к уроку и учителю.*
20. *Молчание или замешательство ученика.* Чем вызвано. Продолжительность.
21. *Другие формы поведения, высказываний взрослых и детей.*

Глава 2

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ

2.1. 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.

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 сосредоточивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки;

— который помогает ребенку поверить в себя и свои способности;

— который помогает ребенку избежать ошибок;

— который поддерживает ребенка при неудачах.

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 поосторожнее!», «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».

Взрослые должны научиться, помогая ребенку, видеть естественное несовершенство человека и иметь с ним дело. Для этого взрослые 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:

1. Завышенные требования родителей.
2. Соперничество братьев и сестер (сиблингов).
3. 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, тхят 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 шею» всего класса.

Как поддерживать ребенка?

Существуют ложные способы, так называемые «ловушки 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 показать ребенку, что «хотя я и не одобряю твоего поведения, я по-прежнему уважаю тебя как личность». Например, если ребенку не удастся вести себя так, как хотелось бы учителю, именно учитель должен помочь ребенку понять, почему так происходит. Важно, чтобы ребенок понял, что его неудача может проистекать 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».

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

— забыть о прошлых неудачах ребенка;

— 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 удачах 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:

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.
- Существуют слова, которые поддерживают ребенка, и слова, которые разрушают его веру в себя.
- Например, слова **поддержки**:
- Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо.
 - Ты делаешь это очень хорошо.
 - У тебя есть некоторые соображения по этому поводу. Готов ли ты начать?
 - Это серьезный вызов, но я уверен, что ты готов к нему.
- Слова **разочарования**:

— Зная тебя и твои способности, я думаю, ты смог бы сделать это гораздо лучше.

— Ты мог бы сделать это намного лучше.

— Эта идея никогда не сможет быть реализована.

— Это **для** тебя слишком трудно, поэтому я сам это сделаю.

Взрослые часто путают поддержку с похвалой и наградой. Похвала может быть, а может и не быть поддержкой. Например, слишком щедрая похвала может показаться ребенку неискренней. В другом же случае она может поддерживать 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 я выражаю удовольствие от того, что делает ребенок, это поддерживает его и стимулирует продолжать дело или делать новые попытки. Он получает удовольствие от себя.

Поддерживать можно посредством:

отдельных слов («красиво», «аккуратно», «прекрасно», «здорово», «вперед», «продолжай»); высказываний («Я горжусь тобой», «Мне нравится, как ты работаешь», «Это действительно прогресс», «Я рад твоей помощи», «Спасибо», «Все идет прекрасно», «Хорошо, благодарю тебя», «Я рад, что ты в этом участвовал», «Я рад, что ты пробовал это сделать, хотя все получилось вовсе не так, как ты ожидал»);

• **прикосновений** (потрепать по плечу; дотронуться до руки; мягко поднять подбородок ребенка; приблизить свое лицо к его лицу; обнять его);

совместных действий, физического соучастия (сидеть, стоять рядом с ребенком; мягко вести его; играть с ним; слушать его; есть вместе с ним);

выражения лица (улыбка, подмигивание, кивок, смех).

Разговор с современным ребенком

Для создания полноценных, удовлетворяющих отношений с ребенком взрослый должен уметь эффективно общаться с ним. Коммуникация — это вербальный и невербальный процесс передачи чувств, установок, фактов, утверждений, мнений и идей между людьми. Если взрослые

стремятся к созданию удовлетворяющих их отношений с ребенком, они должны научиться эффективному и ответственному общению. Для достижения нормального взаимодействия взрослый должен быть готов:

- прислушаться к мыслям и чувствам ребенка;
- поделиться своими мыслями и чувствами с ребенком.

Большое значение имеет стиль взаимодействия взрослого с ребенком. Спросите себя: «обращаюсь ли я «К» ребенку?» или «Говорю ли я «С» ребенком?». Взрослый, обращающийся «К» ребенку, как правило, придирчив, склонен к напоминаниям, критике, угрозам, назиданиям, вопросам, советам, оценкам или проверкам. Такой стиль общения скорее вредит взаимоотношению, чем улучшает его. Кроме того, этот стиль препятствует достижению одной из главных целей воспитания — помочь ребенку научиться решать проблемы. Напротив, взрослый добьется только того, что ребенок будет чувствовать себя отверженным.

Остановитесь и спросите себя: «Хотел бы я, чтобы кто-нибудь обращался ко мне подобным образом?» Представьте, что кто-то поучает или критикует вас. Подумайте о тех моментах, когда вы были опечалены или рассержены. В такие периоды вы предпочли бы, чтобы вас выслушали и попытались понять и принять ваши чувства. Иногда вы хотели бы остаться наедине с собой. Возможно, ребенок хочет того же самого.

Используемые взрослыми приказы, указания, предупреждения или морализирования не отвечают потребностям ребенка в доверии, инициативе и сознании. Например, если ребенок опрокинул стакан с молоком, можно спросить: «Разве ты неуклюжий?» Но лучше сказать: «Вот бумажное полотенце, чтобы вытереть молоко», что, собственно, и следует сделать в подобной ситуации. Взрослый должен **ДЕЙСТВОВАТЬ**, а не **РЕАГИРОВАТЬ**.

С другой стороны, взрослый, который говорит «С» ребенком, прислушивается к тому, что ребенок **ГОВОРИТ** и **ЧУВСТВУЕТ**. Такой стиль общения демонстрирует уважение, понимание и принятие.

Можно ли позволять ребенку выражать свои чувства? Ответ может быть только положительным. К сожалению, многие взрослые с детства усвоили, что чувства страха, гнева, печали нельзя выражать открыто. Следствием этого убеждения является то, что взрослые решительно не знают, как справиться с ребенком, проявляющим негативные эмоции.

Когда ребенок испытывает негативные чувства по отношению к себе, он становится замкнутым, не желает общаться с другими, анализировать свои чувства и поведение. Ребенок или взрослый, занятый в первую очередь тем, чтобы защитить собственные чувства, не способен к эффективному взаимодействию.

Развитие эффективного стиля общения

Очень часто взрослые, общаясь с детьми, стремятся соперничать с ними. Взрослый может думать: «Для меня важно настоять на своем». Подобную философию было бы полезно заменить пониманием того, что «настоящий победитель тот, кто умеет обращаться с другими людьми». Барьеры между взрослым и ребенком рухнут, возрастет ощущение собственной полезности, нужности, отношения в семье, в школе заметно улучшатся.

Предлагаемый стиль общения взрослого и ребенка основан на взаимном уважении. Взаимное уважение подразумевает, что оба — и ребенок, и взрослый — позволяют друг другу честно и открыто выразить чувства и мысли, без опасения быть непонятым и отвергнутым.

Эффективное общение — это:

принятие того, что сообщает партнер;

принятие его чувств;

отказ от осуждения партнера.

Другими словами, мы должны показать собеседнику, что понимаем его мысли и чувства. Помните, что вы можете и не согласиться с ребенком, но вы в силах принять его чувства. Принятие можно продемонстрировать тоном и соответствующими словами. Формирование этого стиля общения требует терпения и практики. Сюда относится также и овладение таким навыком общения, как «рефлексивное слушание и сообщение».

Что такое рефлексивное слушание?

Рефлексивное слушание является важным навыком общения в силу того, что мы не можем посылать свои мысли и чувства прямо собеседнику. Мы должны пользоваться кодом: словами, тоном, жестами, позами и пр. В качестве слушателя мы интерпретируем сообщение с большей или меньшей степенью точности. Для того чтобы понять сообщение как можно точнее, полезно применить один из необходимых для общения навыков — обратную связь. Обратная связь есть ни что иное, как сообщение о том, что именно вы услышали. В свою очередь, собеседник может

сказать: «Да, именно это я и имел в виду» или «Нет, я не это имел в виду. Я попробую объяснить снова». Эти компоненты — сообщение, обратная связь и проверка подтверждения — составляют процесс обратной связи.

«ОТПРАВИТЕЛЬ»- СООБЩЕНИЕ- «ПОЛУЧАТЕЛЬ.

- ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ -

- ПОДТВЕРЖДЕНИЕ -

В эффективности рефлексивного слушания и использования процесса обратной связи можно убедиться на следующем примере.

Мать услышала, как ее сын, вернувшись из школы, сказал: «Какой плохой день! Учительница рассердилась на меня и назвала лгуном за то, что я забыл принести домашнее задание. Она кричала на меня! Вот записка от нее».

Для того чтобы проверить, насколько правильно она поняла сына, и для того, чтобы удостовериться, что он действительно огорчен школьным происшествием, мать может сказать: «Похоже у тебя сегодня и вправду был ужасный день». Это послужит сыну сигналом, поняла ли мать, что он хотел сказать. В данном случае мать правильно поняла сына и он говорит: «Ты можешь повторить это еще раз». На этот раз мать, подумав, говорит: «Наверное ужасно стыдно, когда на тебя кричат перед всем классом». Ребенок, в свою очередь, соглашается: «Конечно стыдно и мне очень плохо». Дальнейший разговор может выглядеть примерно так:

Мать. Я готова поспорить, что ты задет и обижен ее критикой.

Сын. Да! Так же, как и я готов поспорить, что и ей случилось забыть что-нибудь и, возможно, ее никто не «клевал» за это.

Мать. Большинство из нас думает именно так, когда кто-нибудь нас задает.

Сын. Ну, это несколько успокаивает.

На этом примере отчетливо видно, что рефлексивное слушание с обратной связью способствует выяснению и пониманию проблемы, нахождению решения. Если же обратную связь установить не удастся, возникают непонимание, раздражение и фрустрация.

Большое значение для овладения навыком рефлексивного слушания имеет понимание разницы между закрытым и открытым ответом. **Закрытый ответ** показывает, что взрос-

лый либо не слышит и не понимает ребенка, либо предпочитает игнорировать его рассказ. Другими словами, он ограничивает общение.

Открытый ответ свидетельствует, что взрослый слышит ребенка и интересуется тем, о чем тот говорит. Открытые ответы стимулируют ребенка продолжать свой рассказ. Кроме того, открытые ответы отражают чувства ребенка, стоящие за его рассказом.

Открытые ответы можно распределить по следующим категориям:

«Стартеры»: «Я понимаю», «О-о-о», «М-м-м», «Я хотел бы побольше узнать об этом», «Расскажи мне еще что-нибудь».

Молчание: ничего не говорите, но всем своим видом продемонстрируйте заинтересованность в разговоре.

Открытые вопросы вместо закрытых вопросов.

Открытые вопросы призваны не просто информировать взрослого о чем-либо, а помочь ребенку прояснить его проблемы. Напротив, закрытые вопросы по своей сути приближаются к утверждению и на них можно ответить лишь «да» или «нет». Разницу между открытыми и закрытыми вопросами легче понять на конкретном примере.

ОТКРЫТЫЙ ВОПРОС: «Не мог бы ты мне сказать, что произошло сегодня в школе?» или «Как ты относишься к тому, что друзья тебя игнорируют?»

ЗАКРЫТЫЙ ВОПРОС: «У тебя сегодня был хороший день?» или «Ты сердишься на свою подругу за то, что она тебя не замечает?»

Рефлексивное слушание требует от родителей и педагогов понимания многообразия чувств ребенка и способности установить с ним эмоциональный контакт. В результате ребенок чувствует, что его слушают и стремится продолжить разговор.

Рефлексивное слушание предполагает определенные установки и формы поведения. Прежде всего это общая установка взрослого по отношению к ребенку: «Я беспокоюсь о тебе, и меня интересует все, что с тобой происходит и что ты делаешь», а также вербальные и невербальные формы поведения, как бы говорящие ребенку: «Я слушаю тебя».

Установки и чувства, необходимые для осуществления рефлексивного слушания, включают:

- желание выслушать ребенка и понимание того, что это займет некоторое время;
- желание помочь данному конкретному ребенку;
- принятие как негативных, так и позитивных чувств ребенка;

— признание того, что чувства ребенка — это его истинные чувства;

— отношение к ребенку как к самостоятельной личности с его индивидуальной идентичностью и чувствами;

— глубокая убежденность в способности ребенка управлять своими чувствами, преодолевать их и находить решение;

— понимание того, что чувства преходящи, не постоянны, а выражение негативных чувств имеет своей конечной целью помочь ребенку покончить с ними.

Необходимые для рефлексивного слушания **формы поведения:**

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ:

— зрительный контакт: смотрите на ребенка, с которым вы беседуете, но не сверлите его взглядом;

— язык жестов, естественные и свободные позы;

ВЕРБАЛЬНЫЕ, стимулирующие ребенка продолжать рассказ и помогающие ему уяснить сказанное:

— обратная связь, позволяющая ребенку узнать вашу интерпретацию того, что он сказал;

— рефлексия чувств;

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ:

1. Знайте, когда использовать рефлексивное слушание.

Наиболее эффективно оно в тех случаях, когда у ребенка возникает проблема и у вас есть достаточно времени на ее решение.

2. Знайте, когда не следует пользоваться рефлексивным слушанием.

Если вы как педагог или родитель чувствуете, что ребенок вас не принимает или отталкивает, не нужно пытаться применить этот метод, в этом случае он не принесет успеха.

3. Развивайте свое умение слушать. Практика сделает «рефлексивное слушание» повседневным и привычным для вас делом. Не бойтесь разочарований, пробуйте снова.

4. Смиритесь с тем, что поначалу вам будет не совсем легко пользоваться «рефлексивным слушанием».

Овладение любым новым навыком сначала всегда сопровождается чувством неуверенности. Это справедливо и для рефлексивного слушания.

5. Пытайтесь комбинировать другие навыки межличностного общения с рефлексивным слушанием.

Используйте рефлексивное слушание в сочетании с исследованием альтернатив, определением того, кому «принадлежит» данная проблема и т. д.

6. Учитесь видеть разницу между потребностью ребенка в информации и рефлексивным слушанием.

Убедитесь в том, что ребенок ищет нужную ему информацию и, если это действительно так, дайте ему ее.

7. Сохраняйте спокойствие, демонстрируйте уважение и принятие.

Сохраняя спокойствие, вы будете обладать более широким выбором способа беседы с ребенком. Демонстрируя уважение к мыслям и чувствам ребенка, взрослые тем самым демонстрируют принятие, что повышает шансы успешного общения.

Список слов, выражающих различные чувства, необходимые для рефлексивного слушания

Для того чтобы помочь вам идентифицировать чувства, мы приводим список слов, их выражающих. Прочитав эти слова, подумайте над ними и дополните список.

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1. Принимаемый | 1. Обличительный |
| 2. Почтительный | 2. Сердитый |
| 3. Лучший | 3. Тревожный |
| 4. Способный | 4. Скучный |
| 5. Удобный | 5. Победенный |
| 6. Уверенный | 6. Трудный |
| 7. Доверчивый | 7. Расстроенный |
| 8. Наслаждаться | 8. Обескураженный |
| 9. Возбужденный | 9. Непочтительный |
| 10. Радостный | 10. Сомнительный |
| П. Хороший | 11. Смущенный |
| 12. Благодарный | 12. Бесчестный |
| 13. Великий | 13. Ненадежный |
| 14. Счастливый | 14. Неудовлетворительный |
| 15. Любовь | 15. Отвратительный |
| 16. Довольный | 16. Обиженный |
| 17. Гордый | 17. Неадекватный |
| 18. Облегчающий | 18. Неспособный |
| 19. Уважаемый | 19. Несчастный |
| 20. Удовлетворенный | 20. Унизить |
| 21. Честный | 21. Отверженный |
| 22. Безопасный | 22. Печаль |

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ. Если вы просто произносите слова, но не даете ребенку ощущения, что понимаете его чувства, он решит, что вы его не понимаете, и начнет перепроверять ваши замечания. При этом необходимо помнить о взаимном уважении и ненавязчивости.

Искусство построения сообщения при применении метода рефлексивного слушания

Как уже указывалось, поначалу человек может нервничать и испытывать затруднения при использовании рефлексивного слушания. Это навык, требующий времени, усилий и практики. Не следует ожидать, что вы немедленно научитесь понимать чувства и стремления ребенка. Успех придет только в результате многих попыток, и все равно порой вы будете совершать ошибки. Научиться рефлексивному слушанию может помочь следующий метод.

Когда ребенок посылает вам эмоциональное сообщение, спросите себя: «Что он чувствует?» Вспомните, какое из приведенных выше слов наилучшим способом отражает данную эмоцию.

Например, ученица заявляет: «Я буду счастлива, закончив это дело. У меня нет выбора, и это ужасно скучно».

(Вопрос: какие чувства она испытывает? Ответ: скуку.)

Затем спросите себя: «Почему у нее возникло это чувство?» Ответ лежит в высказывании девочки: «У меня нет выбора».

Теперь вы можете построить свой вопрос так: «Тебе скучно заниматься этим делом потому, что не ты его выбрала?»

Не забывайте спрашивать себя: какие чувства испытывает ребенок? почему ребенок испытывает такие чувства?

Общая форма ответа на такие чувства такова: «Ты чувствуешь..., потому что...». Сначала вы говорите ребенку, что хорошо понимаете его чувства. Затем говорите, что понимаете также и то, почему он испытывает эти чувства. Таким образом вы показываете ребенку, что действительно обращены не только к вербальной и физической стороне его сообщения, но и к эмоциональной; этим вы поднимаете и тот эмоциональный опыт, который приобретает ребенок.

Утверждение «Ты чувствуешь...» можно заменить словами «Ты рад/огорчен...». Это продемонстрирует ваш интерес к чувствам ребенка.

Что такое «Я - СООБЩЕНИЕ»?

Возможно, что вы, подобно многим взрослым, знакомящимся с методом рефлексивного слушания, говорите себе: «Это очень возвышенно и благородно помочь ребенку осознать свои чувства, но и у меня есть чувства, и хорошо бы ребенок тоже знал о них».

Сообщать ребенку о чувствах, испытываемых родителем, можно как эффективно, так и неэффективно. Различие станет понятным, если уяснить разницу между конструкциями: «ТЫ - СООБЩЕНИЕ» и «Я - СООБЩЕНИЕ».

Многие «сообщения», которые взрослые «посылают» ребенку, содержат слово «ТЫ»: «Лучше бы ТЫ отложил это», «ТЫ не должен так делать» и т. д. В данном случае «ТЫ» обижает и заставляет другого человека чувствовать себя несчастным.

Формула «Я — сообщение» показывает, какие чувства у вас вызывает поведение ребенка. Например: «Я не могу объяснить урок, когда кто-то так шумит» или «Мне не нравится, что игрушки разбросаны по полу». Данная формула сфокусирована на чувствах взрослого и не обвиняет ребенка.

Формула «Я — сообщение» оказывается более эффективной, поскольку она реализует доверие и уважение, давая ребенку возможность сохранить хорошее самочувствие. Более того, она уменьшает антагонизм между взрослым и ребенком.

Как строить «Я — СООБЩЕНИЕ»?

