

Овчарова Р. В.

Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.

ISBN 5-7695-0899-X

В учебном пособии освежены: технология основных направлений работы практического психолога; методика работы психолога с детьми разного возраста; технологии психологического сопровождения детей и подростков группы риска; методика работы психолога с семьей и педагогическим коллективом учреждений образования. Может быть рекомендовано практикам — психологам и педагогам.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
Раздел I. Введение в специальность практического психолога.....	4
<i>Глава 1. Нормативно-правовые основы деятельности практического психолога образования.....</i>	<i>4</i>
1.1.1. Практическая психология образования и ее технологии	4
1.1.2. Правовой статус практического психолога образования ...	14
1.1.3. Квалификационная характеристика педагога-психолога...	18
1.1.4. Профессиональная этика практического психолога.....	25
<i>Глава 2. Примерная модель личности и профессиональной деятельности психолога образования</i>	<i>30</i>
1.2.1. Требования личности педагога-психолога.....	30
1.2.2. Психолог как специалист, в системе образования.....	35
1.2.3. Модель профессиональной деятельности педагога-психолога.....	40
1.2.4. Взаимодействие психолога и педагогов в совместной деятельности	48
<i>Глава 3. Организация труда практического психолога.....</i>	<i>59</i>
1.3.1. Рабочее место психолога.....	59
1.3.2. Планирование работы психолога.....	63
1.3.3. Школьный психолог и его позиции.....	67
1.3.4. Особенности организации практической деятельности психолога.....	70
<i>Глава 4. Содержание и формы работы психолога в учреждениях образования.....</i>	<i>83</i>
1.4.1. Субъектно-объектные отношения в психологической деятельности	83
1.4.2. Авторские модели психологической службы.....	87
1.4.3. Специфика работы психолога в детском саду.....	96
1.4.4. Специфика работы школьного психолога в учреждениях интернатного типа.....	ЮЗ
Раздел II. Стратегия психологической службы образования и основные направления работы практического психолога.....	118
<i>Глава 1. Гуманизация целостного педагогического процесса как цель психологической службы образования.....</i>	<i>11°</i>
11.1.1. Гуманистическая парадигма педагогического процесса ...	118
11.1.2. Сравнительный анализ гуманистической и рационалистической моделей педагогического процесса.....	121
11.1.3. Методологические основы гуманизации педагогического процесса.....	
II. 1.4. Роль психологической службы в гуманизации педагогического процесса.....	
<i>Глава 2. Психодиагностика как основа практической деятельности психолога образования.....</i>	
11.2.1. Современное понятие психодиагностики.....	
11.2.2. Процедура и методы школьной психодиагностики.....	
II.2.3. Получение информации в работе психолога и ее использование.....	
11.2.4. Психологический мониторинг в практике психологической службы образования.....	
<i>Глава 3. Психологическое консультирование в системе деятельности педагога-психолога.....</i>	
11.3.1. Общее представление о психологическом консультировании.....	
11.3.2. Основные подходы к консультированию и его виды	
11.3.3. Особенности возрастно-психологического и психолого-педагогического консультирования.....	
11.3.4. Методика индивидуального консультирования.....	

Глава 4. Психокоррекция "как направление деятельности практического психолога в учреждениях-образования.....	
11.4.1. Сущность и принципы психологической коррекции.....	
11.4.2. Содержание и методы психокоррекционной работы с детьми и подростками.....	
11.4.3. Специфика и особенности психокоррекционного процесса.....~.....	
11.4.4. Основные формы психокоррекционной работы с детьми и подростками.....'	
Раздел III. Методика работы педагога-психолога с различными возрастными группами.....	
Глава 1. Психологическая помощь детям дошкольного возраста.....	
III. 1.1. Психологическое сопровождение естественного развития дошкольника.....	
111.1.2. Игровая коррекция в работе с дошкольниками.....	
111.1.3. Коррекция аффективного поведения детей дошкольного возраста.....	
111.1.4. Коррекция межличностного взаимодействия в группе детского сада.....	
Глава 2. Методика работы психолога с младшими школьниками.....	
111.2.1. Младший школьник как объект психологической помощи.....	
111.2.2. Готовность ребенка к школьному обучению.....	
111.2.3. Мотивация учения и адаптация ребенка к школе.....	
111.2.4. Коррекция страхов и школьной тревожности у младших школьников.....	
Глава 3. Технология работы психолога с подростками.....;	
111.3.1. Психические новообразования и трудности подросткового возраста.....^	
111.3.2. Технология психологической работы с подростками в школе.....~i	
111.3.3. Групповая психотерапия при акцентуациях характера у подростков.....3	
111.3.4. Социально-психологический тренинг для подростков, имеющих коммуникативные проблемы.....7	
Глава 4. Технология решения психологических проблем учащихся старших классов.....I	
111.4.1. Юность и ее психологические проблемы.....;	
111.4.2. Новая парадигма профессиональной консультации старшеклассников.....^	
111.4.3. Программа «Лидерство» для старшеклассников.....I	
111.4.4. Методика интеллектуального оргдиалога при обучении старшеклассников общению.....I	
Раздел IV. Методика работы школьного психолога с детьми группы риска.....I	
Глава 1. Психологическая помощь детям в случаях социально-педагогической запущенности.....7	
IV.1.1. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте.....I	
IV. 1.2. Комплексная диагностика социально-педагогической запущенности детей.....I	
IV. 1.3. Принципы ранней профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей.....I	
IV. 1.4. Методика психологической помощи социально и педагогически запущенным детям.....:	
Глава 2. Девиантное поведение детей и подростков в аспекте деятельности практического психолога.....:	
IV.2.1. Адаптивное и отклоняющееся поведение.....:	
IV.2.2. Причины и факторы девиантного поведения школьников.....:	
IV.2.3. Установление контакта с девиантными подростками ...: IV.2.4. Диагностика девиантного поведения.....:	
Глава 3. Нарушения поведения, их профилактика и коррекция:	