Мы уже уяснили, что, пытаясь корректировать поведение ребенка, мы должны сосредоточиться на его поведении, а не на его самосознании.

Теперь давайте сделаем следующий шаг: родительский или педагогический гнев вызывает обычно не само поведение ребенка, а последствия такого поведения.

Это те самые последствия, которые пересекаются с желаниями или правами взрослых.

Если взрослый не воспринимает последствия поведения ребенка как фрустрирующие и вызывающие гнев, то, вероятно, не будет волноваться, если только поступки ребенка не являются действительно вредными и опасными.

Например, мама занята стиркой, в то время как дети отлично проводят время, громко смеясь и болтая. В этот момент все чем-то заняты и не надоедают друг другу. Соседка звонит в дверь, и мама, открыв, начинает разговаривать с ней. Теперь шум, производимый детьми, вызывает у нее раздражение, поскольку мешает беседе с соседкой.

Данный пример показывает, что вас часто раздражает не столько поведение детей, сколько его последствия для вас лично. Именно поэтому важно сказать детям, что вы чувствуете при этом. Необходимо также дать детям понять, что переживания взрослого относятся именно к последствиям их поведения, а не к самому поведению. В приведенном примере мама может сказать: «Из-за этого шума я едва слышу тетю Таню».

Поскольку раздражение вызвано последствиями поведения детей, замечание, сделанное взрослым в соответствии с формулой «Я — сообщаю», окажется более эффективным, нежели обычный окрик. Конструкция «Я — сообщаю — в ответ» включает в себя три ступени:

1. Безоценочное описание поведения ребенка: «Когда ты всюду разбрасываешь свои вещи...».

2. Указание на то, каким образом поведение ребенка мешает взрослому: «...я вынуждена убрать их на место».

3. Характеристика чувств, испытываемых при этом взрослым: «...и мне совершенно не нравится брать на себя эту обязанность».

При использовании формулы «Я — сообщаю — в ответ» следует быть готовым к тому, чтобы:

— фокусировать внимание на своих или чьих-то переживаниях, но не на ребенке;

— общаться с ребенком тоном, демонстрирующим внимание и уважение;

— избегать обвинений, критики и т. п.;

— внимательно выслушать то, что говорит ребенок о своей проблеме.

Кратко, формула «Я — сообщаю — в ответ» в целом охватывает три специфических момента ситуации:

— поведение ребенка — чувства родителя — последствия поведения ребенка для взрослого.

Следующие незавершенные предложения помогут вам построить общение по данной формуле:

1. Когда ты... (констатация поступка ребенка).

2. Я чувствую... (констатация ваших переживаний).

3. Потому что... (констатация последствий поведения ребенка).

Необязательно жестко придерживаться предложенной последовательности определенных частей формулы «Я — сообщаю — в ответ»; в ряде случаев можно, например, опустить сообщение по поводу ваших переживаний. Простые утверждения типа: «Я не могу убрать квартиру, поскольку в коридоре валяется твой велосипед» столь же эффективны, как и фраза: «Когда вы шумите, я совершенно не слышу, что мне отвечают, и это раздражает меня».

Построение конструкции «Я — сообщаю — в ответ» зависит от ситуации. Важно помнить следующее:

— сообщение фиксируется на переживаниях взрослого (даже если об этих переживаниях специально не говорится);

— оно дает ребенку представление о том, чем именно его поведение мешает взрослому;

— оно не содержит обвинений ни в чей адрес.

Построение позитивных отношений между взрослыми и ребенком является делом одновременно радостным и утомительным. В одних случаях ваши усилия вознаграждаются, в других вы испытываете разочарование. Это требует огромной работы как ребенка, так и взрослого.

И в конце несколько **общих правил эффективного общения** взрослого и ребенка.

1. Беседуйте с ребенком дружелюбно, в уважительном тоне. Для того чтобы воздействовать на ребенка, вы должны научиться сдерживать свой критицизм и видеть позитивную сторону общения с ребенком. Тон, которым вы обращаетесь к ребенку, должен демонстрировать уважение к нему как к личности.

2. Будьте одновременно тверды и добры. Выбрав способ действия, вы не должны колебаться. Будьте дружелюбными и не выступайте в роли судьи.

3. Снизьте контроль. Контроль над детьми обычно требует особого внимания взрослых и редко приводит к успеху. Более эффективным оказывается спокойное, отражающее реальность планирование способа действия.

4. Поддерживайте ребенка. Взрослый может поддержать ребенка, признавая его усилия и вклад, равно, как и достижения, а также демонстрируя, что понимает его переживания, когда дела идут не очень хорошо. В отличие от награды поддержка нужна даже тогда, когда ребенок не достигает успеха.

5. Имейте мужество. Изменение поведения требует практики и терпения. Если какой-то подход окажется неудачным, не нужно отчаиваться, следует остановиться и проанализировать переживания и поступки — и ребенка, и свои. В результате в следующий раз взрослый будет лучше знать, как поступить в подобной ситуации.

6. Демонстрируйте взаимное уважение. Педагоги и родители должны демонстрировать доверие к ребенку, уверенность в нем и уважение к нему как к личности.

Некоторые способы преодоления конфликтов между детьми и взрослыми

Двенадцатилетняя Соня и ее мать спорили по поводу того, кто должен прибирать в комнате Сони. Мать считала, что это обязанность дочери, но та заявила, что не будет убирать свою комнату.

Что же происходит между Соней и ее матерью? Мать хочет, чтобы Соня несла ответственность за свою комнату; однако она говорит об этом таким тоном, что Соня занимает оборонительную позицию. С другой стороны, всякий раз, когда Соня начинает защищаться, мать становится все более и более «глухой». Конфликт углубляется. Как Соне и ее матери решить его?

Как разрешать противоречия так, чтобы выигрывали все?

Поиск альтернатив

Нужно научиться находить альтернативы, не случайно мы живем в мире постоянных компромиссов и переговоров. Нахождение альтернативы означает возможность разрешить конфликт между взрослыми и ребенком таким образом, чтобы каждый почувствовал себя лучше и понял суть противоречия. Оно включает в себя достижение взаимного согласия.

Педагоги и родители прежде всего должны помнить, что поиск альтернатив отличается от «дачи» советов или указаний типа «Сделай это», «Я думаю, что ты должен...» Такие советы бесполезны по следующим причинам:

— совет делает ребенка только более зависимым от взрослого. Он не способствует тому, чтобы ребенок научился решать проблемы и приобрел независимость;

— часто ребенок скептически воспринимает советы взрослого и не любит, когда ему указывают, что и как делать. Напротив, он стремится включиться в обсуждение проблемы;

— возникает вопрос: кто виноват в том случае, если родительский совет не работает, ребенок или взрослый?

Научить ребенка находить альтернативу означает помочь ему в выборе наилучшего способа действия и принятии им ответственности за выполнение решения.

Существуют определенные этапы поиска альтернативы:

1. Определение противоречия или проблемы.
2. Выработка альтернативных решений.
3. Обдумывание и оценка альтернативных решений.
4. Выбор альтернативы и реализация решения.
5. Определение того момента в будущем, когда можно будет оценить прогресс.

Хотя на первый взгляд все это может показаться очень простым в практическом применении, тем не менее имеется ряд ключевых моментов, которые необходимо уяснить прежде, чем начать пользоваться этой схемой. Сядьте рядом с ребенком и объясните ему процесс поиска альтернативных решений, а также то, как они помогут в разреше-

нии противоречий. Необходимо помнить, что каждый участник конфликта— человек, следовательно, к каждому нужно относиться достойно и с уважением.

Противоречия успешно разрешаются в том случае, когда каждый понимает, что именно включают в себя все этапы процесса. Используя все указанные этапы решения конфликта, взрослый сможет избежать многих других проблем, связанных с конфликтом. Хотя некоторые противоречия разрешаются сами по себе, а другие легко преодолеваются без прохождения всех стадий, мы все же рекомендуем как родителям и педагогам, так и ребенку понять, что именно включается в каждый этап.

Этап 1. Определение противоречия или проблемы.

1. Взрослый должен быть уверен, что выбранный для поиска альтернативы момент удачен как для него самого, так и для ребенка. Ребенок, как и все, обижается, если его обрывают или отвергают.

2. Взрослый не должен бояться сказать: «То, что случилось, является проблемой, и я хочу, чтобы ты помог решить ее». Нужно придерживаться следующих целей и правил:

а) скажите все, как есть; если вы чувствуете себя сильным в этом пункте, имеет смысл, чтобы именно вы обратились к ребенку с вопросом;

б) избегайте обвинений, которые лишь вынуждают ребенка защищаться и уменьшают шансы на разрешение противоречия;

в) используя совместные действия, взрослому следует дать ребенку понять, что они должны объединиться в поиске того решения, при котором никто не будет ущемлен и которое требует «встречи» ребенка и взрослого. Важно, чтобы ребенок поверил в то, что взрослый искренне желает его помощи и с уважением относится к его идеям.

Первый этап поиска альтернатив должен быть успешно завершен прежде, чем будут сделаны попытки реализовать остальные четыре этапа. В некоторых случаях этот этап оказывается очень простым, например при выборе одежды. Проблема ясна: «Какое платье купить?» Менее ясной является проблема «Нужно ли Соне новое платье?» Здесь возможно противоречие: «Нуждается ли она в новом платье больше, чем в новых ботинках?» или «Нуждается ли она больше в новых платьях или в дополнительных учебных занятиях, которые стоят денег?»

Этап 2. Поиск и выработка альтернативных решений.

Эта стадия потребует от ребенка и взрослого анализа различных решений. Для того чтобы начать «мозговую

штурм», родитель или учитель может предложить ребенку подумать: «Что именно мы должны проанализировать? Какие у тебя идеи по поводу нашей проблемы?» или «Две головы лучше одной. Я готов держать пари, что у нас с тобой появятся хорошие идеи». Для того чтобы помочь найти решение проблемы, взрослый должен держать в уме следующие ключевые моменты:

- позвольте ребенку первому предложить свои решения; вы воспользуетесь своей возможностью позже;

- дайте ребенку достаточно времени для обдумывания его предложений, особенно если он еще маленький;

- будьте открытыми, избегайте оценок, осуждения или принижения предлагаемых ребенком решений;

- избегайте высказываний, создающих у ребенка убеждение, что вы не примете ни одно из предлагаемых им решений;

- поддерживайте ребенка, особенно в тех случаях, когда в поиске альтернатив участвуют несколько детей;

- занимайтесь «мозговым штурмом» до тех пор, пока не убедитесь, что «выжать» новые альтернативы не удастся. Как правило, максимальное количество идей люди генерируют за первые 5—10 мин.

Этап 3. Исследование, обдумывание, оценка альтернативных решений.

Этот этап включает в себя исследование и оценку тех решений, которые, как кажется, способны разрешить противоречия или проблему. В воображении проигрываются все возможные альтернативы, а также последствия принятого решения.

Очень важно на данном этапе, чтобы взрослый включил ребенка в обдумывание и оценивание различных решений. Он может сказать: «Что мы думаем о тех решениях, к которым мы пришли?» или: «Можно ли сказать, что какое-либо решение лучше других?»

Эта фраза может быть названа фразой «отсеивания». Решения отбрасываются, остаются только те, которые приемлемы для ребенка и взрослого. Последний должен честно выразить свои чувства по поводу решения. Это можно сделать при помощи реплик типа: «Меня не очень осчастливил этот вариант», или «Я не чувствую, что это отвечает моим потребностям», или «Это не кажется мне справедливым».

Этап 4. Выбор альтернативы и реализация решения.

Выбор альтернативы и реализация решения произойдут легче в том случае, если пройдены остальные стадии

исследования альтернатив и между взрослым и ребенком произошел открытый и честный обмен мнениями. Для того чтобы выбрать лучшую альтернативу, помните следующее:

1. Задайте вопросы типа «Ты думаешь, это приведет нас к решению? Всех ли удовлетворит это решение? Решает ли это нашу проблему?»

2. Решения не конкретизируются. Ни одно из решений не должно считаться окончательным и не подлежащим изменению. Взрослый мог бы сказать ребенку: «Звучит плохо, давай попробуем и посмотрим, решает ли это наши проблемы?» или «Мне хотелось бы это попробовать. А тебе?»

3. Запишите решение на бумаге, особенно в том случае, если оно включает в себя ряд пунктов, чтобы ни один не был забыт.

4. Все участвующие должны понимать, что каждый вносит свой вклад в поиск решения. Подводя итог, можно сказать: «Похоже, что мы достигли согласия» или «Я думаю, мне ясна наша готовность быть...»

Всем участникам обсуждения должно быть ясно, что именно от них требуется и каким образом можно достичь взаимного согласия. Им следует постоянно обращаться к вопросам: «Кто?», «Что?», «Где?», «Как?». Например: «Кто за что отвечает? Когда мы начнем и когда закончим? Где все это будет происходить? Как все это будет осуществляться?»

Например, противоречия, связанные с работой по дому и рабочими «обязанностями», могут быть урегулированы с помощью таких вопросов, как: «Как часто? В какие дни? Каковы критерии оценки». В конфликтах, связанных со сном, родитель и ребенок могут обсудить, кто должен следить за временем, что происходит, если ребенок вовремя не ложится спать, или почему ребенок не хочет идти в постель.

Вопросы реализации должны обсуждаться только после того, как все участники дискуссии окончательно выскажутся по поводу решения проблемы. Реализация обычно проходит легче в тех случаях, когда устранены расхождения во мнениях.

Этап 5. Выбор подходящего момента для оценки правильности принятого решения.

Эта стадия, про которую нередко забывают, на самом деле очень важна, поскольку не все решения наилучшим образом отвечают интересам каждого — взрослого или ребенка. Следовательно, как ребенку, так и взрослому необходимо вернуться назад и рассмотреть, как идут дела, насколько выбранное решение удовлетворяет каждого. Ребенок зачастую соглашается на решение, которое в дальнейшем

оказывается трудноосуществимым. Необходимо сверяться друг с другом, спрашивая: «Как идет выполнение решения? Ты по-прежнему считаешь его удовлетворительным?»

Иногда на стадии оценки появляется новая информация, требующая пересмотра первоначального решения. Оценивание является важным звеном процесса поиска альтернатив. Оценивание покажет, насколько удачным оказалось найденное решение, необходима ли какая-то коррекция.

Важную роль в процессе поиска альтернатив играют установки. И взрослый, и ребенок должны:

- хотеть услышать партнера;
- хотеть разрешить конфликт;
- понимать и по возможности принимать чувства партнера;
- верить, что другой человек тоже может найти хорошее решение;
- смотреть на другого человека как на самостоятельную личность, с его особыми чувствами.

Формы поведения, реализующие установку на понимание, эмпатию, доверие и принятие, включают в себя:

- зрительный контакт (смотреть на партнера, но не сверлить его взглядом);
- язык жестов (естественные раскованные открытые жесты и позы); сюда входит и манера взрослого **держаться**, выражающая желание разрешить конфликт;
- внимательное слушание партнера, не столько относящееся к тому, что он говорит, сколько поддерживающее его и побуждающее продолжать и пояснять свои мысли и чувства

Почему метод исследования альтернатив работает? Процесс исследования альтернатив оказывается эффективным в разрешении конфликтов между взрослыми и детьми по следующим причинам:

1. У ребенка появляется мотив найти и реализовать решение.
2. Появляется шанс найти наилучшее решение.
3. Развиваются мыслительные способности ребенка.
4. К наилучшему результату приводит демократическая философия взрослых.
5. Возникает гармония, взаимное уважение и любовь среди членов семьи, взрослых и детей в детском саду, школе.
6. Ослабевают склонность взрослых к тому, чтобы принуждать детей.
7. Устраняется потребность в демонстрации силы как со стороны взрослого, так и со стороны ребенка.

8. Исследование альтернатив касается реальных проблем вовлеченных в них людей.

Возможно, в некоторых случаях метод исследования альтернатив не будет работать, убедитесь, что вы прошли через все стадии процесса, не упустив ни единого пункта. Если же, вопреки всему, решение так и не будет найдено, можно рекомендовать взрослым следующее:

1. Продолжайте обсуждение, но сделайте перерыв. Иногда после перерыва у людей возникают новые идеи по поводу как самой проблемы, так и путей ее решения.

2. Вернитесь на этап 2 и поищите другие возможные решения.

3. Подбодрите себя и других участников обсуждения. Можно спросить: «Нашли ли мы все возможные решения?»

4. Поищите скрытую проблему. Вы можете сказать: «Странно, что же не позволяет нам решить проблему?»

Как правило, один или несколько из предложенных путей приводят к выходу из тупика.

Взрослый должен иметь в виду, что на первых порах достигнутые соглашения могут нарушаться по следующим причинам:

1. Соглашение оказалось трудновыполнимым.

2. Отсутствие опыта, самодисциплины или саморегуляции при реализации задуманного.

3. Существующая зависимость одного участника конфликта от другого также может стать препятствием на пути его разрешения.

4. Забывчивость.

5. Попытка проверить истинную заинтересованность другого.

6. Один из участников обсуждения только делает вид, что согласен с предложенным решением, так как стремится заняться чем-то другим.

Если соглашение нарушено, виновному необходимо прямо и честно показать, что произошло. Сделать это необходимо по возможности быстро. Это является формой логического последствия.

Процесс исследования альтернатив будет работать лишь в том случае, если оба — и взрослый, и ребенок — понимают, что от них требуется.

Чья проблема?

Строя отношения с ребенком, важно обладать умением слушать, отвечать и исследовать альтернативы. Главной

целью каждого из этих навыков является создание у ребенка ощущения собственной полезности и компетентности. Для этого необходимо проанализировать вопрос «Кому принадлежит проблема?».

В отношениях взрослых и детей, как и в любых других, не все идет гладко. Порой возникают проблемы и противоречия. Нужно быть готовым к тому, что такой момент наступит и относиться к нему как к нормальному явлению, с которым и взрослый, и ребенок умеют конструктивно работать.

Первым вопросом, который должен решать взрослый при возникновении какой-либо проблемы, является вопрос о том, чья именно это проблема.

Иногда проблема принадлежит только ребенку или только взрослому, в других случаях она разделена между обоими в зависимости от того, что один из них хочет добиться от другого, либо проблема может касаться семьи в целом.

Для того чтобы определить «владельца» проблемы, нужно спросить себя:

— Чья это проблема?

— Кому с кем трудно?

— Кто не может добиться своей цели?

Что же поможет разобраться, является ли ребенок «владельцем» проблемы, либо здесь вообще нет проблемы взаимоотношений, либо «владельцем» является взрослый?

1. У ребенка возникает проблема вследствие того, что не удовлетворена имеющаяся у него потребность. Это не проблема взрослого, так как ребенок своим поведением никоим образом не мешает ему. Вот примеры проблем, принадлежащих ребенку: Света чувствует, что ее подруга Аня отвергает ее. У Димы не очень хорошо идут дела в школе. Петя огорчен тем, что ему не удалось собрать футбольную команду.

2. Личные потребности ребенка удовлетворены, но поведение ребенка мешает взрослому удовлетворить свои собственные потребности. Следовательно, проблема возникает у взрослого. Вот примеры проблем взрослого: Таня не выполняет домашних заданий; Лида перебивает папу, когда тот беседует с друзьями; Боря отказывается дежурить.

Взрослые, берегитесь! Слишком часто вы ошибочно полагаете, что все проблемы детей являются и вашими проблемами. Это неверно и даже вредно для ребенка. В действительности, действуя в соответствии с подобными представлениями, вы лишаете ребенка возможности пробовать

свои силы в решении проблемы. Помните, что ребенок имеет право находить решения проблем и сам их решать.

Когда взрослый поймет, кому именно принадлежит проблема, перед ним откроются несколько путей. Например, если проблема принадлежит ребенку, взрослый может выбрать, что делать:

- внимательно выслушать;
- поискать альтернативы;
- предоставить ребенку возможность самому столкнуться с последствиями его самостоятельности;
- скомбинировать приведенное выше.

Если же проблема принадлежит взрослому, он может прибегнуть к самостоятельному исследованию альтернатив.

Помните, что ответственный взрослый должен уметь определять, кому принадлежит данная проблема; он испытывает удовлетворение, выбрав адекватное поведение, ведущее к возникновению взаимного доверия между ним и ребенком.

2.2. КАК РАБОТАТЬ ПО ЗАПРОСУ-СЛУЧАИ ИЗ ПРАКТИКИ

Случаи школьной дезадаптации

К психологу обратилась учительница II класса с жалобой на ученицу, девочку 8 лет. По ее словам, Мила (так звали девочку) в школу ходит нехотя, учится плохо, дисциплинирована, на уроках постоянно отвлекается, не слушает учителя. Когда надоедают занятия, может встать и ходить по классу. На переменах чрезмерно подвижна, часто дерется, бывает агрессивна. Ярко выраженных интересов или наклонностей нет. В классе занимает лидирующее положение, в совместных играх любит командовать.

Из-за низкой успеваемости и неадекватного поведения Милы учительница и завуч начальных классов рекомендовали ее матери обратиться к психологу, однако та этого не сделала.

Ребенок из неполной семьи, отца никогда не видела. Мать занята решением своих проблем, и специально вопросами воспитания дочери не занимается. По отношению ко взрослым, которые пытаются ее «воспитывать», девочка проявляет бурные негативные реакции, грубит и огрызается.

Приступая к работе по этому случаю, психолог поставил перед собой следующие вопросы:

1. Какие задачи стоят перед ним в связи с работой над этим случаем?

2. Какие сведения о девочке необходимо выяснить, чтобы получить достаточно полную картину случая?

3. Как построить беседу с матерью девочки? Какие вопросы ей надо задать?

4. Как построить психологическое обследование ученицы? Какие диагностические методы использовать?

5. Психологический диагноз и прогноз.

6. Как может строиться коррекционная работа с девочкой (основные цели, направления коррекции, содержание ее психологической и педагогической части, используемые психологические и педагогические методы).

7. Какие рекомендации следует дать учителям, работающим с девочкой?

8. Какие рекомендации могут быть даны матери Милы?

Работая над случаем, психолог последовательно отвечал на эти вопросы:

1. При работе с девочкой должны быть решены две основные задачи: а) сделать так, чтобы она ходила в школу с удовольствием, т. е. повысить ее познавательную мотивацию; б) постараться, чтобы Мила не проявляла агрессивную реакцию на взрослых и сверстников.

2. а) поговорить с матерью девочки;

б) понаблюдать за Милой во время уроков учительницы, обратившейся с жалобами, и на уроках физкультуры, рисования, которые ведут другие учителя, на переменах для того, чтобы понять, можно ли выделить какие-то конкретные условия, причины того, что у девочки возникает желание ходить по классу и проявляется агрессия;

в) проанализировать поведение Милы со сверстниками, выяснить, чем определяется ее лидирующее положение в классе, как к этому относятся ее одноклассники; обратить особое внимание на поведение Милы в играх, определить, какими способами она проявляет свое желание командовать и насколько успешны эти способы;

г) получить сведения о состоянии здоровья девочки.

3. При беседе с матерью Милы необходимо выяснить: желанный ребенок или нет, как проходили роды, не было ли отклонений развития в дошкольный период. Постараться выяснить у мамы, в чем она видит причину низкой успева-

емости и агрессивности дочери, какой видит свою дочь сейчас и какой хотела бы видеть в будущем.

4. Психологическое обследование может строиться в двух направлениях: исследование интеллектуальной сферы (методика — тест Векслера) для выявления причин неуспеваемости и изучение эмоциональной сферы для выявления характеристик и причин агрессивного поведения (методики — Детский тест Розенцвейга, Детский апперцептивный тест, ассоциативный тест, наблюдения).

5. Уровень интеллектуального развития, особенности памяти, внимания соответствуют возрастной норме. Поэтому неуспеваемость Милы связана с низким культурным уровнем семьи, недостаточной подготовкой к школе и отсутствием своевременной помощи со стороны школы. Основная причина неуспеваемости — педагогическая запущенность.

Агрессивность и недисциплинированность Милы носят ярко выраженный защитный характер. Причина их в том, что девочка из-за слабой подготовки к школе и отсутствия помощи дома с самого начала оказалась в положении плохой ученицы и не могла удовлетворить ярко выраженные потребности в самоутверждении и лидерстве.

Прогноз: при осуществлении необходимой педагогической коррекции может сравнительно быстро догнать класс, психологическая помощь, ориентированная на удовлетворение ведущих потребностей девочки, также может быть эффективной. Если же такой работы проведено не будет, в ближайшее время девочка может начать прогуливать школу, ее поведение и успеваемость резко ухудшатся, она будет искать группу, в которой можно было бы удовлетворить ее потребности в лидерстве и самоутверждении вне школы.

6. Цели коррекции: а) преодолеть отставание Милы в учебе; б) развить у нее чувство собственного достоинства и уважения к другим людям; в) развить навыки общения Милы со взрослыми и сверстниками.

Педагогическая часть коррекции: а) дополнительные занятия; б) знакомство Милы с культурой общения, взаимоотношениями между людьми; в) обеспечение условий для удовлетворения потребностей Милы в самоутверждении и лидерстве социально-оправданными способами.

Психологическая часть коррекции: а) развитие интересов, формирование познавательной мотивации через выявление сферы относительной успешности (в связи с тем, что у девочки уже сложилось отрицательное отношение к учению, первоначально такая мотивация должна разви-

ваться вне учебной ситуации); б) обучение адекватным способам выражения негативных чувств; в) расширение репертуара общения, умения сочетать роль «командира» и «подчиненного».

Психологическая коррекция должна осуществляться в групповой форме. Ученицу следует подключить к группе сверстников, имеющих подобные проблемы.

7. Учителям можно рекомендовать обращать внимание на позитивные сдвиги в учении, поведении Милы, даже если эти сдвиги минимальны. Негативные формы ее поведения необходимо последовательно пресекать, однако делать это следует спокойно, четко объясняя девочке, что она неправильно делает. Следует обращать внимание девочки на то, как ее поведение отражается на других людях, раскрывать ей переживания других людей.

Дополнительные занятия должны быть построены таким образом, чтобы ликвидировать пробелы в знаниях, образовавшиеся не только в школьный, но и в дошкольный период.

8. Маме можно рекомендовать уделять девочке больше внимания, чаще говорить и показывать, что она ее любит, чаще разговаривать с Милой, выслушивать ее, разговаривать с ней, обсуждать ее успехи и провалы. Одновременно девочку следует больше заинтересовать в домашних делах, предъявлять ей более четкие и однозначные требования.

П

Миша Н., 7 лет, детский сад не посещал, при поступлении в школу, по словам матери (педагога по образованию), хотел учиться, был хорошо подготовлен. Первое полугодие проучился нормально, однако учительница часто делала замечания — отвлекается на уроках, невнимателен и т. д. Миша, мальчик достаточно воспитанный, вдруг стал огрызаться, иногда грубить учительнице. Мать не придавала сначала этому большого значения. Но поведение Миши постепенно ухудшалось. После того как учительница назвала его при всем классе «идиотом», мальчик набросился на нее. Разбор в кабинете директора только усугубил конфликт, ребенок окончательно замкнулся, отказывался ходить в школу. Мама все-таки отводила его в школу, и он либо безучастно сидел на уроках, либо вел себя вызывающе: мог ходить по классу, укусил девочку, которая обзывала его, сидел под партой, когда учительница ругала мальчика, в диктанте перед каждым словом написал приставку «не», диктант не сдал учителю и т. д.

Ко всем взрослым стал относиться с недоверием, отказывался разговаривать с ними, наблюдался частичный мутизм.

Мать, обеспокоенная поведением сына, решила по совету педагогов отвести его к психиатру. Мальчик, когда понял, куда его привела мать, стал кричать: «Я не больной!» — после чего замкнулся окончательно, стал вялым, апатичным. Посещение любого кабинета (и в школе, и в поликлинике), вид любого врача, учителя вызывал у ребенка бурную реакцию протеста, он бился в истерике и кричал, что он нормальный. Категорически отказывался ходить в школу.

Этот случай интересен тем, что психолог не мог начать сразу работу с ребенком, так как мальчик отказывался даже просто побеседовать с ним. Поэтому на первоначальном этапе вся коррекционная работа строилась опосредовано, через родителей и педагогов. По мнению учителей, которые обучали Мишу, мальчик очень импульсивный, ранимый, не способный контролировать себя, а классный руководитель считала его умственно отсталым, не способным обучаться в нормальной школе.

Из рассказа матери следовало, что Миша до поступления в школу развивался нормально, детский сад не посещал. Семья полная. У Миши есть младшая сестра, которую он очень любит. В семье так сложилось, что мать более привязана к сыну, а отец — к дочери. По ее словам, отец очень редко занимался сыном, даже в такой критический момент, когда возник конфликт в школе, он не считал нужным обращать на это внимание, считал, что учителя и мать все усложняют. Таким образом, мужского влияния в семье мальчик не испытывал. Мать — женщина очень тревожная, при этом педантичная, старалась привить сыну прежде всего послушание, аккуратность, доброту, честность, предьявляла достаточно высокие требования к успеваемости мальчика. Ребенок, очень ранимый и впечатлительный, старался выполнять все требования матери и учителей, чтобы соответствовать образцу «хорошего ученика», который он создал под влиянием значимых взрослых. Для Миши, по всей вероятности, школа являлась в первую очередь местом для утверждения своего Я, т. е. познавательные мотивы для него были на втором плане. Прежде всего ему необходимо было показать, что он «хороший ученик», даже не такой, как все, лучше других, а следовательно, заслуживает особого внимания. Однако придя в I класс, Миша столкнулся с тем, что он один из тридцати. Первое время он

учился и очень старался в надежде, что его выделят в классе, однако для учительницы он был такой же, как все. И тогда прилежный и воспитанный мальчик находит единственный способ обратить на себя внимание — начинает вести себя вызывающе. В конечном итоге Миша добился своего: им заинтересовались все: и одноклассники, и учителя, и администрация школы. Он понял, что будучи «плохим учеником», легче быть заметным в классе. Но, безусловно, ребенок не ожидал, что это может закончиться посещением кабинета психиатра. Здесь уже произошел срыв.

Анализ поведения Миши позволил выявить причины дезадаптивного поведения мальчика:

1. Неправильное воспитание в семье: отвергающее со стороны отца, гиперсоциальное со стороны матери.

2. Компенсаторные характерологические особенности личности ребенка как результат неправильного воспитания. При таком сочетании типов воспитания ребенку свойственны эгоцентризм и аффективность (это первичные личностные образования). Они приводят к претенциозности, с одной стороны, и неуверенности в себе — с другой. И наконец, третичными личностными образованиями могут быть лживость, стимуляция, театральность, демонстративность. Эти характерологические особенности являются неадекватной формой разрешения внутреннего конфликта. К сожалению, учителя и родители обращают внимание на ребенка лишь тогда, когда оно вызывает уже беспокойство, как правило, только на уровне третичных образований.

3. Непонимание учителем данной ситуации. Как известно, учитель в начальной школе является значимым взрослым для учеников, его понимание и авторитет оказывают огромное влияние на формирование взаимоотношений в классе. В этом случае мы столкнулись с ситуацией неприятия учителем, тогда как именно этот ученик нуждался в особом, доброжелательном подходе. Для Миши необходимы постоянное одобрение и поддержка, а учителю казалось, что похвала может повредить ребенку. Очень скупой на похвалы учитель оказался очень щедрым на замечания.

4. Сверстники также сыграли определенную роль в формировании патохарактерологических черт характера Миши. Среди одноклассников он чувствовал себя неуверенно, одиноко.

Таким образом, из-за ряда причин у Миши сформировалась невротическая реакция на те трудности, с которыми он столкнулся в школе. Что же делать, можно ли помочь

мальчику? Прежде всего следует оставить ребенка в покое, и начальные этапы психокоррекционной работы проводить с родителями ребенка.

Родителям необходимо увидеть в собственном ребенке самостоятельную личность, принять его таким, какой он есть. Для изменения родительской позиции можно провести сравнительный анализ сочинений «Портрет моего ребенка», «Каким я хочу видеть сына в будущем», «Я как родитель» (Сниваковская А. С., 1988). Когда родители начинают рефлексировать свое отношение к детям, выявляется много парадоксов воспитания, которых без специального анализа взрослые не замечают. Например, в сочинении «Портрет моего сына» мать Миши пишет: «Мой сын очень добрый, ранимый, впечатлительный мальчик. У него нет близкого друга... часто он бывает неуверенным в себе, нерешительным...» В следующем сочинении «Каким я хочу видеть сына в будущем» мы видим совершенно другую картину: сын будет «общительным, сильным, полезным обществу гражданином...» И наконец, в сочинении «Я как родитель» выступает самокритичная мать, которая не знает, как правильно воспитывать своего ребенка. Другими словами, она старается привить сыну то, что ему совершенно не свойственно (и не свойственно ей самой), не зная, каким способом этого добиться. Рефлексивный анализ собственных методов воспитания, систем запретов, которые предъявляются ребенку, помогает понять причины отклонений поведения детей. Родители начинают осознавать, что они очень часто требуют от детей того, что те заведомо (в силу возрастных, конституциональных, психологических особенностей) не могут выполнить. Так, в описываемом случае от задумчивого, мечтательного, флегматичного мальчика родители ожидали полного и беспрекословного подчинения любым авторитетам, требовали, чтобы он вел себя так, чтобы «им не пришлось краснеть за него». Эта привычная фраза, стереотипная и для педагогов, и для родителей, раскрывает сущность воспитательного подхода, где главное — покой воспитателя, родителя. Важно, чтобы тебя не осудили окружающие, а каково при этом ребенку, совершенно опускается. Кажется, что если окружающим хорошо, если он удобен для них, то непременно будет хорошо и ребенку тоже.

Случай «школьного невроза»

К школьному психологу обратилась мать первоклассницы Оли, которая почти каждое утро перед школой жаловалась на головную боль, боли в животе. Иногда у девочки

наблюдалась рвота, повышалась температура. Естественно, что в такие дни девочка оставалась дома. Мать удивляло то, что через несколько часов все симптомы проходили, и вызывать врача было бессмысленно. Родители верили, что дочь по утрам не симулирует, однако объяснить причину этого явления были не в состоянии.

Психолог подробно расспросил мать о том, как росла, развивалась девочка, о ее характере, о том, как относятся к ней взрослые и дети. Подробно побеседовал он и с учительницей Оли, понаблюдал за поведением девочки на уроках, переменах.

В результате бесед выяснилось, что Оля детский сад не посещала, была «домашним», к тому же единственным ребенком в семье. Общительна только с теми, кого знает уже давно. К новым контактам относится настороженно. По словам матери, очень хотела учиться в школе, на все вопросы при поступлении в школу отвечала правильно. Учительница относится к ней хорошо, с пониманием, дети в классе ее не дразнят. Родители были уверены, что с обучением в школе у Оли проблем не будет. Вызывало волнение только то, что она может переутомляться, девочка астеничная. Чаще всего Оля отказывалась ходить в школу по понедельникам или в конце недели. В те дни, когда у нее не было повышения температуры, родители все-таки отводили ее в школу, хотя случалось так, что во время первого урока девочка плакала, потом успокаивалась и на следующих уроках вела себя нормально.

По мнению учительницы, Оля очень ранимая, неуверенная в себе, плаксивая. На уроках часто грызет ногти. Плачет из-за любого пустяка. Например, не успела переписать что-то с доски — сразу слезы, вместо того, чтобы поднять руку и спросить. Все письменные работы выполняет на «5». Материал усваивает, чувствуется, что ей это интересно.

Данные наблюдения подтверждают мнения учителя и родителей: действительно, девочка застенчивая, тревожная, поднимает руку, чтобы ответить, только если уверена, говорит тихо, чувствуется желание понравиться учителю. Когда мать провожает дочь в школу, Оля долго не отпускает ее, держит за руку, плачет, в класс входит со слезами, просит, чтобы ее отвели обратно домой. На переменах стоит одна, чаще всего у окна, смотрит, когда придет мать.

Получив эти данные, психолог сформулировал основные задачи психодиагностической работы и подобрал необходимые методы.

На первоначальном этапе необходимо было выяснить причину боязни школы, природу соматических реакций по утрам, перед посещением школы.

Для диагностики использовались методы наблюдения, беседы, различные проективные методики (составить рассказ по картинкам на школьные темы; придумать сказку, используя при этом четыре ключевых слова: учитель, ученик, парта, отметка; закончить предложения). Оля рисовать отказалась, поэтому рисуночные методики не использовались.

Из данных бесед, рассказов Оли следовало, что она относится к себе самокритично, понимает, что своим плачем во время уроков отвлекает всех, огорчает учителей., но ничего не может с собой поделать. Можно было предположить, что девочка боится вызвать недовольство учителя, показаться смешной в глазах одноклассников, т/е. не соответствовать собственным представлениям о себе как о «хорошей ученице».

На основании материала, полученного в обследовании, были сформулированы следующие задачи коррекционной работы: снизить значимость школы; сформировать навыки общения со взрослыми и со сверстниками; снять страхи, опасения, напряжения, связанные с посещением школы.

Работа проводилась совместно с родителями и педагогом. Родителям было рекомендовано менее строго относиться к поведению дочери, во время утренних недомоганий перед школой проявлять терпение и понимание. Рекомендации учителю заключались в следующем: дать несложное общественное поручение, требующее каждодневного посещения школы, позволить родителям присутствовать на первом уроке.