IV.3.1. Психология агрессивного поведения	’:
IV.3.2. Коррекция агрессивных проявлений: общие принципы и направления.....	’:
IV.3.3. Аутоагрессия и ее профилактика.....	j
IV.3.4. Алдиктивное поведение как вид саморазрушения личности; мишени его психокоррекции	:
<i>Глава 4. Психологическая помощь детям и подросткам в кризисных ситуациях.....</i>	
IV.4.1. Психологический кризис и виды кризисных ситуаций	:
IV.4.2. Переживание-преодоление критических ситуаций как фактор диагностики и коррекции девиантного поведения подростков	:
IV.4.3. Психологическая помощь детям и подросткам, пострадавшим от насилия.....	:
IV.4.4. Психологическая поддержка подростков-инвалидов	:
Приложение 1.....	:
Приложение 2.....	:
Приложение 3.....	:

ПРЕДИСЛОВИЕ

Развитие практической психологии в системе образования, психологическое обеспечение учебно-воспитательной работы связаны с необходимостью гуманизации российской школы. При смене парадигмы педагогического процесса обращенность к личности ребенка, его индивидуальности потребовала разработки профессиональных способов психологического сопровождения растущей и формирующейся личности. С созданием психологической службы в школе появилась потребность в подготовке педагогов-психологов, ориентированных в профессиональной деятельности на проблематику, связанную с обучением и воспитанием детей.

До последнего времени подготовка практических психологов для учреждений образования носила академический характер. Владая необходимой информацией, психологи затруднились в ее практическом использовании. Это было связано с недостаточной разработанностью методических вопросов в данной отрасли науки. Многие технологические подходы в работе с детьми и подростками заимствованы из зарубежного опыта без их достаточной адаптации к российским социокультурным условиям.

Анализ деятельности психологов показывает, что профессиональные затруднения чаще связаны с технологическими аспектами практической работы в системе образования, начиная с общей организации труда, путей и способов взаимодействия с педагогическим коллективом и кончая конкретными методиками, применяемыми в работе с различными возрастными группами и в наиболее распространенных случаях.

Технология практической деятельности психолога, представленная в системе, дает будущему специалисту целостное представление не только о том, *что* делать, но и о том, *как* это делать.

Предлагаемое учебное пособие апробировано автором на психологическом факультете Курганского государственного университета. Оно может помочь студентам в изучении таких дисциплин специализации «Психология образования», как «Введение в профессию психолога», «Организация психологической службы в системе образования», «Технологии возрастного подхода в работе психолога с детьми и подростками», «Психология девиантного поведения», «Технологии работы психолога с педколлективом», «Психология семьи» и многие другие.

Наименования отдельных глав и разделов соответствуют вопросам, рассматриваемым на учебных занятиях.

Раздел I

ВВЕДЕНИЕ В СПЕЦИАЛЬНОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Глава 1

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Практическая психология образования и ее технологии. — Правовой статус практического психолога образования. — Квалификационная характеристика педагога-психолога. — Профессиональная этика практического психолога.

1.1.1. Практическая психология образования и ее технологии

Практическая психология — отрасль психологической науки, предметом изучения которой является индивидуальность, неповторимость человека и конкретных обстоятельств его жизни [1]. Она также ставит своей задачей обоснование воздействий на личность с целью проявления ее потенциальных возможностей. Практическая психология одновременно является видом **профессиональной** деятельности, цель которой — решение конкретных психологических задач и оказание психологической помощи отдельным людям и группам людей.

Объектом практической психологии как профессиональной деятельности является индивидуальность человека и его психологической ситуации.

Предметом практической деятельности психолога выступает та или иная грань психической реальности человеческой индивидуальности.

Социальный заказ ориентирован на работу, с учащимися разного возраста, относящимися к категории психической нормы.

Клиентом практического психолога становится человек (взрослый или ребенок), который сообщает о себе психологическую информацию и включен в процесс ее получения.

Заказчик на работу практического психолога (педагог, родитель и т.д.) сообщает психологическую **информацию** о клиенте, будучи отчужденным от нее. Информация о конкретном человеке дополняет и уточняет обобщенное психологическое знание и обеспечивает обоснование для воздействия на него в работе практического психолога.

Психологическая служба также рассматривается как вид научной и практической деятельности, представляя собой часть практической психологии. Ее целью является решение проблем психологического обеспечения учебно-воспитательного и управленческого процессов в образовании.

И.В.Дубровина выделяет три аспекта психологической службы:

научный — одно из направлений возрастной, педагогической и практической психологии, изучающее закономерности развития личности с целью разработки методов и средств профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы;

прикладной, методический — разработка технологий психологического обеспечения учебно-воспитательной работы;

практический — непосредственная работа психолога в учреждении образования.

Задачами психологической службы образования являются:

содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе;

обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку на основе его психолого-педагогического изучения;

профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Целью практической психологической работы с детьми может быть достижение психического здоровья ребенка, а его психическое и личностное развитие — условием и средством достижения этой цели [7].

Принято выделять взаимосвязанные между собой соматическое, психическое и социальное здоровье человека.

Соматическое (биологическое, физическое) здоровье — это отсутствие хронических заболеваний, физических дефектов, функциональных нарушений, ограничивающих социальную дееспособность человека. Для оценки здоровья детей и подростков используются три основных критерия: соответствие процесса роста и развития биологическим законам и социальным потребностям; достигнутый уровень физической работоспособности, отражающий функциональные возможности организма; наличие хронических заболеваний и физических дефектов, степень резистентности (сопротивляемости) организма.

Психическое здоровье — в литературе нет однозначного толкования этого понятия, равно как и его критериев. Часто этот термин используют в медицинской практике, в том числе в психиатрии, разграничивая «норму» и «патологию» и особо акцентируя условия психосоциального развития детей. Понятие психического здоровья тесно связано с психосоматической медициной, связывающей любое соматическое нарушение с изменениями в психическом состоянии.

В психологическом словаре понятие психического здоровья определяется как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности. Отмечается также, что содержание понятия психического здоровья не исчерпывается только медицинскими и психологическими критериями, в нем отражены также

общественные и групповые нормы и ценности.