Непосредственно психологическая коррекция поведения девочки осуществлялась в ходе индивидуальных бесед и групповых занятий, которые были направлены на решение выше-названных задач. Так, на занятиях, где среди участников группы было много неуспевающих, но при этом эмоционально благополучных детей, Оля могла убедиться, насколько веселы и беспечны школьники, несмотря на свою низкую успеваемость и несоответствие требованиям школы. В играх-драматизациях на школьные темы, в которых сюжет сочиняли сами дети, Оле отводились активные роли: учительницы или благополучных учениц. Принятие на себя роли учительницы, например, помогало ей снизить значимость авторитета педагога, преодолеть страх и скованность перед учителем.

Процессу формирования навыков общения со взрослыми и сверстниками способствовали различные игры-упражнения

(«Зеркала», «Разведчики», «Дракон кусает свой хвост» и др.)¹, сочинение рассказов на темы: «Какая я глазами учителя», «Какая я глазами родителей», «Какой я хочу быть» и др.

Снятию страхов, напряженности, связанных с посещением школы, помогли рисунки на темы: «Школа», «Урок», «На прогулке», «Моя семья» с дальнейшим их обсуждением. Кроме того, использовался прием символизации страхов и опасений с помощью пиктограмм (например, знаками изобразить такие понятия, как радость, грусть, веселый урок, добрая учительница, страшная школа, болезнь, злая учительница, тревога), который, актуализируя эти страхи, дал девочке возможность в определенной степени сделать для нее понятной причины напряжения, волнений, а также в определенной степени отреагировать страхи и опасения.

Таким образом, при работе с данным случаем психолог, основываясь на представлении В. Н. Мясищева о том, что не конкретная патогенная ситуация приводит к невротическому расстройству, а отношение личности к этой ситуации, пытался прежде всего изменить это отношение путем снижения значимости ситуации. Сильный страх, боязнь не оправдать ожидания окружающих были вызваны у девочки внутренним конфликтом между ее собственными представлениями о своих возможностях и требованиях, предъявляемых окружающими. Поэтому вся коррекционная работа была направлена на разрешение этого конфликта. Различные соматические нарушения являлись следствием астенизации, и поэтому их можно рассматривать как вторичные признаки невротизации личности. Разрешение основного внутреннего конфликта дало возможность полностью исключить у девочки невротические реакции в форме соматических нарушений.

2.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕМУ ГОРЕ

Смерть близкого человека — одно из самых тяжелых событий в жизни. Поэтому дети, испытывающие горе, связанное с потерей родных, близких людей, нуждаются в особом внимании, особом подходе, поддержке. Важно, чтобы психолог не только умел профессионально грамотно оказать помощь такому ребенку, но и мог помочь взрослым, окружающим ребенка, — оставшимся у него родным, вос-

¹ Самоукина Н. И. Игровые методы в обучении и воспитании. — М., 1992.

питателям, учителям. Родители, воспитатели, учителя должны знать, как в рамках обычной повседневной жизни помочь ребенку пережить горе, поддержать его, предотвратить развитие неврозов.

Взрослые часто испытывают растерянность и замешательство, не зная, как и чем помочь ребенку в этой ситуации, не имея представления не только о том, как вести себя по отношению к ребенку, потерявшему кого-то из близких, но и о том, каким образом и насколько остро он переживает потерю.

Овладение предлагаемыми ниже приемами доступно и необходимо всем взрослым, имеющим дело с детьми и могущим столкнуться с ситуацией, когда ребенку требуется психологическая помощь, поддержка, понимание. Обращение к специальной психотерапевтической или психиатрической помощи рекомендуется лишь тогда, когда предлагаемые средства не срабатывают или оказываются недостаточными.

Что отличает детское горе?

Если в семье горе, то нужно, чтобы ребенок видел это и мог выразить его вместе со всеми. Переживания ребенка не только нельзя игнорировать, но важно признать его право на переживание. Даже если в семье имеется психически неполноценный ребенок, никак нельзя недооценивать его способность понять происходящее, а также глубину его эмоций. Он, как и другие дети, должен быть включен в переживания всей семьи, и ему требуются дополнительные знаки любви и поддержки.

Не надо пытаться делать вид, что ничего не случилось и жизнь идет своим чередом. Всем нам требуется время, чтобы привыкнуть жить без любимого человека. Это не уменьшает эмоционального потрясения и не гарантирует от неожиданных и трагических реакций, но позволяет предотвратить возникновение глубоких страхов, которые могут привести к тяжелым психологическим проблемам много лет спустя. В это трудное время детям прежде всего требуются поддержка, демонстрация любви и заботы.

Период острого переживания горя у ребенка обычно короче, чем у взрослого (слезы часто сменяются смехом), но при столкновении с новыми жизненными ситуациями его горе вновь оживает: «В первый день в школе я увидел, что все пришли с мамами и только я. пришел с папой».

Что считать нормальными реакциями ребенка?

Это обязательно нужно знать, чтобы отличить «проблемного» ребенка от ребенка «с проблемой».

Шок — первая реакция на смерть. У детей он обычно выражается молчаливым уходом или взрывом слез. Очень маленькие дети могут испытывать весьма болезненное чувство дискомфорта, но не шок. Они не понимают, что происходит, но хорошо чувствуют атмосферу в доме. Развлечение (взять на руки, купить игрушку или сладость, включить телевизор) оказывается не самой лучшей политикой в такой ситуации. Оно действует временно и не помогает справиться с горем, а лишь на время отвлекает внимание. Обнимите ребенка, дайте ему расслабиться, поплакать, посидеть или полежать, но не обхаживайте его так, словно у него болят зубы. Ему нужно время, чтобы погоревать, поговорить о матери, отце, брате или сестре. Если ребенок достаточно большой, дайте ему возможность участвовать в приготовлении к похоронам, и он не будет чувствовать себя одиноким среди опечаленных и занятых делами взрослых.

Отрицание смерти — следующая стадия переживания горя. Дети знают, что близкий человек умер, видели его мертвым, но все их мысли настолько сосредоточены на нем, что они не могут поверить, что его больше нет рядом.

Поиски — для ребенка это очень логичная стадия горя. Он потерял кого-то, теперь он должен найти его. Невозможность найти порождает страх. Иногда дети переживают эти поиски как игру в прятки, зрительно представляют, как умерший родственник входит в дверь.

Отчаянье — оно наступает, когда ребенок осознает невозможность возвращения умершего. Он вновь начинает плакать, кричать, отвергать любовь других людей. Только любовь и терпение могут преодолеть это состояние.

Гнев выражается в том, что ребенок сердится на родителя, который его «покинул», или на Бога, «забравшего» отца или мать. Маленькие дети могут начать ломать игрушки, устраивать истерики, колотя ногами по полу, подросток вдруг перестает общаться с матерью, «ни за что» бьет младшего брата, грубит учителю.

Тревога и чувство вины ведут к депрессии. Кроме того, ребенка могут тревожить различные практические вопросы: кто будет провожать его в школу? кто поможет с уроками? кто даст карманных денег? Для более старших детей смерть отца может означать невозможность продолжить учебу и т. п.

Как помочь страдающему ребенку?

1. Прежде всего необходимо, чтобы переживание разделялось всеми членами семьи. Многие сходятся в том, что желательно принятие траура всеми членами семьи, вклю-

чая детей (может быть, кроме дошкольников). Это совместное переживание, понятное каждому члену семьи.

Иногда дети становятся друзьями именно на основании сходства переживаний: «Мы дружим, потому что у нас обеих нет мамы, а есть только папа».

Горе никогда не проходит. Мы сохраняем близких живыми в нашей памяти, и это очень нужно нашим детям. Это позволит им извлечь позитивный опыт горя и поддержит их в жизни.

2. Самое сложное для взрослого — это сообщить ребенку о смерти близкого. Лучше всего, если это сделает кто-то из родных. Если это невозможно, то сообщить должен тот взрослый, которого ребенок хорошо знает и которому он доверяет. В этот момент очень важно прикоснуться к ребенку: взять его руки в свои, обнять, взять его на руки. Ребенок должен почувствовать, что его по-прежнему любят и что он не будет отвергнут. Важно также, чтобы у ребенка не возникло чувство вины в связи со смертью близкого.

Ребенок может продемонстрировать вспышку гнева по отношению ко взрослому, принесшему печальное известие. Не надо в этот момент уговаривать ребенка взять себя в руки, ибо горе, не пережитое вовремя, может вернуться месяцы или годы спустя.

Дети постарше предпочитают в этот момент одиночество. Не спорьте с ними, не приставайте к ним, их поведение естественно и является своего рода психотерапией.

Ребенка надо окружить физической заботой, готовить ему еду, стелить постель и т. п. Не нужно взваливать на него в этот период обязанности взрослых: «Ты теперь мужчина, не огорчай маму своими слезенка взять себя в руки, ибо горе, не пережитое вовремя, может вернуться. Нонен надо и заставлять ребенка плакать, если он не хочет.

В период горя в семье не следует изолировать ребенка от семейных забот. Все решения должны приниматься сообща, всей семьей.

3. Желательно, чтобы ребенок говорил о своих страхах, но не всегда легко его к этому побудить. Потребности ребенка кажутся нам очевидными, однако мало кто из взрослых понимает, что ребенку требуется признание его боли и страхов, ему нужно выразить свои чувства в связи с потерей близкого человека.

В этой связи имеется интересный и полезный опыт. Можно, например, собрать группу подростков, потерявших родителей, чтобы они могли проговорить все это между

собой. По методике проведения подобных встреч психолог не участвует в беседе до тех пор, пока они его об этом не попросят. Ребятам важно почувствовать себя на равных. Поначалу они с недоверием относятся к подобной группе, но, начав говорить, обнаруживают много общего в чувствах и проблемах. Разговоры, порой болезненные, тем не менее помогают подросткам справиться со страхами, прояснить собственные мысли.

Считается, что после похорон жизнь семьи приходит в норму: взрослые возвращаются на работу, дети — в школу. Именно в этот момент потеря становится наиболее острой. В первые дни после трагедии дети знают, что примерно любое проявление чувств. По прошествии времени на смену могут прийти такие явления, как энурез, заикание, грызение ногтей, сонливость или бессонница. Невозможно дать рецепт по каждому конкретному случаю. Главное — исходить из потребности ребенка в любви и внимании к нему. Если ребенок отказывается от еды, можно предложить ему помочь взрослому приготовить обед для всей семьи.

Как снять агрессивное поведение? Маленьким детям можно дать различные коробки, ящики, баллоны, бумагу, которые можно мять, ломать и крушить. Детям постарше можно поручить физическую работу, требующую значительных усилий, или отправить их на длительную прогулку пешком или на велосипеде.

Однако надо иметь в виду, что в многодетной семье может возникнуть своеобразное соревнование: кто сильнее выражает свой гнев. Все вышесказанное не исключает того, что нельзя позволить ребенку зайти в этом слишком далеко. Нельзя допустить того, чтобы одному ребенку было позволено абсолютно все в ущерб другим детям.

В течение многих месяцев, даже всего первого года после смерти близкого человека, острые эмоциональные всплески будут омрачать такие события, как праздники, дни рождения. Затем сила выражения эмоций, как правило, ослабевает. Потеря не забывается, но семья учится управлять своими чувствами.

4. В каких случаях ребенку требуется специальная помощь? Обычно родители стараются избежать обращения к психиатру. Бывает и наоборот: при малейшем подозрении на необычность поведения ребенка родители кидаются к врачу, в то время как помощь требуется им, а не ребенку.

В качестве тревожных симптомов можно выделить следующие:

— длительное неуправляемое поведение, острая чувствительность к разлуке, полное отсутствие каких-либо проявлений чувств;

— анорексия, бессонница, галлюцинации (все это чаще встречается у подростков);

— депрессия подростков — это часто гнев, загнанный внутрь.

Общий совет: настораживают отсроченное переживание горя, слишком затянувшееся или необычное беспокойство. Всегда тревожит отсутствие переживаний.

Что может сделать школа, чтобы помочь ребенку пережить горе?

Учитель часто оказывается беспомощным, когда сталкивается с необходимостью помочь ребенку пережить горе. Между тем школа и учитель могут сыграть решающую роль в помощи этим детям: ведь школа составляет огромную часть их повседневной жизни. После любой трагедии привычные ежедневные обязанности могут оказать поддержку, создать ощущение комфорта и безопасности, а иногда и принести облегчение. Обстановка в школе резко отличается от тягостной домашней атмосферы.

Обычно рекомендуют, чтобы дети возвращались в школу по возможности быстрее после похорон. Между тем все это очень индивидуально. Ребенок часто боится оставить родителя одного, ему кажется, что отец или мать умрут, оставшись дома в одиночестве. В этом случае целесообразно пойти ребенку навстречу, разрешить ему в течение какого-то времени побыть дома, чтобы он успокоился и убедился, что родитель умирать не собирается.

Возвращение в школу может быть трудным. Встреча с учителями и товарищами требует известного мужества. Пережившие горе люди знают, как порой болезненно воспринимаются любые слова даже добрых знакомых. Между тем дети, не очень-то чуткие в обычное время, ведут себя гораздо более естественно и доброжелательно по отношению к своему страдающему товарищу, чем взрослые по отношению к его родителю. Тем не менее учителя должны следить за тем, чтобы ребенка не дразнили и не задирали. Когда ребенок придет в школу, учитель должен сказать ему, что он знает о его горе, чтобы тот не чувствовал равнодушия со стороны учителя. В школе должно быть подходящее место, куда ребенок мог бы при необходимости прийти, если ему хочется побыть одному или поплакать. Иногда кто-нибудь из старших детей может быть назначен

«опекуном» такого ребенка; возможно, это будет кто-то, имеющий аналогичный опыт и могущий при необходимости поддержать ребенка. Родители и вся семья также требуют поддержки. Важно знать, что именно и в каком объеме они сказали ребенку об утрате.

Поглощенный собственными переживаниями родитель часто теряет контакт с ребенком, и учителя обычно оказываются первыми, кто замечает симптомы неблагополучия. Задача учителя — не ждать, когда произойдет трагедия, а поговорить с ребенком о смерти, когда представится такая возможность. Учителю это обычно не разрешается, считается, что это не «школьный» вопрос. Да и сами учителя часто считают, что детей надо ограждать от подобных мыслей. Однако педагог должен уметь помочь своим воспитанникам, переживающим такую трагедию, как потеря кого-то из близких.

Даже с учащимися начальной школы нужно говорить о столь «запретных» вещах, как воровство, ложь, болезнь, больница, смерть. Этим учитель показывает детям, что с ними можно говорить о чем угодно. Если учитель избегает подобных тем, то ребенок, с которым случилась беда и который хочет задать вопросы, поделиться своими переживаниями, не видит никого, к кому он мог бы обратиться.

К моменту, когда ребенок заканчивает начальную школу, он должен иметь понятие о смерти как о части жизни. У учителей есть много возможностей подать проблему смерти именно таким образом. Возможно, наиболее простым и очевидным примером может служить смена времен года.

В одной школе учитель воспользовался смертью любимого всеми детьми кролика. Один из учителей хотел убрать кролика ночью, но другой настоял на том, что дети должны его видеть, положить в коробку и похоронить — очень просто, без всяких церемоний, во время перемены. Они выбрали место под деревом, дети принесли растения и посадили их на его могиле. Учитель предложил им сделать книгу о своем кролике: вклеить туда фотографии, рисунки, истории о кролике. Они спокойно и без лишних эмоций сделали очень красивую книгу о кролике; урок был усвоен, память будет жить, а разговоры о печальном событии помогут смириться с утратой.

~ **Рекомендации для учителей начальных классов.**

1. Наблюдайте за изменениями в поведении ребенка, потерявшего кого-то из близких. В первые недели обычно наблюдаются тенденция к уходу, агрессивность, гневливость,

нервозность, замкнутость, невнимательность. Относитесь к этому с терпением, никогда не показывайте своего удивления. Не действуйте вопреки ребенку.

2. Если ребенок хочет поговорить, найдите время выслушать его. Это не всегда легко сделать, и все же попытайтесь. Объясните ребенку, что вы хотите поговорить с ним, выберите удобное для этого время. При разговоре слушайте не только ушами, но и глазами и сердцем. Обнимите ребенка, возьмите его за руку. Прикосновение имеет для ребенка огромное значение, ведь он потерял тепло любящего родителя. Это позволяет ребенку почувствовать, что вы заботитесь о нем и в любое время готовы помочь ему. Поддержите его желание говорить о родителе и делайте это сами.

3. Постарайтесь привлечь лучших друзей ребенка. Если вам удастся их собрать, объясните им, что, когда умирает кто-то, кого вы любите, беседы об этом человеке помогут сохранить о нем добрую память.

4. Будьте готовы к вопросам и всегда будьте честными в ответах. Детей часто интересуют вопросы рождения и смерти. Учитель никогда не должен бояться сказать «Я не знаю». Очень важно знать культурный уровень семьи ребенка, ее религиозные установки. Ваши собственные чувства никогда не должны вступать в противоречие с чувствами родителя или смущать ребенка.

5. Покажите ребенку, что плакать не стыдно. Если ваши глаза наполнились слезами, не скрывайте этого. «Ты очень любил маму, и я это понимаю. Очень грустно, что она умерла». В это время ребенку можно рассказывать множество трогательных историй. Покажите ему, что можно улыбаться и смеяться. «Мама любила клоунов, не правда ли?» — такая фраза может стать началом разговора о цирке, и на уроке рисования можно предложить изобразить что-нибудь веселое.

6. Никогда не говорите: «Ты ведь так не думаешь, не так ли?» Не говорите, что вы надеетесь на исчезновение у ребенка страхов, и не пытайтесь сменить тему разговора. Когда ребенок говорит, что считает себя виноватым в смерти отца, он действительно так думает. Дети честны, они говорят то, что думают. Их чувства реальны и сильны, и о них надо знать, им надо верить, о них надо говорить. Не следует произносить фраз типа «Скоро тебе будет лучше». Гораздо лучше будет сказать: «Я знаю, что ты чувствуешь, и тоже не понимаю, почему твой отец должен был умереть таким молодым. Я только знаю, что он любил тебя, и ты никогда не забудешь его».

7. Старайтесь быть в контакте с родителем. Ребенок быстро почувствует связь между вами и его семьей, и это создаст у него ощущение безопасности. Обсуждайте с ним изменения в поведении ребенка, в его привычках.

Необходимо с особым вниманием относиться к трудным для потерявшего родителя ребенка дням. Такими днями являются праздники, когда дети поздравляют маму или папу. Ребенку, у которого нет матери, нужно посоветовать приготовить поздравление для бабушки. Конечно, невозможно заранее учесть все возможные случайности. Понимающий учитель, вооруженный знаниями о том, что смерть не является запретной темой, поможет страдающему ребенку пережить трудный для него период с минимальными потерями. Конечно, ребенок, долгое время не выходящий из кризиса, нуждается в специальной помощи. Здесь требуется специализированная индивидуальная психотерапия как для ребенка, так и для родителя, а часто полезной оказывается и семейная терапия.

Рекомендации для учителей средних классов.

В средней школе возникает множество собственно подростковых и юношеских проблем. Многие из них считают пустяками, хотя на самом деле это важнейшие проблемы. Всем матерям знаком ответ «Ну и что» по поводу их волнений и переживаний за подростка, увлекающегося мотоциклом. Понятие «иметь ребенка» связывается подростками в основном с беременностью и в лучшем случае с младенцем в коляске, но не с двадцатилетними заботами о ребенке. Смерть ассоциируется с больницей и похоронами, но не с чувством утраты — до тех пор, пока это не коснется их самих.

Лучшим введением к занятию, посвященному проблеме смерти, потери близкого человека, будет обсуждение причин смерти — старость, болезнь, насилие, несчастные случаи, убийство и самоубийство. Последующие вопросы могут касаться вопросов похорон и кремации. «Бывал ли кто-нибудь из вас на кладбище?» Учитель может организовать поход на кладбище, показать могилы исторических лиц. Можно показать культурные и религиозные различия в похоронных ритуалах; необходимо обсудить и светские похороны.

С этого момента обсуждения могут стать более личными, и учитель должен поинтересоваться, все ли хотят принять в них участие. Как правило, все Дети хотят слушать, даже если не стремятся говорить сами.

Как поддержать товарищей, потерявших близких? Для общей дискуссии можно предложить тему: «Как помочь

человеку, переживающему горе?». Интересно, что только некоторые предлагают говорить об умершем родственнике. И очень трудно бывает объяснить сильное желание человека поговорить о том, кого он любил и теперь потерял.

«Если бы ты умер, хотел бы ты, чтобы никто о тебе больше не вспоминал?» — спросил учитель одного весьма циничного подростка. Не получив ответа, он продолжил: «Представь себе, что со дня смерти о человеке никто не заговорил. Нигде не было бы его фотографий, записей, что бы чувствовали его вдова и дети?» Этот пример показал классу жизненную необходимость живой памяти об умершем.

Родители должны быть внимательны к ребенку, если умирает кто-то из его одноклассников или друзей. Он будет страдать так же, как если бы это были его брат или сестра. Глубоко переживая случившееся, подросток иногда «впадает в детство» и начинает общаться при помощи жестов, а не слов.

Помимо обсуждений учитель должен порекомендовать подросткам соответствующую литературу.

Подросток может настолько погрузиться в собственные размышления и переживания, что теряет всякую связь с внешним миром. Если вы замечаете, что он забыл., о чем вы его спросили, постарайтесь проявить терпение, спокойно повторите свой вопрос или скажите, что вы тоже порой забываете что-то. Говорить ребенку, чтобы он больше старался, не впадал в задумчивость абсолютно бесполезно: умственно он совершенно дезорганизован. Иногда можно предложить подростку работать на уроке так, как если бы он сейчас занимался своим любимым видом спорта. Этот прием не облегчает горя, но помогает ученику заставить себя работать, не отставая от класса. Причина нарушения работоспособности не всегда очевидна. Порой на девочку дома возлагают обязанности умершей матери, и она просто устает и не высыпается, что прямо отражается на ее учебе. Иногда же ребенок использует свое горе в качестве оправдания плохой учебы.

Все приведенные выше приемы кажутся на первый взгляд очень простыми и естественными. Однако в большинстве случаев взрослые ведут себя по отношению к страдающему ребенку именно так, как не надо себя вести: делают вид, что ничего не случилось, стараются избегать упоминаний о постигшем ребенка горе, а на самом деле предлагают ему самому справляться с горем, самому вы-

рабатывать способы поведения и защиты и искать пути выхода из кризиса. Далеко не всегда он справляется с этой задачей. Помочь ребенку, поддержать его в столь трудной ситуации должны уметь в первую очередь те взрослые, которые живут рядом с ребенком, встречают его каждый день в школе или в детском саду. Задача психолога — помочь им в этом.

Глава 3

ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ И ЮНОШАМ В САМОРАЗВИТИИ

В психологической литературе большое внимание уделяется вопросам самовоспитания. Справедливо считается, что особенно остро эти вопросы встают в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда на первый план выдвигается проблема будущего — жизни, профессии, отношений с людьми, когда волнует вопрос не только «кем быть», но и «каким быть». К сожалению, школьник получает меньше всего знаний о себе самом как человеке, личности. Даже старшеклассники нередко имеют весьма смутное представление о собственных психологических особенностях, а следовательно, им очень трудно понять и другого **человека**, который иначе ощущает и воспринимает окружающий мир, у которого есть свои особенности памяти, мышления, внимания, привязанности, чувства, особенности настроения, большая или меньшая сила эмоциональных переживаний, «легкий» или «трудный» характер и т. п. Поэтому так важно помочь ребенку разобраться в себе самом и заронить в нем искру интереса к другому **человеку**. Например, психолог может использовать рекомендации по самовоспитанию, адресованные подросткам и старшеклассникам.

3.1. С ЧЕГО НАЧИНАТЬ САМОВОСПИТАНИЕ?

Самовоспитание — это, как ты правильно думаешь, воспитание самого себя. Рано или поздно человек приходит к пониманию того, что самого себя надо «делать» самому, не надеяться на других. Какими бы хорошими и умными ни были окружающие тебя взрослые или сверстники, они будут стараться (невольно!) воспитывать тебя по своему обра-

зу и подобию. Но ты-то другой! И только ты один знаешь, какой ты, чего ты хочешь и что ты можешь.

Но заниматься самовоспитанием имеет смысл тогда, когда ты хотя бы приблизительно представляешь, каким хочешь стать в будущем. Иначе как ты сумеешь помочь самому себе?

Конечно, мы не можем угадать твои желания. Но можно предположить, что ты хочешь стать воспитанным., порядочным человеком. А что это значит?

В «Толковом словаре» под редакцией С. И. Ожегова сказано, что воспитанный — это умеющий хорошо вести себя, порядочный — честный, приличный, соответствующий принятым правилам поведения.

Итак, речь должна идти о поведении человека.

— Опять поведение, — скажешь ты. — Надоело, дома и в школе только о нем и говорят: «Как ты себя ведешь?! Опять ты безобразно себя ведешь! Вести себя надо хорошо...»

Стоп! Вполне вероятно, что подобные назидания взрослых могут надоест. Поэтому мы и предлагаем тебе самому, без взрослых попробовать разобраться в самом себе. Ведь интересно, каким ты вступишь во взрослую жизнь. А она уже не за горами.

Знаешь ли ты себя?

Перед тем как ты начнешь целенаправленно себя воспитывать, проверь, что ты знаешь о себе. Если самому тебе это сделать сложно, посоветуйся со школьным психологом, почитай психологическую литературу, которая имеется во всех библиотеках. А главное, начни думать о себе прислушайся к своим чувствам и желаниям и попытайся осознать их. Попробуй хоть иногда посмотреть на себя как бы со стороны, — каким тебя могут увидеть люди, соответствует ли это тому, каким ты сам считаешь себя.

Нарисуй схему, подобную той, которая изображена на с. 497 (схема 1). В центре, куда сходятся все стрелки-вопросы, поставь свое «Я». Внутреннее «Я» — самая глубокая, самая тонкая и труднодоступная для понимания сущность человека. «Я» — это целый мир, принадлежащий именно тебе или только тебе. Ты по-своему ощущаешь и воспринимаешь окружающий мир, у тебя свои особенности памяти, мышления, внимания; у тебя своеобразное воображение, способности, интересы, потребности, симпатии, привязанности, особенности настроения; тебе присуща большая или меньшая сила эмоциональных переживаний. У тебя сильная или слабая воля, «легкий» или «трудный» характер, своя мера добро-

ты, обаяния, чистосердечия, бескорыстия, благородства; свой жизненный опыт, свои наблюдения, свои разочарования, обиды, печали и радости, привычки, наконец, своя судьба.

К сожалению, в нашем обществе долгие годы воспитывалось некоторое пренебрежение к «Я» человека, считалось, что о себе неудобно говорить, думать, понимать: главное — коллектив. Это неверно! Твое «Я» должно быть полнокровным, развитым, свободным, ты должен хорошо знать все свои особенности и возможности, чтобы превратить их в полноценные достоинства собственной личности. Не уважая себя, не понимая самого себя, ты не сможешь ни понимать, ни уважать других людей.

Постарайся искренне ответить на наши вопросы. Ты можешь дополнять их, изменять по мере углубления в целенаправленную работу по воспитанию самого себя. Начни с таких раздумий о себе:

- Какие способности я у себя нахожу?
- Какие книги я люблю читать?
- Какие учебные предметы мне нравятся?
- О чем я мечтаю?
- О чем мне приятно и о чем неприятно вспоминать?
- Какой у меня характер?
- Какое настроение у меня бывает чаще всего?
- Как я отношусь к себе?
- Что мне нравится и что хотелось бы изменить в моем внешнем облике?
- Что в жизни мне кажется наиболее привлекательным?
- Чем я люблю заниматься больше всего?
- Кем я хочу стать в будущем?
- Люблю ли я и умею ли я трудиться?
- Часто ли я в чем-либо сомневаюсь?
- Чего во мне больше: уверенности в себе или робости?
- Понимаю ли я юмор, шутки?
- Испытываю ли я иногда чувства стыда, раскаяния?
- Ощущаю ли в себе хотя бы минутную злобу, зависть, подозрительность?

Вопросов можно задать много и самых разных. Ты, очевидно, будешь задавать их себе, исходя из того, каким ты хочешь стать, ради чего ты хочешь себя познать, что в себе хочешь воспитать.

Но при всех вариантах следует помнить, что познание собственного внутреннего мира — это лишь одна из составляющих самовоспитания. Оглянись вокруг. Ты постоянно находишься среди людей: очень близких, родных — дома, в кругу

друзей; хорошо или не очень хорошо знакомых — в школе, в гостях, в различного рода клубах, кружках и секциях; совсем незнакомых — на улице, в автобусе и трамвае, в театре и кино, в музее и магазине, в столовой и кафе, в лагере летнего отдыха, на катке и на пляже, в поезде и самолете — везде и всегда. Еще древнеримский полководец и философ Марк Аврелий говорил: «Если бы ты и хотел этого, ты не можешь отделить свою жизнь от человечества. Ты живешь в нем, им и для него. Мы все сотворены для взаимодействия, как ноги, руки, глаза».

Ты среди людей

Очень важно понять, что каждый из окружающих тебя людей имеет свой сложный и богатый внутренний мир. Помнишь, у Е. Евтушенко:

Людей неинтересных в мире нет.
Их судьбы — как история планет.
У каждой есть особое, свое,
И нет планет, похожих на нее...

И если человек, который находится рядом с тобой, отличается от тебя, это не значит, что он хуже тебя. Он про-

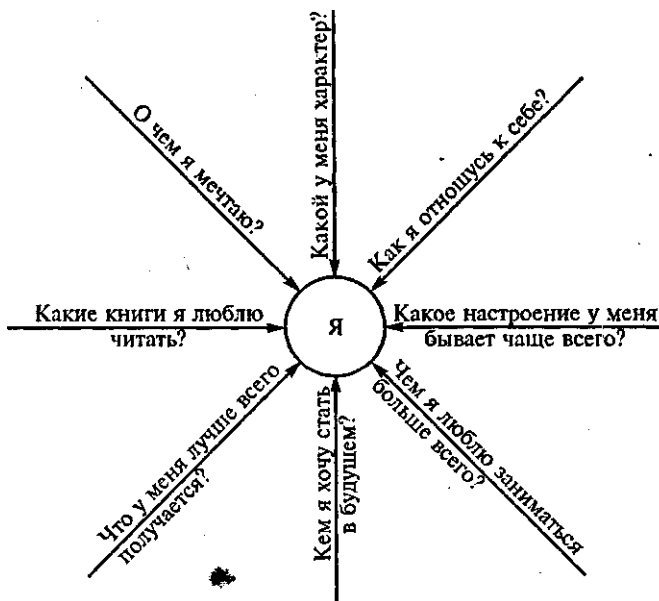


Схема 1

сто другой, со своими индивидуальными особенностями, со своими сильными и слабыми сторонами личности.

И вот такие-то сложнейшие «миры» сталкиваются между собой в повседневной жизни, порождая многочисленные проблемы так называемых межличностных отношений.

Формирование отношений с другими людьми — вторая составляющая самовоспитания. Именно они, твои отношения с другими, показывают, какой ты человек на самом деле.

А проявляются эти отношения в твоём поведении, в твоих поступках и действиях. Человек всегда так или иначе «ведет себя»: совершает определенные действия, поступки по отношению к окружающему его миру, и прежде всего к людям.

Как ты определяешь, хороший перед тобой человек или не очень хороший? По его поступкам и действиям. Говорить он может правильно, а как поступает по отношению к тебе, к другим, к делу? Но и о тебе судят также по твоим поступкам и действиям. Именно в поведении проступают сущность личности человека, особенности его характера, темперамента, его настроение, потребности, взгляды, вкусы, желания, предпочтения, степень уверенности или неуверенности в себе, порядочность, уровень культурного развития и т. д. Только по поступкам мы судим о внутренних побуждениях, мыслях и чувствах человека. Ф. Шиллер утверждал, что «человек отражается в своих поступках».

Проверь себя. Готов ли ты — хочешь ли ты и умеешь ли — вести себя со всеми окружающими тебя людьми так, чтобы и ты сам, и они чувствовали удовлетворение общением как продолжительным, иногда длящимся почти всю жизнь, так и мимолетным, случайным?

Нарисуй еще одну схему (схема 2). Теперь в центре должно быть «Я среди людей». И если на схеме 1 стрелки были направлены к центру, как бы показывая, что составляет содержание твоего «Я», то теперь стрелки расходятся от центра и обозначают твои поступки, действия и чувства по отношению к другим людям. Для начала попробуй ответить самому себе искренне на такие вопросы:

— Как я отношусь к окружающим людям, какие чувства я испытываю к ним?

— Люблю ли я кого-нибудь, кроме самого (самой) себя?

— Каких людей я уважаю?

— Что больше всего ценю в друзьях и людях вообще?

— Как я веду себя с разными людьми в разных ситуациях?

— Какие люди — взрослые, сверстники — мне интересны?

— Часто ли я вступаю в конфликты с кем-либо? Почему?

- Какие компании меня привлекают?
- Могу ли я совершить решительный поступок в защиту справедливости, против хамства, лицемерия?
- Считают ли меня порядочным человеком?
- Интересно ли, приятно ли со мной друзьям?
- Кто лучше всего понимает меня?
- Скучно ли мне с самой (самим) собой?
- Что больше мне нравится: помогать людям или чтобы они мне помогли?

Вопросов может быть много. Но учти, что, как бы ты ни ответил на эти вопросы, твои действия, поступки и отношения выдадут тебя. Поэтому умей критически и мужественно анализировать все, что ты делаешь.

Теперь поговорим о том, на что нужно обратить особое внимание, если ты хочешь стать воспитанным человеком.

1. «Каков характер, таковы и поступки»— гласит народная мудрость. Ты должен хорошо знать особенности, черты своего характера и не забывать, что они проявляются в твоём поведении. Основное внимание обрати на воспитание характера. Каждая его черта диктует тебе в определенных условиях те или иные поступки, накладывает печать на твои действия, мысли и чувства.



Схема 2

Слова, движения, действия, отдельные поступки и поведение в целом позволяют понять характер человека, они как бы высвечивают его внутреннее, скрытое от посторонних глаз содержание.

Для того чтобы узнать человека, требуется время и постоянное общение с ним. С незнакомым человеком трудно общаться и иметь дело прежде всего потому, что ты не знаешь, чего от него можно ожидать и что он ждет от тебя. Зная характер человека, мы можем предвидеть, предсказать, как он поведет себя в той или иной ситуации, как поступит при данных обстоятельствах, что сделает, что и как скажет.

Вспомни своих друзей, знакомых, одноклассников... Наверняка ты можешь предвидеть, как почти любой из них отнесется к той или иной проблеме, как поведет себя при определенных обстоятельствах, какое примет решение. Если же поступки твоего знакомого или друга зависят не столько от него самого, сколько от внешних обстоятельств, ты говоришь о его «бесхарактерности». Вспомним народные пословицы: «Плывет по течению, как полено», «Не человек, а охапка пустяков». Видишь, в народе такие люди никогда уважением не пользовались. Человек, от которого не знаешь, чего ждать — это ненадежный человек.

Черт характера, или качеств личности, очень много. Их условно делят на две взаимосвязанные группы.

Первая группа — это такие черты характера, которые являются моральными качествами — либо добродетелями, либо пороками человека: коллективизм и **эгоизм**; чуткость и грубость; общительность, аккуратность и безответственность, небрежность; бережливость и мотовство; скромность, самокритичность и зазнайство; требовательность к себе и заносчивость; чувство собственного достоинства и высокомерие и т. д.

Вторая группа — волевые черты характера: целеустремленность, решительность, самообладание, выдержка, терпение, дисциплинированность, мужество, смелость и т. д. Они выражаются в умении и привычке сознательно регулировать свое поведение, свою деятельность в соответствии с определенными принципами, преодолевать препятствия на пути к поставленной цели.

Однако волевые черты и поступки ценны не сами по себе, а лишь на основе нравственной воспитанности человека: смелость хулигана или решительность глупца не могут быть положительными качествами.

Какие черты характера наиболее привлекательны в человеке? Ты, наверное, согласишься, что это доброжелательность, чувство достоинства, справедливость, душевная чуткость, простота в общении с людьми, оптимизм, преданность друзьям и своему делу, юмор. Да, и юмор тоже. К. Паустовский писал, что самая глубокая, самая напряженная деятельность человека может и даже должна сопровождаться юмором. Отсутствие юмора свидетельствует не только о равнодушии ко всему окружающему, но и об известной умственной тупости. Культурный, воспитанный человек разрешит неожиданный житейский конфликт скорее юмором, чем ссорой, скандалом, проявлением досады.

2. Поведение и культура. Поведение культурного человека должно соответствовать общепризнанным нормам и правилам. Тебе следует следить за своими манерами, правильно и красиво вести себя за столом, быть вежливым и предупредительным со старшими, уметь держать себя непринужденно, но с достоинством как в знакомом, так и в малознакомом обществе; понимать, что прилично и что неприлично делать в данной обстановке. Например, неприлично кричать, громко переговариваться, перебивать речь другого, навязываться в друзья и знакомые, задавать неуместные или нескромные вопросы. «О друзьях, — шутил А. Моруа, — у которых вы только что отобедали, не стоит говорить гадости в радиусе ста метров от их дома».