Для оценки психического здоровья используются следующие критерии:

осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;

чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;

критичность к себе, своей деятельности, ее результатам;

адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;

способность к самоуправлению поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;

способность планировать свою собственную жизнь и реализовывать это;

способность изменить способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Экспертами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) установлено, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными внешними неблагоприятными факторами, воздействующими на психику. Нарушения психического здоровья в детстве имеют две важные 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.

И.В.Дубровина вводит понятие «психологическое здоровье». По ее мнению, это то, что делает личность самодостаточной. Общество же извне задает ей нормы и рамки. Оно вооружает ее средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с другими людьми в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

Социальное (личностное) здоровье — это определенный уровень развития, сформированное™ и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция); определенный уровень психического и личностного развития, позволяющий успешно реализовывать это взаимодействие (И. В. Кузнецова). Антиподом социального здоровья является состояние социальной запущенности.

Критериями социального здоровья детей и подростков могут служить:

адаптация в референтных общностях (семья, группа детского сада, класс);

овладение ведущими и другими видами деятельности (игровая, учебная, учебно-профессиональная);

овладение нормативным, правилосообразным поведением;

уравновешенность процессов социализации и индивидуализации;

выработка индивидуального стиля поведения (деятельности);

наличие самоконтроля и саморегуляции поведения в зависимости от обстоятельств;

общая средовая адаптация — интеграция в общество.

Основываясь на принципе функционального единства организма (П.К.Анохин),

обуславливающего взаимосвязь и взаимовлияние всех видов здоровья, педагог-психолог ориентирован на сохранение и укрепление психологического и личностного здоровья детей и подростков как средства и условия их полноценного психического здоровья. Он подходит к решению данной проблемы комплексно, т.е. работает с детьми, педагогами и родителями.

Основными направлениями деятельности психологической службы и видами работы психолога являются психодиагностика, психопрофилактика, развитие, коррекция и консультирование.

Психопрофилактическая работа — это формирование у педагогов и детей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с ребенком" или в интересах собственного развития, создание условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе, своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности.

Психодиагностическая работа — это углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка на протяжении всего периода дошкольного и школьного детства, выявление его индивидуальных особенностей, определение причин нарушений в развитии.

Развивающая и коррекционная работа — это активное воздействие психолога на развитие личности и индивидуальности ребенка и обеспечение соответствия этого развития возрастным нормативам, оказание помощи педагогическим коллективам в индивидуализации воспитания и

обучения детей, развитии их способностей и склонностей.

Консультативная работа — это консультирование взрослых и детей по вопросам развития, обучения и воспитания.

Психологическое сопровождение — это вся система профессиональной деятельности психолога. Она направлена на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения (Р. М. Битянова). Ребенок является активным участником взаимодействия. Педагоги транслируют ему общекультурные и социальные ценности, ориентируя на определенные пути развития: их роль носит формирующий характер. Родители являются носителями социокультурных ценностей и выполняют регулирующие функции. Психолог преимущественно участвует в развитии как сопровождающий, он создает условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он выбрал сам и на которые его ориентировали педагоги и родители. Важнейший принцип сопровождения — безусловная ценность внутреннего мира каждого ребенка, приоритетность потребностей его развития. В своей практической деятельности психолог руководствуется нормативными документами, регламентирующими его права, обязанности, основные направления деятельности, ее цели и задачи. Основным таким документом является Положение о психологической службе (приложения 1,2).

Общая классификация технологий и методов работы педагога-психолога. Как любая другая новая область человеческой деятельности, практическая психология интенсивно разрабатывает и осваивает собственные технологии и отдельные методы или заимствует их из смежных дисциплин: различных отраслей психологии и педагогики, социальной работы и социологии, медицины и др. На этапе становления неизбежны методологические дискуссии в науке. «Путаница ролей» происходит и в сфере практической деятельности. Чаще всего это связано с уточнением функционально-содержательной иерархии и особенностей применения технологий, особенно относящихся к другим профессиональным областям. Возникает проблема уточнения сущности и специфики последних, их упорядочения в общей системе, составляющей фонд практической психологии образования.

Понятие «технология» используется в разных значениях. С одной стороны, это способы материализации знаний, навыков и опыта человека в процессе деятельности по преобразованию предмета труда или социальной реальности. С другой — это рациональная последовательность использования инструментария с целью достижения качественных результатов труда. В широком смысле слова технология — это способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения. Характерными признаками технологии являются процессуальность как единство целей, содержания, форм, методов и результатов деятельности; совокупность методов

изменения объекта и проектирование процесса изменения. Технологии предполагают эффективность работы при наименьших затратах времени и сил, воспроизводимы в различных условиях, имеют четко выраженные этапы, связанные между собой, и подвергаются корректировке на основе обратной связи. Общая классификация технологий может осуществляться по самым разным параметрам: видам деятельности, характеру решаемых задач, уровням и сферам применения и др.

Классификация технологий практической психологии образования

Основания классификации	Виды технологий
1. Сферы применения	Универсальные Региональные Локальные
2. Объекты	Групповые Общинные Индивидуальные

3. Характер решаемых задач	Организационные Обучающие (информационные) Инновационные (поисковые) Моделирование, проектирование Прогнозирование
4. Область заимствования методов	Социально-психологические Социально-педагогические Психолого-педагогические Социально-медицинские
5. Направления психологической работы	Собственно психотехнологии: Психодиагностические (психологической экспертизы) Развивающие Психопрофилактические Психологического информирования Психологического консультирования Социально-психологической адаптации Психокоррекционные Психотерапевтические Психологической реабилитации Психологического сопровождения

Социально-психологические технологии — это диагностические и коррекционные процедуры, объектом которых являются социально-психологические явления, влияющие на поведение людей, включенных в различные социальные группы.

Социально-педагогические технологии — это совокупность педагогических приемов и методов, целенаправленно воздействующих на сознание, поведение и деятельность человека как члена социума в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально ориентированных видах деятельности.

Психолого-педагогические технологии — это определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленных на решение психологических задач (примером является технология развивающего обучения).

Социально-медицинские технологии — это совокупность взаимосвязанных социальных и медицинских приемов и методов воздействия, направленных на сохранение здоровья человека и формирование здорового образа жизни.