Общая культура предполагает определенную начитанность человека, более или менее широкий круг интересов и знаний, внешнюю опрятность, доброжелательность, эмоциональную сдержанность и, главное, высокую порядочность. Японский писатель Сэй-Сенагон замечает: «Завидовать другим, жаловаться на свою участь, приставать с расспросами по любому пустяку, а если человек не пойдет на откровенность, из злобы очернить его; краем уха услышать любопытную новость и потом рассказывать направо и налево с таким видом, будто посвящен во все подробности, — как это мерзко!»

Любые нарушения правил культуры поведения или отсутствие этой культуры ведут к нарушениям отношений между людьми. Ты из своего опыта, наверное, знаешь, как бывает обидно и как портится настроение, когда кто-то толкнет, пусть даже нечаянно, и не извинится, или скажет грубое слово, или не заметит, что ты устал, и начнет приставать с расспросами, или не поймет твоего состояния и будет шутить, когда тебе совсем не до шуток. Этот «кто-то» — малокультурный, невоспитанный человек. Сколько

огорчений, неприятностей и обид доставляют такие люди — и в школе, и дома, и в магазинах, и даже в больницах, и в других местах.

3. Поведение и твоя нравственная позиция. Правила поведения нужно знать, но воспитанным, культурным человеком ты станешь тогда, когда будешь поступать правильно не только потому, что знаешь, как надо поступить, а потому, что не можешь поступить иначе.

Разобраться в самом себе и в мотивах своего собственного поведения бывает очень непросто. Например, ты уступил место в автобусе пожилому человеку. Почему? Возможны различные варианты ответа: 1) ты знаешь, что существует общепринятое правило — уступать место пожилому человеку; 2) видишь его усталость, сочувствуешь ему, хочешь сделать ему приятное; 3) не можешь сидеть, если рядом стоит пожилой человек или маленький ребенок.

Пассажиру, которому ты уступил место, в данном случае все равно, по какому мотиву ты это сделал. Но тебя самого эти мотивировки характеризуют по-разному: первый вариант свидетельствует о том, что ты умеешь себя культурно вести, второй и особенно третий — что ты культурный, нравственно воспитанный человек. Таким образом, воспитанность — это не только хорошие манеры, а нечто более глубокое и существенное в человеке. Это «нечто» — внутренняя культура, или интеллигентность, в основе которой лежит уважение к другому человеку.

А. П. Чехов в письме к своему брату Николаю писал, какими он представляет себе воспитанных людей. Прислушайся к его словам: «Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки...

Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках... Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома. Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают.

Они не унижают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: «Меня не понимают!», потому что все это бьет на дешевый эффект, пошло, старо, фальшиво...»

Старайся, чтобы твое поведение соответствовало нравственным **понятиям**. Важнейшие нравственные понятия — добро, долг, справедливость, совесть, честь, счастье.

Но эти понятия постольку нравственные, поскольку выражают твое искреннее чувство. Л. Н. Толстой замечал, что «нет ничего хуже притворной доброты. Притворство доброты отталкивает больше, чем откровенная злоба».

Нравственные понятия не являются абсолютными, раз и навсегда данными, они меняются от эпохи к эпохе, однако

Чистоту, простоту мы у а потомим,
Потому что добро остается добром —
В прошлом, будущем и настоящем.

В. Высоцкий

Не следует, пытаясь оправдать свое поведение, некрасивый поступок, винить во всем обстоятельства: дескать, они вынудили меня сделать так. Это неверно. В одних и тех же жизненных обстоятельствах люди ведут себя по-разному. Все зависит от их нравственной позиции. Австрийский психолог Виктор Франкл, прошедший во время второй мировой войны через ужасы гитлеровского концлагеря, пишет: «В концентрационном лагере, например ...мы были свидетелями того, что некоторые из наших товарищей вели себя как свиньи, в то время как другие были святыми. Человек имеет в себе обе эти возможности, и то, которая из них будет актуализована, зависит от его решения, а не от условий».

А в наши дни? Ты, наверное, тоже не можешь без удивления и горечи читать страницы сравнительно недавней истории, только теперь приоткрывающие истинные события прошедших лет. Как по-разному вели себя люди в тяжелые для нашего общества времена! Многие из тех, кого мы привыкли с детства уважать, вернее, почитать, теперь выглядят по меньшей мере жалкими, а чаще — преступными, другие же, о ком мы почти ничего не знали, вызывают глубокое уважение и благодарность за то, что они поступали по совести и всем своим поведением сохранили для потомков веру в человека.

4. Сначала подумай... Всегда думай о том, какого рода последствия повлечет за собой твой отдельный поступок **или** поведение в целом. Если об этом не думать, можно попасть в положение аборигенов из известной песни В. Высоцкого:

А дикари теперь заламывают руки,
Ломают копья, ломают луки,
Сожгли и бросили дубинки из бамбука, —
Переживают, что съели Кука.

К сожалению, в силу особенностей отечественного воспитания нам привычнее предусматривать последствия своих поступков для коллектива, общества, а то и всего человечества, чем для того конкретного человека — взрослого или сверстника, — который находится около нас. А это неверно. Об этом предупреждал еще Омар Хайям:

Чем за общее счастье без толку страдать —
Лучше счастье кому-нибудь близкому дать.
Лучше друга к себе привязать добротой,
Чем от пут человечество освобождать.

Не удивляйся, если иногда окажется, что ты поступил, с точки зрения других или другого, не лучшим образом, хотя сам ты был уверен в правильности своего поведения. Свой поступок ты оцениваешь по тому, что ты хотел сделать для другого человека, а этот человек, может быть, хотел и ждал от тебя совсем иного. Как непросто все в человеческих отношениях, и как много такта, чуткости и мудрости требуют они от каждого из нас!

5. Твое настроение. Понаблюдай за собой и определи, в каком эмоциональном состоянии ты находишься чаще всего: жизнерадостном, оптимистичном или грустном, печальном или подавленном, мрачном. Это твое настроение. У каждого человека есть свой тон обычного настроения. Про одного мы говорим: «жизнерадостный человек», хотя у него в отдельные моменты может быть и печальное, и подавленное настроение. Другого мы воспринимаем как мрачного, недовольного, хотя и он иногда может быть радостным, оживленным. Самое интересное, что мы никому не докладываем о своем настроении, но... взгляд, слово, движение, мимика, наклон головы, интонация, вздох, улыбка — и все становится ясно. Есть ли у тебя «свое» настроение, такое, в котором ты находишься чаще всего? А как ты **думаешь**, каким **тебя** видят твои друзья, одноклассники, родители?

Учти, что свое настроение мы чаще всего невольно передаем другим людям. Психологические исследования показывают, что человек с устойчивым мрачным настроением распространяет свое состояние на окружающих, с которыми он находится во взаимодействии. В результате у всех может возникнуть общее подавленное настроение, когда не хочется ни шутить, ни разговаривать, ни обмениваться впечатлениями, когда в голову не приходят новые мысли, идеи, когда душой владеют не жизнеутверждающие чувства, а мрачные предчувствия.

Но с другой стороны, тебе известно, что постоянно выраженная в словах и поведении бурная жизнерадостность, экзальтированность в проявлении своих чувств, даже положительных, также угнетающе действует на окружающих людей, утомляет их и часто вызывает раздражение, особенно тогда, когда оптимизм одного человека не соответствует настроению других.

Поэтому важно знать особенности своего обычного настроения и думать о соответствии твоего настроения той или иной конкретной ситуации, а также о мере (степени) его проявления в поведении. Иными словами, ты должен управлять своим настроением, а не оно тобой.

6. **«Как слово наше отзовется...»** Помни, что твои высказывания, мнения, суждения, доказательства — тоже твое поведение. Такое поведение психологи называют вербальным (словесным).

Мы иногда не придаем должного значения словам, особенно сказанным в минуту раздражения, усталости или просто походя — в автобусной толкучке, на перемене в школе, дома маме... Однако наши слова, содержание нашей речи значат не менее, чем наши реальные действия и поступки. Не случайно об этом говорится в таких точных народных пословицах: «Слово пуще стрелы разит»; «От слова спасенье и от слова гибель»; «От одного слова — да навек ссора»...

Поверь, что твои грубость, резкость отрицательно влияют не только на других, но и на тебя самого. Если ты не сдержался, по какому-либо ничтожному поводу задел человека обидным словом — значит, ты унизил не только его, а прежде всего самого себя, что-то потерял в себе. Тебе, наверно, знакомо это чувство внутреннего стыда и раскаяния, когда ты говоришь себе: «Зачем же я так сказал? Ведь это же неверно, несправедливо, да я так и не думаю. Что же теперь делать? Попробовать объясниться? А поверит ли он (она) мне? Господи, как стыдно!»

Сила слова беспредельна. Особенно доброго слова. Таким словом можно успокоить человека, убедить его в чем-то, привлечь внимание к какому-либо явлению, пробудить

благородные

чувства.

Вспомни такие привычные и простые «спасибо» и «пожалуйста» — насколько с ними приятнее и легче жить. Не случайно в детских сказках «пожалуйста» — волшебное слово, открывающее человеческие сердца. А «здравствуйте»? Попробуй произнести его не торопливо, не как бездумное одрастье, а медленно, с чувством: «Здрав-ствуй-те!» — и посмотри

при этом тому, кого ты приветствуешь, в глаза, улыбнись ему (или ей, или им). Поверь, что и у тебя, и у него (у нее, у них) целый день будет хорошее настроение. Ведь дело не только в самих словах, но и в тоне, каким эти слова произносятся.

7. **«Умение вести разговор — это талант»** (Стендаль). Если хочешь заинтересовать другого человека разговором, старайся расположить его к себе с первой же минуты, с первых же слов. Непременное условие взаимопонимания в общении — участливое, доброе отношение к собеседнику. Замечательный педагог и детский врач Януш Корчак удивительно точно выразил эту мысль: «Я часто думал о том, что значит «бить добрым»? Мне кажется, что добрый человек — это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что другой чувствует».

Задумайся, а умеешь ли ты разговаривать с людьми, например, в компании друзей, знакомых? Сейчас многие этого не умеют. Наверное, ты можешь припомнить такую ситуацию: пришли в гости к знакомым или собрались где-либо компанией, думали дружески поговорить, обсудить самые разнообразные, интересные всем проблемы. А разговор не получился. Почему? Все говорят одновременно (и ты тоже!), шумно, с увлечением, каждый — свое, и друг друга не слушают. И в результате — никакого удовольствия от встречи. А это так обидно.

Воспитанный человек умеет разговаривать в компании, он уважает собеседника или собеседников, а поэтому с интересом выслушивает их, не торопится с собственными высказываниями. К. Морли остроумно заметил, что «существует только один способ стать хорошим собеседником — уметь слушать».

И еще, обрати внимание на то, что беседу, разговор оживляет не столько ум, сколько взаимное доверие. Это доверие означает уверенность в себе и в своем собеседнике, в мотивах своих и его поступков, благожелательное отношение друг к другу и окружающим. Доверие основано на искренности собеседника. Никакое общение, сотрудничество не может основываться на недоверии и подозрительности.

Развивай у себя чувство доверия к людям. Хороший человек обычно доверчив. В своих отношениях с людьми он исходит из представления, что каждый добр, честен, порядочен, и очень удивляется, огорчается, расстраивается, когда в ком-то этих качеств не обнаруживает. Плохой человек подозрителен, он в каждом видит жулика («Так уж и ничего он с этого не имеет?!»), карьериста («Что это он так старает-

ся, ему что, больше всех надо?!»), любую удачу другого человека объясняет тем, что «кто-то его толкает, кто-то за ним стоит» или что тот действует недозволенными средствами — хитростью, лестью, обманом; и его очень трудно убедить в порядочности этого человека. Среди твоих знакомых тоже, наверное, есть и плохие, и хорошие люди. А ты? Наверное, тебе, как и каждому, есть над чем задуматься.

Ты должен научиться культурно спорить. При этом помни, что в споре может родиться истина и вообще он имеет какой-то смысл только в том случае, если идет обсуждение того или иного факта, явления, ситуации, если выслушиваются аргументы «за» и «против», сопоставляются мнения. Самое трудное в споре — иметь четкое представление о своей точке зрения, о позиции, которую ты защищаешь.

Быть может, и у тебя так было, когда ты просто навязывал свое мнение, делал это упорно, не заботясь о доказательствах, не вслушиваясь в возражения и, главное, не интересуясь ими. А ты никогда не воспринимал возражения как личную обиду? Тут уж забывается предмет спора, да и не спор это. Между тем культура поведения в споре предполагает необходимость внимательно выслушивать и другую сторону, с уважением относиться к другой точке зрения. Народная поговорка предупреждает: «Говори, но не спорь, а хоть спорь, да не вздорь».

8. **«Без труда не может человек соблюсти свое человеческое достоинство»** (Л. Н. Толстой). Люби и уважай то дело, которым ты занимаешься, — учебу, спорт, работу и т. д.

А. М. Горький утверждал, что высота культуры всегда состоит в прямой зависимости от любви к труду. Человека, уважающего свой труд, свою профессию, уважают и другие люди. В свою очередь, только уважающий свой труд (а потому и полноценно работающий) человек может ценить и уважать труд другого, сочувствовать его переживаниям, с пониманием относиться и к его усталости, творческому азарту, профессиональному или познавательному интересу, и к его привычкам, излюбленным формам проведения досуга.

9. **Главное различие между воспитанным и невоспитанным человеком проявляется в отношении к людям.** Совершенно несовместим с понятием воспитанного человека цинизм, к сожалению, модный во многих молодежных компаниях. А ты знаешь, как цинизм определяется в «Толковом словаре русского языка»? Как наглое, бесстыдное поведение, проникнутое презрением к людям и культуре. Цинизм — это глубокое проявление невоспитанности, отсутствия подлинной внутренней культуры, неуважения к людям и обществу. «Цинизм

опасен прежде всего потому, что он возводит злобу в добродетель», — писал А. Моруа. Люди с циничным поведением не созидают, а разрушают, не уважают, а унижают окружающих людей. А воспитанный, порядочный человек больше всего боится унижить достоинство другого человека!

Очень важно, чтобы ты обратил внимание на одно замечательное человеческое качество, о котором мы как-то стесняемся говорить вслух, которое многие, к сожалению, считают старомодным. Это благородство. Истинное благородство — прийти на помощь человеку, какие бы неблагоприятные обстоятельства и последствия этому не сопутствовали. С этим качеством связана способность со-страдать, со-чувствовать, со-переживать, со-действовать, со-существовать, являющаяся признаком духовной зрелости личности. Надо признать, что истинно благородных, истинно культурных людей у нас не очень много. Долгие годы эти качества не были в почете, и их сохранили немногие, но сохранили! Тебе приходилось встречаться с такими людьми? Ну, еще встретишься.

Хорошо бы обладать и таким качеством личности, как обаяние. Как ты думаешь, есть оно у тебя? Обаятельный человек всегда приветлив, его улыбка добра и естественна, встреча и разговор с ним доставляют удовольствие, он обладает притягательной силой.

Поэт, автор и исполнитель Юлий Ким вспоминает о Юрии Визборе, *поющем поэте* 60-х годов: «Вот он стоит на сцене — мешковатый и в то же время ладный, чуть наклонившись через гитару, улыбается. У него замечательная улыбка, неотразимо располагающая к нему: здравствуйте, мы тут все свои люди, давайте, ребята, споем что-нибудь душевное или смешное. Все его лицо излучает это дружеское приглашение, и так заразительно, что собравшихся разом окатывает волна симпатии к хорошему человеку и объединяет с ним. Душа всякой компании — не тамада, не кумир, а именно душа. Его обаяние действует само по себе, без усилий. Он не стремится первенствовать, он слушает других и слышит, и всегда откликается, особенно на смешное или задумчивое...»

10. Думай обо всем, что видишь, слышишь, изучаешь, замечаешь, наблюдаешь... Вспоминай о себе в прошлом, думай о себе в настоящем и будущем. Это «думание», эти рассуждения наедине с собой — сложная работа, необходимая для самовоспитания. Помнишь, Пьер Безухов задавал себе вопросы: «Что дурно? Что хорошо? Что надо любить?»

Что ненавидеть? Для чего жить и что такое Я?». И это вечные вопросы, которые так или иначе задает себе каждый человек, если он хочет быть действительно человеком.

3.2. КАК НАУЧИТЬСЯ СДАВАТЬ ЭКЗАМЕНЫ

В настоящее время экзамены в школе сдают не только старшеклассники, но и подростки и даже младшие школьники. С каждым годом значимость этих экзаменов, в том числе и субъективная, становится все выше. Умению сдавать экзамены, как ни странно, никто специально не учит, вместе с тем соответствующие психотехнические навыки очень полезны, они не только повышают эффективность подготовки к экзаменам, позволяют более успешно вести себя во время экзамена, но и вообще способствуют развитию навыков мыслительной работы, умению мобилизовать себя в решающей ситуации, овладевать собственными эмоциями и т. п. Формирование подобных навыков будет полезно абсолютно всем школьникам старших классов. Как правило, соответствующая работа психолога не только не вызывает сопротивления, но и приветствуется большинством учащихся. Конечно, основную ее часть следует проводить не прямо накануне выпускных экзаменов, а значительно раньше, отрабатывая отдельные детали при сдаче каких-нибудь зачетов, при написании контрольных и в других случаях, не столь эмоционально напряженных, как собственно выпускные экзамены. Однако отдельные полезные советы психолог может дать накануне или даже непосредственно перед экзаменационным испытанием. Школьный психолог может составить памятку для учащихся, выбрав какие-то из нижеследующих советов и, возможно, переформулировав по своему усмотрению в зависимости от того, кому именно она будет адресована (девятнадцатиклассникам или одиннадцатиклассникам, учащимся гимназии или ПТУ, девушкам или юношам). При подготовке памятки мы использовали некоторые советы из книги английского психолога М. Стоппард «Полезные советы девушкам» (1991) и других авторов.

Предлагаемые нами советы могут быть также использованы для «устной», ситуативной поддержки школьника непосредственно перед экзаменом, для проведения каких-то групповых занятий, в процессе консультирования.

Обсуждая вопрос о психологическом оснащении процесса сдачи экзаменов, следует выделить три основных эта-

па: 1) подготовка к экзамену, изучение учебного материала перед экзаменом; 2) поведение накануне экзамена; 3) поведение собственно во время экзамена.

Итак, неплохо обучить юношей и девушек следующему.

Подготовка к экзаменам

Прежде чем начать подготовку к экзаменам, следует оборудовать место для занятий: убрать лишние вещи, удобно расположить нужные учебники, пособия, тетради, бумагу, карандаши и т. п. Психологи считают, что хорошо ввести в такой интерьер для занятий желтый и фиолетовый цвета, поскольку они повышают интеллектуальную активность. Не надо переклеивать ради этого обои или менять шторы, достаточно какой-то картинке в таких тонах, эстампа, которые в конце концов можно сделать и самому, используя, например, технику коллажа.

Приступая к подготовке к экзаменам, полезно составить план.