Психотехнологии — это диагностические, коррекционно-развивающие и психотерапевтические процедуры, объектом которых является психическая реальность конкретной личности, а предметом — изменения тех или иных граней этой психической реальности, влияющих на поведение человека.

Названия направлений психологической работы и соответствующих им технологий совпадают, что вызывает определенные затруднения при характеристике последних. Их можно преодолеть, если определить направление как возможное поле деятельности, ее содержание, а соответствующую технологию — как реальный целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с определенным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая.

Психологическая диагностика как технология — это специально организованный процесс познания, в котором с помощью соответствующих методов происходит сбор информации о личности или группе с целью постановки психологического диагноза.

Технология развития направлена на формирование психических процессов, свойств и качеств личности в соответствии с требованиями возраста и индивидуальными возможностями ребенка.

Она предполагает учет не только зоны актуального развития ребенка, но и его завтрашних возможностей (зоны ближайшего развития). *Технология психопрофилактики* — это система психолого-педагогических мер, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития ребенка, психогигиену педагогической среды. Профилактика — это предупредительные меры, связанные с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей. Она может предусматривать решение еще не возникших проблем. Например, многие родители и учителя стремятся развивать активность ребенка, предоставляют ему свободу выбора, поощряют инициативу и самостоятельность, предупреждая тем самым

социальный инфантилизм и пассивность. Другие профилактические меры принимаются непосредственно перед возникновением проблем. Так, при обнаружении у ребенка пробелов в знаниях, умениях и навыках образовательного и социально-этического характера с ним проводится индивидуальная работа, предупреждающая его социально-педагогическую запущенность. Профилактические меры, принимаемые в отношении уже возникшей проблемы, предупреждают появление новых. Например, психолог работает с отдельными поведенческими недостатками ребенка, останавливая развитие негативных личностных свойств. Первые два подхода можно отнести к общей профилактике, а третий — к специальной. Можно называть специальной профилактикой систему мер, направленных на решение определенной задачи: профилактика девиантного поведения, неуспеваемости и т.п.

В последние годы много внимания уделяется ранней профилактике отклонения в развитии личности ребенка. Это обусловлено тем, что детство является тем периодом, в котором закладываются фундамент личности, нравственные и этические эталоны, формируется правилосообразное поведение и нормативная деятельность. Нервная система ребенка чрезвычайно пластична и способна к изменению; в этом периоде он обладает повышенной внушаемостью, подражаемостью, зависим от взрослого, а родители и педагоги — его главные авторитеты.

Технология психологического информирования по своей сути является педагогической, обучающей. Другое дело, что средства, которыми пользуется психолог при ее применении, могут быть как педагогическими (рассказ, беседа, лекция, анализ проблемных ситуаций, деловая игра), так и психологическими (диагностическая и консультативная беседа, «телефон доверия» и др.).

Технология психологического консультирования — это обусловленная проблемой и ситуацией клиента целенаправленная процедура создания психологических условий для эмоционального отреагирования, прояснения смысла, рационализации этой проблемы и нахождения вариантов ее решения.

Технология социально-психологической адаптации детей и подростков — это целенаправленная взаимосвязанная деятельность всех субъектов целостного педагогического процесса (родителей, педагогов, социального педагога, психолога) и ребенка, которая способствует овладению социально-этическими знаниями и нормами, накоплению позитивного социального опыта, содействуя успешной социализации и индивидуализации ребенка в микросоциуме.

Технология психологической коррекции и психотерапии — это система психологических или психотерапевтических средств, направленных на устранение, сглаживание недостатков или их психолого-педагогических причин. Результатом ее применения являются такие изменения в психике ребенка, которые позитивно влияют на его состояние, деятельность, общение и поведение в целом.

Технология социально-психологической реабилитации детей и подростков — системный, целенаправленный процесс их возвращения, включения, реинтеграции в общество (семью, школу, класс, коллектив сверстников), способствующий полноценному функционированию в качестве социального субъекта.

Реабилитация в психолого-педагогическом аспекте может рассматриваться как процесс восстановления психических проявлений и способностей ребенка после какого-либо нарушения. В результате создается определенное равновесие в психике и поведении ребенка, отвечающее норме, адекватной его возрасту и требованиям среды. Это возможно лишь при восстановлении ребенка как субъекта деятельности (игра, учение) и общения в условиях обучения и воспитания. В этом плане реабилитацию часто называют перевоспитанием.

Социально-педагогическая реабилитация в образовательных учреждениях заключается в преодолении школьных и семейных репрессий по отношению к детям и подросткам; преодолении обструкции по отношению к ним со стороны сверстников; коррекции их общения и поведения; разрешении конфликтных ситуаций.

Технология психологического сопровождения — это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными технологиями, которые осуществляются всеми субъектами целостного педагогического процесса в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психического здоровья и полноценного развития личности ребенка.

В основе рассмотренных технологий лежит целесообразное сочетание определенных методов. Всякий раз, когда психолог сталкивается с необходимостью инструментального обеспечения программ профессиональной деятельности, ему приходится анализировать фонд известных методов и выбирать из них наиболее адекватные.

В психологической практике *метод* ~ это совокупность способов и приемов решения практической психологической задачи. Классификация основных методов практической психологии (см. с. 13) основана на двух параметрах*: области заимствования (педагогические, социально-педагогические, собственно психологические) и виде или направлении профессиональной деятельности (психологической экспертизы, психокоррекции и др.). Среди собственно психологических методов можно выделить психодиагностические, психокоррекционные, методы консультирования и психотерапии. В некоторых случаях психолог, реализуя ту или иную технологию, использует методы, заимствованные из других областей. Например, в психологическом информировании он может применять лекции, беседы, деловые игры и практикумы на психологические темы.

Классификация основных методов, используемых педагогом-психологом

Психологические	Социально-педагогические	Педагогические
<p>Психодиагностические методы: тесты интеллекта и способностей, личностные опросники, тесты достижений, проективные тесты, рисуночные тесты, социометрия. Методы психологического консультирования: эмпатическое слушание, интерпретация, идентификация, фасилитация, выдвижение гипотез. Психокоррекционные методы: психогимнастика, игровая коррекция, игротерапия, арттерапия, диагностический обучающий эксперимент, социально-психологический тренинг, -тренинг поведения. Методы психотерапии: суггестия, самовнушение, рационализация, психоанализ, трансактный анализ, групповая терапия, поведенческая терапия, семейная психотерапия.</p>	<p>Методы социального воспитания: метод мотивирования и приобщения к действию, метод репродуцирования, метод закрепления и обогащения, метод содействия и сотворчества. Методы социально-педагогического воздействия: на сознание, на чувства? на поведение. Методы организации социально-педагогического взаимодействия: методы целеполагания, методы ценностного ориентирования, методы организации деятельности, методы общения, методы оценки, методы самореализации.</p>	<p>Организационный метод: педагогический эксперимент. Методы педагогической диагностики: педагогическое наблюдение, естественный эксперимент. Методы обучения: словесные (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция); наглядные (иллюстрация, демонстрация, работа с учебником); практические (упражнения, лабораторные и практические работы, дидактические игры, творческие задания и проблемные ситуации). Методы воспитания: положительный пример, убеждение, приучение, поощрение и наказание, внушение, упражнение, перспектива, игра, доверие, организация успеха, самовоспитание.</p>

Владение технологиями позволяет педагогу-психологу оптимизировать свою профессиональную деятельность, подняться на уровень профессионального мастерства. В этом случае к огромному арсеналу методов, приемов, способов и содержания деятельности он подходит с позиций необходимости и достаточности, проявляет чувство меры, порядка и связи.

Характер технологии, используемой психологом, задается проблемой ребенка, особенностями его личности, воспитательного микросоциума, уровнем социальной адаптации, предметом психологического воздействия, возможностями самого специалиста и многими другими параметрами.

Цель деятельности подчиняет себе и определяет вид технологии. Психолог, умеющий вычленять проблему ребенка, ставить цели работы с ним, является хорошим стратегом. Осуществить стратегию профессиональной деятельности ему помогает владение технологиями.

1.1.2. Правовой статус практического психолога образования

Несмотря на довольно значительный период времени, прошедший с момента введения должности психолога в учреждениях образования, многие их руководители и сами начинающие специалисты до сих пор затрудняются в определении своего правового статуса. Реальная практика показывает, что существующие нормативно-правовые материалы оказываются для них труднодоступными.

Используя анализ сложившегося опыта и опираясь на документы, представленные в нашем пособии, психолог может довольно четко сориентироваться в своих правах и обязанностях.

Практический психолог — это специалист с высшим образованием, уравниваемый в отношении оплаты труда, присвоения разряда, продолжительности отпуска, пенсионных гарантий, а также других профессиональных прав и гарантий с педагогическим персоналом образовательных учреждений (вне зависимости от места его работы, будь то образовательные учреждения — детские сады, школы разного профиля, детские дома, интернаты и др. или районные, городские, областные, региональные психологические центры образования).

На должности практического психолога могут работать специалисты с базовым психологическим образованием, а также лица, имеющие высшее образование и прошедшие специальную переподготовку в области детской практической психологии, психологической службы образования в объеме не менее 1200 ч на факультетах и курсах переподготовки кадров. Программы обучения, переподготовки и повышения квалификации проходят профессиональную экспертизу в Экспертном совете по подготовке

практических психологов образования при Министерстве образования Российской Федерации и утверждаются Управлением высших учебных заведений упомянутого министерства.

Должности практических психологов устанавливаются на основе ЕТС (9—14-й разряды): не менее одного психолога в каждом образовательном учреждении, включая районные, городские, областные, региональные центры психологической службы образования, являющиеся сетевыми учреждениями образования Российской Федерации. В образовательных учреждениях, имеющих более 500 воспитанников (учащихся), количество ставок увеличивается.

Практические психологи образования имеют двойное подчинение: по административной и профессиональной линиям. Административное управление осуществляется отделами психологической службы республиканских, региональных, городских и районных управлений и департаментов образования, руководителями образовательных учреждений; профессиональное — через сеть психологических центров разного уровня.

Рабочее время специалиста устанавливается с учетом норм практической психологической работы с детьми разных возрастов и различными категориями взрослых.

Продолжительность рабочего времени психолога на предприятиях, в организациях и учреждениях определена статьей 42 КЗОТа РФ и составляет 40 ч в неделю. Однако для отдельных категорий работников согласно статье 45 КЗОТа РФ установлена сокращенная недельная нагрузка. К ним относятся и педагоги-психологи образовательных учреждений, так как в соответствии со статьей 55 Закона Российской Федерации «Об образовании» (в редакции 1996 г.) все педагогические работники учреждений образования пользуются правом на сокращенную 36-часовую рабочую неделю, а согласно приложению 1 к Приказу Министерства образования и Госкомвуза Российской Федерации от 31 августа 1995 г. № 463/1268 педагоги-психологи считаются педагогическими работниками. Этим правом пользуются педагоги-психологи образовательного учреждения любого типа и вида, независимо от ведомственной принадлежности и формы собственности (государственного, муниципального, негосударственного).

В отношении школьных психологов необходимо упомянуть об учебной нагрузке, которую зачастую путают с продолжительностью рабочего времени. Если обратиться к тарифно-квалификационным характеристикам педагога-психолога, то мы не найдем в них обязанности иметь педагогическую нагрузку, т. е. вести уроки. Последнее рассматривается как совмещение профессий и может осуществляться с согласия администрации и самого психолога. Если объем педагогической нагрузки не превышает 240 ч в год, то увеличения рабочего времени не происходит и такая работа осуществляется одновременно с основной, причем ее распределение по дням, неделям и месяцам может быть произвольным. Если же учебная нагрузка больше, то продолжительность рабочего времени соответственно увеличивается.

Сокращенная продолжительность рабочего времени не влечет за собой снижения размеров оплаты

труда, ограничения продолжительности отпуска, исчисления трудового стажа и других трудовых прав граждан.

С понятием рабочего времени тесно связано понятие рабочего дня. Продолжительность последнего зависит от того, в условиях какой недели (пятидневной или шестидневной) работает организация. В соответствии со статьей 46 КЗОТа РФ это устанавливается администрацией предприятия, учреждения совместно с профсоюзным комитетом и по согласованию с органами местного самоуправления.