Для начала хорошо определить, кто вы — «сова» или «жаворонок», и в зависимости от этого максимально загрузить утренние или, напротив, вечерние часы.

Составляя план на каждый день подготовки, необходимо четко определить, что именно сегодня будет изучаться. Не вообще: «Немного позанимаюсь», а что именно сегодня будете учить, какие именно разделы какого предмета.

Конечно, хорошо начинать — пока не устал, пока свежая голова — с самого трудного, с того раздела, который заведомо знаете хуже всего. Но бывает и так, что заниматься не хочется, в голову ничего не идет. Короче, «нет настроения». В таком случае полезно начать, напротив, с того, что знаете лучше, с того материала, который вам более всего интересен и приятен. Возможно, постепенно работаешь и дело пойдет.

Обязательно следует чередовать работу и отдых, скажем, 40 мин занятий, затем 10 мин — перерыв. Можно в это время вымыть посуду, полить цветы, сделать зарядку.

Готовясь к экзамену, не надо стремиться к тому, чтобы прочитать и запомнить наизусть весь учебник. Полезно повторять материал по вопросам. Прочитав вопрос, вначале вспомните и обязательно кратко запишите все, что вы знаете по этому вопросу, и лишь затем проверьте себя по учебнику. Особое внимание обратите на подзаголовки главы или параграфа учебника, на правила и выделенный текст. Проверьте правильность дат, основных фактов. Только после этого внимательно, медленно прочтите учебник, выделяя главные мысли, — это опорные пункты ответа.

В конце каждого дня подготовки следует проверить, как вы усвоили материал: вновь кратко запишите планы всех вопросов, которые были проработаны в этот день.

При подготовке к экзаменам вообще полезно структурировать материал за счет составления планов, схем, причем обязательно делать это не в уме, а на бумаге. Такая фиксация на бумаге полезна потому, что при воспоминании, повторении «про себя», смешиваются узнавание и реальное знание, а узнавать всегда легче, чем вспоминать. Возникает впечатление знания, а когда надо пересказать его другим, сказать вслух, оно куда-то улечучивается. Именно с этим часто бывают связаны случаи, когда кажется, что вы знаете, помните, а начинаете отвечать, и ответ получается отрывочным, скомканным. Поэтому такими приемами хорошо пользоваться и в течение учебного года при подготовке уроков. Кстати, тогда и к экзаменам придется меньше готовиться. Когда вы записываете план ответа, вы становитесь в позицию человека, передающего свои знания другим, т. е. делаете то же самое, что надо делать, отвечая в классе или на экзамене. Планы полезны и потому, что их легко использовать при кратком повторении материала и даже иногда непосредственно в ответе на экзаменах.

Ответы на наиболее трудные вопросы полностью, развернуто расскажите маме, другу — любому, кто захочет слушать, причем старайтесь это делать так, как требуется на экзаменах. Очень хорошо записывать ответ на магнитофон, а потом послушать себя как бы со стороны.

Перед устным экзаменом хорошо попробовать ответы на наиболее трудные вопросы рассказать перед зеркалом (желательно таким, чтобы видеть себя в полный рост), обращая внимание на позу, жесты, выражение лица. Почему это надо делать? В психологии установлено, что чем больше различия в состояниях человека в тот момент, когда он получает информацию (готовится к экзамену) и воспроизводит ее (сдает экзамен), тем труднее ему извлекать информацию из памяти. Готовиться обычно приходится дома, сидя, а то и лежа, в спокойной обстановке, расслабившись, а отвечая на экзамене, человек испытывает напряжение, волнение. Когда вы рассказываете ответ или записываете его на магнитофон, вы сближаете эти два состояния. Важно и то, что речь «про себя» отличается от речи вслух: она краткая, сжатая. Для того чтобы стать понятной другим, она требует перевода. И тогда оказывается, что не все можно перевести: что-то забыто, что-то в переводе кажется бледной копией, что-то видится как образ, картинка, а словами не выражается. Когда вы пересказываете ответ, вы включаете особый вид памяти — речедвигательную память, помогающую вам отвечать не на внутреннем, а на общедоступном языке. Только тут и выясняется, что вы знаете твердо и чем можете поделиться с другими, что — только для себя и поэтому требует дополнительного перевода, а что, как оказывается, вообще не знаете.

Если в какой-то момент подготовки к экзаменам вам начинает казаться, что это выучить невозможно и вы никогда не сможете запомнить всего, что требуется, подумайте о том, сколько по этому

предмету вы уже знаете, дайте себе отчет в том, где вы находитесь и сколько вам еще предстоит пройти, чтобы освоить весь материал. Только делать это надо как можно конкретнее. Не: «Ой, мамочки, я ничего не знаю» или «Я все равно ничего не успею, так не лучше ли все это бросить», а отделив легкие или сравнительно легкие для вас вопросы и темы от тех, на которые вы смотрите, как на китайскую грамоту. А затем сосредоточьтесь на том, что вам нужно выучить, как бы перекидывая мостик между известным и неизвестным.

Главное, никогда не надо стараться выучить весь учебник наизусть, а надо всегда помнить, что ваша задача не вызубрить, а понять. Поэтому концентрируйте внимание на ключевых мыслях.

Обязательно решайте задачи (по математике, физике), разбирайте предложения, слова (по русскому языку) — в общем научитесь хорошо выполнять практические задания; и не просто выполнять, но и рассказывать полностью, вслух, как вы их выполняли, какой был ход ваших действий и рассуждений.

Готовясь к экзамену, никогда не думайте о том, что провалитесь, но, напротив, мысленно рисуйте себе картину триумфа, легкого победного **ответа**. Мысли о возможном провале недаром называют саморазрушающими. Они не только мешают вам готовиться, создавая постоянное напряжение и смятение в мыслях, занимая в них главное место, они к тому же как раз и позволяют вам ничего не делать или делать все, спустя рукава (зачем трудиться, если все равно ничего не выйдет). Совет может быть таким: сосредоточьтесь на конкретных задачах, продумывайте программу подготовки на каждый день и четко следуйте ей, обязательно составляя план ответа на каждый вопрос, причем каждый на отдельном листке, чтобы к концу дня вы видели некоторое материальное выражение своего труда.

За несколько дней до экзамена обязательно «проиграйте» мысленно ситуацию экзамена, представьте себе во всех деталях обстановку, комиссию, свой ответ. Старайтесь делать это как можно конкретнее, подробнее. Но — внимание! — сконцентрируйтесь на выборе лучшего ответа, лучшей формы поведения, а на саморазрушающие мысли о провале, о собственных страхах постарайтесь не обращать внимания: не гоните их, но и не «защипывайтесь» на них.

Накануне экзамена

Оставьте один день перед экзаменом на то, чтобы вновь повторить все планы ответов, а перед устным экзаменом пересказать их кому-нибудь или самому себе перед зеркалом так, как будто отвечаете комиссии на **экзамене**. Не повторяйте билеты по порядку, лучше напишите номера на листочках и тяните, как на экзаменах. Каждый раз, прежде чем рассказать билет, вспомните и запишите план ответа. Если это получилось легко, можете не рассказывать — этот вопрос

вы знаете хорошо. Рассказывайте только то, в чем вы чувствуете затруднение. При рассказе пользуйтесь записанным планом — на экзамене можно пользоваться записями, сделанными при подготовке к ответу. Следите при этом за своей позой, жестами, мимикой, голосом. Знайте, что ваша речь, весь ваш вид должны выражать уверенность в себе и своих знаниях. Известно, что голос, поза, жестикуляция не только «выдают» состояние человека, но по принципу обратной связи способны влиять на него, т. е., приняв уверенную позу, начиная говорить спокойным и уверенным голосом, вы в действительности становитесь спокойнее и увереннее в себе.

Если вы волнуетесь, то непосредственно накануне представьте себе ситуацию экзамена во всех красках, со всеми своими чувствами, переживаниями, «страшными мыслями»: вот вы вошли в класс, вот тянете билет, садитесь готовиться, выходите отвечать, отвечаете и т. п. Итак, сначала вы представляете, как у вас дрожат руки или пересыхает в горле, а в голове не осталось ни одной мысли, но вот вы тянете билет, садитесь на место или читаете задание на доске во время письменного экзамена, страх пропадает, вы сосредотачиваетесь и начинаете спокойно готовиться к ответу или выполнять задание. Подходите к экзамену адекватно и уверенно отвечаете на все вопросы. Еще раз: представьте себе все как можно конкретнее, в деталях, со всеми чувствами, переживаниями, действиями, но так, как бы вы хотели, чтобы все произошло, как должно произойти при успешной сдаче экзамена.

Естественно, если у вас вообще нет никакого страха перед экзаменом, то не надо его и представлять себе. Однако в этом случае подумайте, не слишком ли вы спокойны. Отсутствие некоторого «предстартового» волнения также часто мешает хорошим ответам.

Если же вы очень боитесь, попробуйте прием, называемый «доведением до абсурда». Постарайтесь как можно сильнее напугать себя. Представьте себе все самые страшные, невыносимые подробности и ужасающие последствия. Если вы занимаетесь вдвоем или в группе, попробуйте по сильнее напугать друг друга. Такое предельное усиление страха обычно приводит человека к мысли о том, что бояться, в сущности, нечего и даже самые тяжелые последствия на самом деле не так ужасны.

Каждому известно: для того чтобы полностью подготовиться к экзамену, не хватает всего одной, последней перед ним ночи. Это, однако, ерунда. Вы уже устали, и не надо себя переутомлять. Напротив, с вечера перестаньте готовиться. Умойтесь. Совершите прогулку. Выспитесь как можно лучше, чтобы встать отдохнувшим, с ощущением своего здоровья, силы, даже некоторой агрессивности. Ведь экзамен — это своеобразная борьба, прежде всего борьба обаяний, в которой надо уметь за себя постоять.

По дороге на экзамен не вредно просто пролистать учебник.

Во время экзамена

Как вести себя на экзамене? Вот несколько полезных советов.

1. Взяв билет, прочитав задания на доске, ознакомьтесь с вопросами и начинайте готовиться с того вопроса, выполнять то задание, которое, пусть совсем ненамного, для вас легче.

2. Напишите примерный план ответа карандашом на чистом листе бумаги. Составьте список всех нюансов, которых вы хотите коснуться в своем ответе. Пишите даже то, что может вначале показаться ненужным, это поможет вам в процессе письма припомнить еще какие-нибудь факты. Если вам удастся это сделать, вы сразу почувствуете некоторое облегчение. Ваши нервы станут спокойнее, голова начнет работать более ясно и четко. Вы как бы освободитесь от нервозности, и вся ваша энергия теперь может быть направлена на ответ на экзаменационный вопрос.

3. Составление этого небольшого плана, возможно, займет у вас минут 20—25, и вы можете заметить, что многие вокруг уже отложили свои листочки в сторону. Не делайте так: это может потом выйти вам боком. Если есть возможность, прикрепите листок со своим планом к листку с экзаменационными вопросами, и экзаменатор увидит, что вы дали себе труд написать план ответа заранее и, что у вас методический склад ума. Когда пройдет 25 мин, вы можете распрямиться и расслабиться, потому что фактически вы уже ответили на вопросы и все, что осталось сделать, — это переписать все начисто. Пока будете переписывать, в голову могут прийти новые мысли, которые позволят шире раскрыть план, написанный карандашом.

4. Сократите работу экзаменатора. Он или она зачтут это в ваш актив, если вашу работу будет легко читать и делать в ней пометки. Понятный и четкий почерк просто необходим.

5. Если возможно, сформулируйте краткий ответ на весь вопрос в первом же предложении первого параграфа. Таким образом вы дадите экзаменатору возможность понять, что смысл вопроса вам ясен и вы имеете правильное представление о предмете.

6. Если вопрос состоит из нескольких частей, назовите каждую из них и подчеркните подзаголовки: тогда экзаменатор сможет быстро просмотреть вашу работу и сразу увидит, что вам есть что сказать по каждому пункту.

7. Если вы ведете речь о каких-то гипотезах или включазнани свой ответ даты тех или иных событий, подчеркните их тоже: звание дат сразу бросается в глаза экзаменатору.

8. Удостоверьтесь, что в готовом ответе есть вступление, основная часть и заключение. Если вы пишете эссе, то во вступлении надо перечислить все проблемы, которые вы собираетесь осветить, потом в основной части работы надо детально развернуть всю проблему, а в заключение придать ходу своих мыслей завершенность и поставить точку.

Что делать, если...

— ...вдруг обнаружилось, что вам попался вопрос, по которому вы можете сказать очень немного, не впадайте в панику, а сразу начинайте записывать все, что когда-либо слышали по этому поводу: из телепередачи ли, из кинокомедии ли, из разговора с родителями или друзьями либо из энциклопедии. В процессе написания в голову могут прийти какие-либо мысли, и вы, возможно, вспомните что-нибудь из пройденного в классе или прочитанного. А можно сделать и так. Разделите лист бумаги на две части. На левой напишите, например: «Что я знаю» (или просто поставьте «+»), на правой — «Что мне неизвестно» (или «—»). Смелее пишите в левой части все, что вам приходит в голову по поводу ответа — правила, примеры, отдельные положения и др. Ничего, если все это будет беспорядочно. На правой записывайте вопросы, «дыры», пункты, про которые, как вам кажется, вы ничего не можете сказать. Время от времени просматривайте правую часть и вычеркивайте все, что вспомнили. В конце подготовки обязательно составьте план ответа: лучше ответить не все, но то, что вы знаете, изложить четко и логично, чем как бы сказать все, но делать это хаотично, начиная говорить об одном, потом вдруг переходя к другому, возвращаясь к тому, что забыл, и т. п.;

— ...вообще ничего не знаете, не говорите об этом экзаменатору, а говорите что-нибудь, хоть какую-нибудь ахинею, типа: «Прежде, чем рассказать о творчестве Пушкина, надо поговорить о принципах поэтического творчества вообще...» Хотя, конечно же, лучше играть по правилам;

— ...на полуслове вы забыли, о чем надо говорить. Прежде всего Не «теряйте голову». Сохраните спокойствие, хотя бы внешнее — такое может случиться с каждым! Повторите последнюю фразу, сначала так же, как раньше, а потом, если сможете, другими словами. За это время вспомните план ответа: что вы уже рассказали? К чему эта фраза может относиться? В большинстве случаев это помогает. Если это так — смело продолжайте ответ. Если нет — посмотрите на листок, который вы написали, готовясь к ответу, и начинайте отвечать следующий пункт плана (даже если вам только кажется, что этот пункт следующий). Потом в конце ответа всегда можно вернуться к тому, что пропустили;

— ...вы уже почти кончили отвечать, и тут-то, наконец, вспомнили, о чем хотели сказать, когда «потеряли мысль», или о чем забыли сказать. Ничего страшного. Закончите говорить то, о чем говорили, а затем скажите то, что пропустили. Ни в коем случае не прерывайте ответа ради того, о чем вспомнили. Лучше пусть о чем-то вы скажете в конце, чем весь ответ окажется нелогичным. Не говорите: «Да, я еще забыл сказать о ...» Говорите, например, так: «Вернемся к

(название пункта плана). Я хотел бы добавить...» или так: «Кроме того, надо сказать, что ...», «Следует подчеркнуть»;

— ...вас не слушают. Не воспринимайте это как личное оскорбление, не относите на свой счет. Продолжайте ответ, как если бы вы этого не заметили;

— ...экзаменатор в резкой и неприятной форме перебивает вас, требует что-то уточнить, повторить. Или еще хуже, «кидают» неприятные реплики. Кажется, что все сговорились вас завалить. Отвлекитесь от этого. От вас требуется мужество и собранность, умение не показывать обиду. Сконцентрируйте внимание на точном ответе. Отвечайте четко и коротко. Только так вы сможете доказать, что к вам относятся несправедливо. Ни в коем случае не показывайте, что разозлились, и не старайтесь вызвать жалость к себе. Самое эффективное — сохранить чувство собственного достоинства и с достоинством держаться;

— ...вы оговорились, и все стали смеяться. Не переживайте.

Это может случиться с каждым. Оговариваются даже профессионалы — дикторы радио и телевидения. Посмейтесь вместе со всеми — и все. Если же оговорку кроме вас вообще никто не заметил, продолжайте говорить дальше, как будто ничего не произошло;

— ... вам задают дополнительный вопрос. Не пугайтесь. Не торопитесь с ответом. Можете сказать, что вам надо немного подумать. Четко определите, к чему относится этот вопрос, какого ответа он требует. Прежде чем говорить, сформулируйте ответ в уме. Времени на это требуется совсем немного;

— ...вы ошиблись. Ну и что? Ошибки бывают у всех. Если вы заметили ошибку и знаете, как ее исправить, сделайте это. Если же не уверены, правилен ваш ответ или нет, продолжайте отвечать, как будто ничего не произошло. Если вам укажут на ошибку и вы не уверены твердо в своей правоте, лучше согласиться. Не бойтесь ошибок! Учитесь, используя ошибки, лучше разбираться в усваиваемом материале;

— ...вам поставили отметку ниже той, на которую вы рассчитывали. Не вступайте в спор, не доказывайте. Во время вступительных экзаменов воспользуйтесь правом на апелляцию.

И конечно, никогда не забывайте про чувство юмора — пусть оно не покидает вас и во время экзамена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Уважаемый коллега, вы изучили предложенный в учебнике материал, познакомились с литературой, рекомендованной в каждом разделе. Для того чтобы вы чувствовали себя уверенно в новой для вас области практической психо-

логии образования, предлагаем вам контрольные вопросы, ответив на которые вы сможете проверить себя, выяснить, насколько ясно представляете вы себе ту или иную проблему и, главное, в чем видите реальные способы ее решения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО КУРСУ

Психологическая служба образования

1. Как вы представляете себе предмет и задачи психологической службы образования?
2. Какое место занимает психологическая служба в структуре образования страны?
3. Какие задачи решает психолог, работая в детском саду?
4. Какие задачи решает психолог, работающий в школе?
5. Каковы задачи и содержание работы центров психологической службы образования?
6. Чем определяется эффективность деятельности психолога образования?
7. Что характеризует психолога образования как профессионала?

Основное содержание деятельности психолога образования

1. Что такое адаптационный период работы психолога в образовательном учреждении? С чего психологу следует начинать свою работу?
2. Что такое психологическое просвещение как вид работы психолога образования?
3. В чем суть психопрофилактической работы?
4. Что такое психологическая консультативная работа?
5. В чем особенности психодиагностической работы? Что такое психологический диагноз?
6. Что такое развивающая работа и чем она отличается от развивающего обучения?
7. Каковы принципы и метод коррекционной работы психолога образования?
8. Какие типы психологических рекомендаций возможны, кто их осуществляет?
9. Каковы этические принципы деятельности психолога образования?
10. Какую документацию должен вести психолог, работающий в образовательном учреждении? В центре психологической службы образования?