Продолжительность рабочего дня при шестидневной рабочей неделе и недельной норме 36 ч не может превышать 6 ч. При пятидневной рабочей неделе она определяется правилами внутреннего распорядка или графиком сменности, которые утверждаются администрацией по согласованию с профсоюзным органом, с учетом мнения трудового коллектива, специфики работы и соблюдения установленной продолжительности рабочего времени.

Время начала и окончания ежедневной работы определяется правилами внутреннего трудового распорядка и графиком сменности. Законодательство не содержит запрета на установление индивидуальных графиков работы.

Также нет в законе указаний на то, что вся работа специалиста должна проходить в стенах учреждения. В отношении психолога вполне естественно, что часть рабочего времени ему необходимо проводить в библиотеке или методическом кабинете, в различных медицинских и психологических учреждениях и т. п. Администрация вправе установить психологу такой режим работы, который позволял бы ему осуществлять свою служебную деятельность и вне пределов предприятия, учреждения», организации.

Психологам необходимо проявлять инициативу и обращаться к своей администрации с просьбой об установлении индивидуального графика работы. Он может быть закреплён в должностных обязанностях специалиста, правилах трудового распорядка или приказом администрации.

Выбор приоритетных направлений работы, соотношение различных ее видов определяются потребностями образовательного учреждения и количеством штатных и внештатных единиц психологов, которыми оно располагает.

Для психолога в образовательном учреждении выделяется специальный кабинет, обеспечивающий необходимые условия для проведения диагностической, консультативной, развивающей и коррекционной работы.

Районные, городские, областные и региональные центры оборудуют рабочие места психологов и других специалистов в соответствии с их функциональными обязанностями. Методическое, аппаратное и материальное обеспечение городских, областных и региональных центров осуществляется за счет соответствующих статей бюджета образовательных учреждений.

Оформление и содержание кабинета в образовательном учреждении оплачивается практическому психологу в соответствии с нормативами, установленными для педагогов-предметников.

Практические психологи представляют отчет о проводимой работе по административной и профессиональной линиям в соответствии с формами отчетности, утвержденными Министерством образования Российской Федерации. Отчет психологической службы образовательного учреждения включается в соответствующую документацию образовательного учреждения, центров психологической службы и органов управления образованием.

Права педагога-психолога:

быть членом педагогического совета школы с правом решающего голоса;

принимать участие в заседаниях структурных подразделений учебного заведения по обсуждению результатов исследования конкретных личностей и коллективов, по вопросам создания и функционирования педагогического коллектива и коллективов детских групп и классов, организации различных форм дифференцированного обучения, аттестации педагогов и др.;

обращаться в администрацию образовательного учреждения и его общественные организации с предложениями по созданию условий, необходимых для успешного функционирования психологической службы, совершенствования обучения, воспитания и развития детей и подростков, сохранения их психического здоровья;

изучать любую документацию по организации учебно-воспитательного процесса, личные дела детей, преподавателей и других работников учебного заведения;

выбирать формы и методы работы с детьми и их родителями, педагогами и другими работниками, выделять приоритетные направления, устанавливать очередность, продолжительность и характер работ;

проводить в коллективе учебного заведения групповые и индивидуальные психологические

обследования;

давать рекомендации заинтересованным лицам по вопросам рационального подбора, расстановки кадров, выбора кандидатур на административные должности, по оптимизации нагрузки преподавателей и учащихся, профилактике и разрешению конфликтных ситуаций, методике комплектования учебных групп и вопросам демократизации и гуманизации педагогического процесса.

Практический психолог имеет статус независимого эксперта кон сульганта по психологическим проблемам обучения и воспитания.

- 1) все его действия, затрагивающие административные полномочия или выполнение намеченных руководством учебного заведения планов, предварительно согласовываются с руководителем образовательного учреждения;
- 2) указания и рекомендации по профессиональной линии осуществляются представителями региональных центров психологической службы (районными, городскими, областными и т.д.);
- 3) выполнение распоряжений руководителя образовательного учреждения, не находящихся в противоречии с психологической наукой и практикой, должно обеспечиваться наличием у психолога соответствующих профессиональных возможностей и средств и не ставить под угрозу выполнение утвержденных педагогическим советом планов и программ психологической службы;
- 4) работа практического психолога определяется целями, задачами и принятыми программами психологической службы и включает повышение профессиональной компетентности, изучение литературы, освоение психодиагностических методов, их апробацию и т. п. Распорядок дня согласуется с общим расписанием учебного заведения и утверждается руководителем;
- 5) администрация имеет право расширить полномочия психолога в пределах его функциональных обязанностей представленными ему временным положением и решением педагогического совета. Приведенный в приложениях 2 и 3 перечень основных нормативных документов, регламентирующих деятельность практического психолога образования, поможет ему организовать свою деятельность на правовой основе и быть убедительным в работе с администрацией учреждения.

1.1.3. Квалификационная характеристика педагога-психолога

Должностные обязанности педагога-психолога. Психолог проводит работу, направленную на обеспечение психического здоровья и развития детей и подростков. Выявляет условия, затрудняющие становление личности, и посредством психопрофилактики, психодиагностики, психокоррекции, консультирования и реабилитации оказывает помощь детям, учителям, родителям (или лицам, их заменяющим) в решении личностных, профессиональных и других конкретных проблем. Проводит психолого-педагогическую диагностику готовности детей к обучению при переходе из одной возрастной категории в другую и выборе соответствующего уровню психического развития личности типа образовательной программы.

Совместно с учителем планирует и разрабатывает развивающие и психокоррекционные программы учебной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей учащихся.

Выполняет профориентационную работу, способствует самостоятельному и осознанному выбору профессии с учетом ценностных ориентации, способностей и возможностей, жизненных планов и перспектив личности, а также развивает у молодежи готовность к достойной ориентации в различных жизненных ситуациях. Содействует поиску, отбору и творческому развитию особо одаренных детей и подростков.

Выявляет детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками развития, оказывает социально-психологическую поддержку детям с отклонениями в умственном и физическом развитии. Осуществляет первичную психологическую профилактику алкоголизма и наркомании среди подростков, проводит психологическую экспертизу и психолого-педагогическую коррекцию отклоняющегося и асоциального поведения. Участвует в работе психолого-медико-педагогических комиссий, комиссий по социально-правовой защите детей и подростков, сотрудничает с территориальными службами занятости и центрами профориентации.

Формирует психологическую культуру детей, учителей и родителей (лиц, их заменяющих), в том числе и культуру полового воспитания.

Консультирует по проблемам развития образовательного учреждения его руководителей и сотрудников, повышает социально-психологическую компетентность детей, учителей, родителей. Психолог должен знать: Закон Российской Федерации «Об образовании», Всеобщую декларацию

прав человека, Конвенцию о правах ребенка, нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и подростков; основы законодательства в области охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости населения и его социальной защиты.

Обязательные специальные знания педагога-психолога:

общая психология, педагогическая психология, психология личности и дифференциальная психология, детская и возрастная психология, социальная психология, медицинская психология (детская психология, нейропсихология, патопсихология, психосоматика);

основы дефектологии; основы психотерапии, сексологии, психогигиены; основы профориентации, профессиообразования и психологии труда; основы психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики, методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения, современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики¹ коррекции нормального и аномального развития ребенка.

Квалификационные умения педагога-психолога по разрядам оплаты труда¹.

7—8-й разряды (без предъявления требований к стажу работы)

Образование высшее профессиональное (8-й разряд) и среднее профессиональное либо высшее (7-й разряд), профессиональная переподготовка по практической психологии или психологии образования или высшее психологическое образование.

Специалист должен уметь:

определять уровень готовности детей к обучению в школе;

проводить психологическое обследование детей по методикам, используемым для определения уровня интеллектуального и личностного развития школьников;

проводить и интерпретировать исследование детских коллективов и межличностных отношений детей;

проводить дифференциальную диагностику задержки психического развития и социально-педагогической запущенности детей;

составлять на диагностической основе рекомендации в помощь родителям и педагогам по индивидуальному подходу к детям;

составлять обоснованное направление для нуждающихся в консультации специалистов-смежников (дефектолога, психоневролога, патопсихолога и др.);

работать с компьютерными программами для проведения и обработки данных психологического обследования.

9-й разряд

(стаж работы не менее 2 лет)

Умения, предусмотренные 8-м разрядом, а также: работать с проективными рисуночными методиками; составлять по результатам психодиагностики полную характеристику ученика начального звена;

индивидуально консультировать родителей учащихся и учителей начальных классов.

10-й разряд

(стаж работы от 2 до 5 лет)

Умения, предусмотренные 8—9-м разрядами, а также: составлять комплексные психологические характеристики учащихся среднего звена;

проводить занятия по психологической саморегуляции детей и учителей;

знать основы компьютерной **грамотности** (работа с текстовыми редакторами).

¹ См.: Психолог в образовательном учреждении: Сборник нормативных документов / Под ред. С. Г. Гайдаржи. — Тюмень, 1999.

11-й разряд (стаж работы более 5 лет)

Умения, предусмотренные 8—10-й разрядами, а также:

составлять программы для развития познавательных процессов младших школьников;

комплексно использовать, обрабатывать и интерпретировать тест М. Люшера;

работать тренером в группе общения;

разрабатывать и реализовывать программы психологического наблюдения за детьми.

12-й разряд

(вторая квалификационная категория; стаж работы психологом не менее 1 года)

Умения, предусмотренные 8—11-м разрядами, а также:

выделять приоритеты в психологической работе с детьми и подростками, строить модель психологической службы на уровне конкретного учреждения образования;

самостоятельно разрабатывать или участвовать в разработке технологий психологической работы

е детьми и подростками;
самостоятельно подбирать методики для индивидуальной работы в соответствии с запросом;
составлять программы по коррекции психических процессов;
проводить социально-психологический тренинг по готовым программам;
участвовать в конкурсе «Психолог года».

13-й разряд (первая квалификационная категория; стаж работы психологом не менее 2 лет)

Умения, предусмотренные 8 —12-м разрядами, а также: выполнять разнообразные виды психологической работы с различными группами детей и подростков;
постоянно повышать свою личностную и профессиональную компетентность;
руководить работой научно-практических семинаров психологов в регионе;
проводить экспертизу профессиональной компетентности руководителей, педагогов, психологов.

14-й разряд (высшая квалификационная категория; стаж работы психологом не менее 3 лет или наличие ученой степени) Умения, предусмотренные 8—13-м разрядами, а также: владеть методологией научно-экспериментального исследования, опытно-экспериментальной работы в системе образования:

разрабатывать оригинальные модели, методы, технологии, программы психологической работы в образовательном учреждении;

выполнять наиболее сложные виды психолого-педагогических услуг работникам образовательных учреждений, детям и подросткам, родителям и лицам, их заменяющим;

проводить учебно-методические семинары для педагогов и профессионального сообщества;
иметь публикации по проблемам практической психологии образования.

Присвоение квалификационных разрядов и категорий осуществляется по инициативе психолога в процессе его аттестации. При этом он проходит внутреннюю (по месту работы), внешнюю (в профессиональном сообществе) экспертизу и самооценку профессиональной компетентности. Он должен продемонстрировать как теоретические знания, так и практические умения и навыки, отраженные в результатах его профессиональной деятельности.

Вопрос об эффективности профессиональной деятельности психолога недостаточно разработан и носит дискуссионный характер. В основном исследователи выделяют два общепринятых подхода к определению понятия «эффективность работы» (Е. И. Комаров, В.Г.Попов).

Первый подход — это соотношение между достигнутыми результатами (эффектами) и затратами, связанными с обеспечением этих результатов. Ключевыми приемами применительно к такому определению выступают измерение (описание) результатов и затрат, а также влияние затрат и других факторов на результаты.

При этом «ситуации соотношения» бывают самыми разными. Например, затраты сохраняются на одном уровне, а результаты улучшаются и по количественным, и по качественным показателям; или затраты сокращены, а результаты остались теми же или даже выросли и т.п. На практике приходится считаться с так называемыми предельно высокими результатами, которые не удается улучшить никакими способами.