Дошкольный возраст

1. Дайте общую характеристику дошкольного возраста.
2. В чем ценность дошкольного периода жизни ребенка?
3. Каковы основные принципы развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста?
4. Каковы основные принципы развивающей работы с детьми младшего и среднего дошкольного возраста?
5. Каковы основные принципы развивающей работы со старшими дошкольниками?
6. Способен ли дошкольник к систематическому обучению?
7. С какого возраста начинать готовить ребенка к школе?
8. Что такое психологическая зрелость дошкольника и как она соотносится с готовностью к школьному обучению.

Младший школьник

1. В чем заключается специфика младшего школьного возраста?
2. Что такое психологическая готовность к школьному обучению и какие методы определения этой готовности вы знаете?
3. Каковы особенности развития познавательных процессов в этом возрасте (мышления, памяти, внимания)?
4. Почему особое внимание уделяется развитию произвольности в этом возрасте?
5. Каким детям трудно, а каким легко учиться и почему?
6. Что вы знаете о мотивах учения младших школьников, о развитии их познавательных интересов?
7. Как научить школьника правильным способам учебной работы?
8. Что такое «группы развития» и какие психологические требования предъявляются к их организации?
9. Каковы особенности дифференцированного обучения в начальных классах?
10. Как вы представляете себе профилактическую работу психолога в начальной школе?
11. Расскажите о возможном взаимодействии психолога с учителями и родителями.

Отрочество

1. Чем отличается начало отрочества от школьного детства?
2. Что такое психологическая готовность к обучению в средней школе?
3. Почему подростковый возраст считается трудным?
4. Какие проблемы этого возраста вы выделили бы как основные?

5. Как развиваются познавательные процессы в этом возрасте?
6. В чем специфика отношения подростков к школе и учению?
7. Почему общение со сверстниками занимает такое важное место в развитии личности подростка?
8. Подросток и взрослый — особенности их общения, отношений, понимания ими друг друга.
9. Что такое половое созревание и психосексуальная идентичность?
10. Каким вы себе представляете современного подростка-школьника?
11. Что такое кризисы психического развития и как вы понимаете кризис 13 лет?
12. В чем заключается специфика взаимоотношений школьного психолога и подростка?
13. Какую помощь учителям и родителям подростков может оказать психолог?
14. Каковы задачи и методы психолога в связи с выбором профессии учащимися неполной средней школы?

Ранняя юность

1. Какие задачи развития стоят в этом возрасте?
2. Расскажите о возможных вариантах взросления.
3. Раскройте психологическое содержание таких понятий, как самопознание, самоопределение, самореализация.
4. Почему потребность в поиске смысла жизни является одной из ведущих в юношеском возрасте?
5. Раскройте суть психологической готовности к личностному, профессиональному, жизненному самоопределению.
6. Какое место в развитии личности в юношеском возрасте занимают представления о собственном прошлом, настоящем и будущем?
7. Как вы представляете себе сочетание ближней и дальней перспективы?
8. Особенности общения со сверстниками и взрослыми в раннем юношеском возрасте. Почему в этом возрасте так жадно ищут понимания, «подтверждения» со стороны другого?
9. Как помочь школьнику выбрать профессию? Методы и формы профконсультационной работы.
10. В чем вы видите особенности консультативной работы со старшими школьниками?

«Трудные» дети и подростки

1. Какие психологические критерии выделения «трудных» детей вы знаете?

2. С трудностями какого типа может работать детский практический **психолог**?

3. Какого дошкольника можно считать «трудным»? Каковы основные типы трудностей в дошкольном возрасте?

4. Каковы формы и методы работы психолога с «трудными» дошкольниками?

5. Что такое школьная дезадаптация?

6. Какие методы изучения причин дезадаптации вам известны?

7. Какого школьника можно считать «трудным»? Каковы основные типы трудностей в школьном возрасте?

8. Каковы формы и методы работы психолога с «трудными» детьми на разных этапах школьного детства?

9. Что такое ранняя диагностика и психопрофилактика анти- и асоциального поведения?

10. Каковы причины неуспеваемости в разных классах школы? Как психолог может помочь неуспевающему школьнику?

П. В чем вы видите основное содержание работы с учителя-**ми** и родителями по проблемам «трудных» детей и подростков?

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редактора.....	3
Часть первая	
ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ	
ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
Раздел I. Психологическая служба в системе образования.....	6
<i>Глава 1.</i> История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом.....	6
1.1. Психологическая служба, или школьная психология за рубежом.....	6
1.2. Практическая психология образования в России.....	14
<i>Глава 2.</i> Цели и задачи психологической службы образования.....	20
2.1. Определение психологической службы образования.....	20
2.2. Теоретические основания психологической службы образования.....	23
2.3. Цель психологической службы образования.....	33
2.3.1. Психическое здоровье детей и школьников.....	33
2.3.2. Психологическое здоровье детей и школьников.....	40
2.4. Задачи психологической службы образования.....	43
2.5. Актуальное и перспективное направления в деятельности психологической службы.....	44
2.6. Структура службы.....	46
Резюме.....	47
Темы для самостоятельной работы.....	48
Литература.....	48
Обязательная.....	48
Дополнительная.....	49
Раздел //. Деятельность практического психолога образования.....	50
<i>Глава 1.</i> Практический психолог образования.....	50
1.1. Профессиональное место психолога в образовательном учреждении.....	50
1.2. Кому подчиняется и с кем работает психолог.....	54
1.3. Начало работы практического психолога в образовательном учреждении.....	55
1.4. Содержание работы психолога.....	56
<i>Глава 2.</i> Основные виды деятельности практического психолога образования.....	58
2.1. Психологическое просвещение.....	58
2.2. Психологическая профилактика.....	59
2.2.1. Задачи психологической профилактики.....	60
2.2.2. Содержание психопрофилактической работы.....	62
2.3. Психолого-педагогический консилиум.....	70
2.4. Психологическая консультация.....	74
2.5. Психологическая диагностика.....	80

2.5.1. Особенности диагностической работы в практической психологии.....	80
2.5.2. Единство диагностики и развития (коррекции).....	82
2.5.3. Изучение практического запроса и формулировка психологической проблемы.....	84
2.5.4. Выбор метода исследования.....	87
2.5.5. Психологический диагноз.....	101
2.5.6. Практические рекомендации.....	103
2.6. Ориентировочные нормы продолжительности различных видов работы практического психолога образования.....	106
Глава 3. Принципы работы практического психолога образования. Его права и обязанности.....	107
3.1. Индивидуальный подход — основной принцип деятельности практического психолога.....	108
3.2. Взаимодействие психолога с педагогами и родителями ... ПО	
3.3. Права и обязанности психолога образования.....	112
Резюме.....	114
Темы для самостоятельной работы.....	115
Литература.....	115
Обязательная.....	115
Дополнительная.....	116
Часть вторая	
ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	117
Раздел I. Дошкольное детство.....	118
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	118
1.1. Особенности психического развития.....	118
1.2. Ценность дошкольного детства.....	126
Глава 2. Основные направления работы психолога с детьми дошкольного возраста.....	129
2.1. Проблема развития и обучения в практической работе с дошкольниками.....	129
2.2. Развивающая работа с детьми дошкольного возраста (2—3 года).....	133
2.3. Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3—5 лет).....	138
2.4. Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста.....	142
Описание методик.....	146
, Общие результаты обследования.....	150
Глава 3. Дошкольники «группы риска».....	150
3.1. Характеристика основных трудностей развития ребенка.....	150
3.2. Нарушения поведения.....	153
3.2.1. Агрессивность.....	154
3.2.2. Вспыльчивость.....	156
3.2.3. Пассивность.....	157

3.2.4. Гиперактивность.....	158
3.3. Отставание в психическом развитии.....	160
3.3.1. Причины отставания и способы коррекции.....	160
3.3.2. Примерные ориентиры нормального развития ребенка.....	162
Резюме.....	163
Темы для самостоятельной работы.....	164
Литература.....	164
Обязательная.....	164
Дополнительная.....	165
Раздел II. Поступление ребенка в школу.....	167
Глава 1. Психологическая готовность к школьному обучению.....	167
1.1. Понятие «психологическая готовность к школьному обучению».....	167
1.2. Анализ существующих методов определения готовности ребенка к школе.....	171
Глава 2. Диагностика психологической готовности к школьному обучению.....	175
2.1. Научные основания разработки диагностической программы.....	175
2.2. Диагностическая программа по определению психологической готовности 6–7 лет к школьному обучению.....	177
2.3. Процедура определения психо" «тг-овности к школе.....	187
Глава 3. Психологический смысл дифференциации образования в начальной школе.....	192
Резюме.....	196
Темы для самостоятельной работы.....	197
Литература.....	197
Обязательная.....	197
Дополнительная.....	198
Раздел III. Младший школьный возраст.....	200
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	200
1.1. Особенности психического развития.....	200
1.2. Ценность младшего школьного возраста.....	204
Глава 2. Что значит «уметь учиться».....	205
Глава 3. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников.....	219
3.1. Развитие внимания.....	220
3.2. Развитие памяти.....	225
3.3. Умственное развитие.....	229
Глава 4. Работа по развитию моторики.....	236
Глава 5. Как помочь младшему школьнику овладеть своим поведением.....	239
Глава 6. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми.....	247

Глава 7. Младшие школьники «группы риска».....	256
7.1. Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные).....	256
7.2. Леворукий ребенок в школе.....	262
7.3. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте	270
Резюме.....	278
Темы для самостоятельной работы.....	279
Литература.....	279
Обязательная.....	279
Дополнительная.....	280
Раздел IV. Отрочество.....	283
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	283
1.1. Особенности психического развития.....	283
1.2. Проблема подросткового кризиса.....	287
1.3. Ценность отрочества.....	291
Глава 2. Основные направления работы психолога в V классе.....	292
2.1. Задачи развития.....	292
2.2. Начало обучения в средних классах школы.....	293
2.3. Формирование умения учиться в средней школе.....	296
2.4. Психологическая помощь при трудностях в учении.....	298
Глава 3. Основные направления работы психолога в VI—VII классах.....	301
3.1. Задачи развития.....	301
3.2. Развитие и укрепление чувства взрослости.....	302
3.3. Формирование интереса к себе. Развитие самооценки, чувства собственного достоинства.....	310
3.4. Развитие учебной мотивации и проблема дифференциации образования.....	318
3.5. Развитие интересов.....	321
Глава 4. Основные направления работы психолога в VIII классе.....	325
4.1. Задачи развития.....	325
4.2. Развитие общения со сверстниками.....	325
4.3. Развитие воли.....	332
4.4. Развитие мотивационной сферы. Овладение способами регуляции эмоциональных состояний.....	336
4.5. Развитие воображения.....	339
Глава 5. Психологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития.....	341
5.1. Созревание организма.....	341
5.2. Функциональные возможности и состояния. Развитие моторной и речевой сферы.....	342
5.3. Самооценка внешности, физическое Я.....	345
5.4. Сексуальное развитие.....	347
Глава 6. Подростки «группы риска».....	351
6.1. Проблема «группы риска» среди подростков.....	351
6.2. Дебюты психических заболеваний у подростков.....	354
6.3. Подростки с акцентуациями характера и психопатиями..	356

6.5. Алкоголизация и употребление наркотических средств...	361
6.6. Подростки с церебрастеническими явлениями.....	362
6.7. Подростки из трудных семей.....	364
6.8. Проблемы, связанные с сексуальным развитием.....	366
Резюме.....	367
Темы для самостоятельной работы.....	368
Литература.....	368
Обязательная.....	368
Дополнительная.....	369
Раздел V. Ранняя юность.....	372
Глава 1. Общая характеристика возраста.....	373
1.1. Особенности психического развития.....	373
1.2. Ценность ранней юности и задачи развития.....	378
Глава 2. Проблемы личностного развития на разных этапах раннего юношеского возраста.....	379
2.1. Проблемы IX класса.....	380
2.2. Проблемы X и XI классов.....	383
Глава 3. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение.....	386
3.1. Обращенность в будущее— аффективный центр жизни в ранней юности.....	386
3.2. Жизненные цели и психологическое здоровье.....	388
3.3. Развитие временной перспективы и способности к целеполаганию.....	389
Программа развития временной перспективы.....	390
3.4. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение.....	398
Глава 4. Юноши и девушки «группы риска».....	400
4.1. Возможные вариации взросления.....	400
4.2. Аддиктивное поведение.....	402
4.3. Юношеская сексуальность.....	406
4.4. Асоциальное поведение.....	414
Резюме.....	423
Темы для самостоятельной работы.....	424
Литература.....	425
Обязательная.....	425
Дополнительная.....	425

Часть третья

ПРИМЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА..... 427

Глава 1. Наблюдение и беседа в работе психолога.....	428
1.1. Как проводить психологическую беседу.....	428
Специфика беседы как психологического метода.....	429
Профессионально важные качества психолога, определяющие эффективность интервью.....	430

Виды беседы.....	432
Типы вопросов.....	436
Варианты вопросов интервью.....	437
Особенности проведения беседы с детьми и подростками.....	442
1.2. «Дискуссионный диалог» как один из приемов профориентационной работы с учащимися.....	445
1.3. Схема наблюдения за взаимодействием учителя и учащихся на уроке.....	449
<i>Глава 2.</i> Работа с родителями и педагогами.....	452
2.1. Как научить педагогов и родителей общаться с детьми ..	452
Психологическая поддержка ребенка.....	452
Разговор с современным ребенком.....	457
Развитие эффективного стиля общения.....	459
Список слов, выражающих различные чувства, необходимые для рефлексивного слушания.....	463
Искусство построения сообщения при применении метода рефлексивного слушания.....	464
Что такое «Я - СООБЩЕНИЕ»?.....	464
Некоторые способы преодоления конфликтов между детьми и взрослыми.....	467
Поиск альтернатив.....	468
Чья проблема?.....	473
2.2. Как работать по запросу: случаи из практики.....	475
Случаи школьной дезадаптации.....	475
Случай «школьного невроза».....	481
2.3. Психологическая помощь ребенку, переживающему горе.....	484
<i>Глава 3.</i> Помощь подросткам и юношам в саморазвитии.....	494
3.1. С чего начинать самовоспитание?.....	494
Знаешь ли ты себя?.....	495
Ты среди людей.....	497
3.2. Как научиться сдавать экзамены.....	509
Подготовка к экзаменам..... «.....».....	510
Накануне экзамена.....	512
Во время экзамена.....	514
Что делать, если.....	515
Заключение.....	516
Контрольные вопросы по курсу.....	517



Творческий центр «СФЕРА»

Предлагает книги *серии*

«ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

КЛЮЕВА Н.В. **Технологии работы психолога с учителем.**
Обложка, 192с.

КУЛАГИНА И.Ю. **Личность школьника от задержки психического развития до одаренности:** Учебное пособие для студентов и преподавателей *Обложка, 192с.*

ОВЧАРОВА Р.В. **Практическая психология в начальной школе.** *Переплет (обложка), 244с*

ОВЧАРОВА Р.В. **Технологии практического психолога образования.** Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. *Переплет, 480 с*

ОСИПОВА А.А. **Общая психокоррекция.** Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. *Переплет, 512 с*

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / **Под ред. И.В. Дубровиной.** Учебник для студентов высших и средних учебных заведений. *Переплет, 528с.*

САРТАН Г.Н. **Тренинг самостоятельности у детей.** *Обложка, 128с.*

ФРИДМАН Л.М. **Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей.** *Обложка, 204 с.*

Я РАБОТАЮ ПСИХОЛОГОМ... **Опыт, размышления, советы / Под ред. И. В. Дубровиной.** *Обложка, 256 с.*

ГОТОВЯТСЯ К ИЗДАНИЮ

ФОМИНА Л.В. **Сенсорное развитие.** Программа для детей (4)5-6 лет. (С иллюстративным материалом.)

ОСИПОВА А.А., МАЛАШИНСКАЯ Л.И. **Диагностика и коррекция внимания.** Программа для детей 6-7 лет (с таблицами и рисунками).



По вопросам приобретения книг обращаться:

Адрес: 129278, Москва, ул. Кибальчича, 6, ТЦ «Сфера»

Книга-почтой: 129626, Москва, а/я 40. E-mail: sfera@cnt.ru

НАШИ РУБРИКИ

ГЛАВНОЕ

о главном событии
последних дней

НОВОСТИ

об остальных событиях
последних дней

КАЛЕНДАРЬ

о предстоящих семинарах,
тренингах, выставках
конференциях...

ПСИХОЛОГИЯ

НОВОЙ ЭРЫ

о достижениях
и «достижениях»
новой психологии

ПСИХОЛОГ УДОСКИ

о преподавании
психологии
как предмета

РЕКЛАМА

о том, что нам
хотят предложить

ЧИТАТЕЛЬ НА ПРИЕМЕ

о лично ваших проблемах

НАШИ ДЕТИ

о наших детях
и нашей школе

ТЕТ-А-ТЕТ

об индивидуальном
и семейном
консультировании

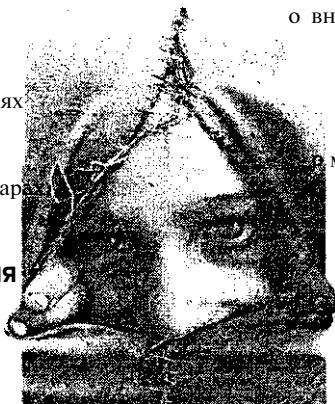
ТЕСТ

СО ВСЕХ СТОРОН

о тестах,
классических и новых

МЕТОД В ТЕОРИИ И НА ПРАКТИКЕ

о методах коррекции



ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС

32898

*для организации
32899*

ПОДПИСКА В ЛЮБОМ ПОЧТОВОМ ОТДЕЛЕНИИ

по каталогу «Роспечать»

НАШИ РУБРИКИ

БЕЗ ТЕСТОВ

о внетестовой диагностике

ЛИЧНЫЙ ОПЫТ

о том, что бывало
в жизни психолога

ПЛЮС-МИНУС

математике, статистике
и компьютерной
диагностике

ЛИРИКА

обо всем остальном,
что бывало в жизни

НАД СОБОЙ

об отдыхе, релаксации,
медитации...
и работе над собой

ГИЛЬДИЯ

о том, кто мы такие —
школьные психологи

ВМЕСТЕ С УЧИТЕЛЕМ

о" проблемах учителя
с точки зрения психолога

ВМЕСТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

о проблемах родителей —
с той же точки зрения

НАЧАЛЬСТВО

о тех, кто пытается
нами руководить —
и часто получается...

КОЛЛЕГИ

о таких же, как мы

КНИЖНЫЙ ШКАФ

о новых книгах

ИНСТРУМЕНТЫ

о тестах, методиках, пособиях

ИГРОТЕКА

об играх на уроках и
тренингах

ЕДИНСТВЕННЫЙ В СТРАНЕ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИК ПО ПСИХОЛОГИИ