Второй подход рассматривает эффективность работы как фактически достигнутые и необходимые результаты. Поскольку результаты и затраты могут планироваться и намечаться в виде задач, эффективность работы может быть предполагаемой (расчетной) и фактической (реальной).

С учетом упомянутых выше положений *эффективность психологической работы* определяется как максимально возможное удовлетворение потребностей учреждений образования в психологической поддержке при минимальных затратах. Такой подход ориентирует на улучшение организации, управления, технологий, профессионального мастерства психологов в целом, а не увеличение финансирования, штатов или рабочего времени.

При оценке эффективности на основе удовлетворения потребности обслуживаемого клиента используются прямые оценки (устные, письменные); сравнение того, что положено сделать согласно нормативам и стандартам, с тем, что фактически выполняется, а также сочетание обоих методов.

Методика оценки эффективности психологической работы

Контурные оценки эффективности	Предметы оценки эффективности	Виды методик оценки эффективности
--------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

Деятельность различных учреждений психологической службы системы образования	Формы и методы управления психологической службой системы образования Результаты деятельности за определенный период времени Результаты выполнения целевых программ «	Методики оценки эффективности форм и методов управления Методики оценки результативности Методики оценки целевых программ
Качество или уровень организации труда работников (персонала), обеспечивающих психологическое сопровождение процесса в учреждениях образования	Условия труда — физические, социальные, организационные, социально-психологические Ресурсное обеспечение Мотивация персонала	Методики оценки условий труда Методики оценки ресурсного обеспечения (затрат) Методики оценки мотивационной системы, средств мотивации
Качество (уровень) квалификации персонала, обеспечивающего психологическую работу	Численность и квалификация персонала Программы подготовки, повышения квалификации персонала	Методики оценки квалификации персонала Методики оценки эффективности подготовки и повышения квалификации персонала
Качество и уровень психологического сопровождения различных субъектов педагогического процесса	Виды психологической работы Формы, методы и технологии психологического сопровождения Результаты психологической работы	Методики оценки видов психологической работы Методики оценки эффективности форм, методов и технологий психологического сопровождения Методики оценки результатов психологической работы

Эффективность профессиональной деятельности психолога

Критерии эффективности	Их диагностические признаки	Способы оценки
1. Эффективность работы	Соответствие цели достигнутому результату Активность организованной системы действия Глубина изменений в системе мишеней (успешное решение проблем клиентов) Адекватность затрат и результатов Близость идеальных и реальных достижений	Профессиональный анализ планов работы психолога (цели, задачи, решаемые проблемы, ожидаемые результаты в сопоставлении с достигнутыми) Анализ систем действия, их активности Анализ финансовых и временных затрат в связи с результатами Сравнение своего опыта с передовым
2. Уровень овладения профессиональной деятельностью	Репродуктивный Адаптивный Локально моделирующий Системно моделирующий Творческий	Определение реального уровня профессиональной деятельности по описанию

3. Удовлетворенность психолога своей работой	Очень низкая Низкая Средняя Высокая Очень высокая	Самоанализ собственных мыслей и переживаний по поводу работы: самочувствие, активность, настроение, успешность, продуктивность, самореализация
4. Удовлетворенность клиентов общением со специалистом	Очень низкая Низкая Средняя Высокая Очень высокая	Анкетирование, интервьюирование клиентов
5. Соответствие объективных и субъективных оценок деятельности психолога	Не соответствуют Частично соответствуют Полностью соответствуют	Сопоставительный анализ результатов аттестации и собственного анализа

При оценке эффективности работы психолога можно использовать параметрические и непараметрические методы. *Параметрический метод* предполагает сопоставление двух ключевых параметров: каким было состояние клиента и каким оно стало. Разница между ними представляет собой реабилитационный эффект или результат, свидетельствующий о квалификации персонала и эффективности применяемых им технологий. К *непараметрическим методам* относятся интервью, анкетирование клиентов, оценка затрат и др.

Квалификационная характеристика специалиста является лишь ориентиром его профессионального роста. Достижение же того или иного уровня мастерства — задача самого специалиста. Он сам является лучшим экспертом своей профессиональной компетентности и должен стремиться к совершенствованию своей деятельности.

1.1.4. Профессиональная этика практического психолога

Практическая этика — это неотъемлемая часть любой профессиональной деятельности, предполагающей воздействие на психику другого человека. Она легализуется в различных формах: юридических законах, должностных инструкциях, этических кодексах профессий и т.п. *Этическим кодексом* называется свод моральных правил поведения, на базе которых строятся деятельность и взаимоотношения людей в той или иной сфере их общения [3]. Он построен на нормах морали, а не права, что означает, что его нарушение не приводит к правовой ответственности.

В работу психологической "службы и в управление деятельностью практических психологов, входящих в ее структуры, этический кодекс вводится потому, что далеко не все проблемы, с которыми сталкивается психолог в образовании, могут иметь однозначное и точное правовое решение, быть расписаны и представлены в форме юридических норм.

Все моральные нормы, включаемые в этический кодекс профессионального психолога, можно разделить по сферам деятельности, в которой они реализуются. Это — *позиция*, из которой исходит практический психолог при обсуждении вопросов, затрагивающих интересы людей; *действия* психолога в тех случаях, когда эти интересы кем-либо нарушаются; *действия* психолога, когда он сам не в состоянии в полной мере помочь ребенку или вынужден применять на практике не вполне проверенные и апробированные методики; *отношения*, складывающиеся между психологом, родителями и детьми в ситуациях, касающихся разглашения данных психодиагностических обследований; и *действия* психолога в ситуациях, когда решается судьба ребенка.

ПРИМЕРНЫЙ ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА

1. Профессиональная деятельность психолога в системе образования характеризуется ответственностью перед детьми.
2. В случае, когда личные интересы ребенка вступают в противоречие с интересами учебно-воспитательного учреждения, других людей, взрослых и детей, психолог обязан выполнить свои функции с максимальной беспристрастностью.
3. Работа психолога строится на основе принципа профессиональной независимости и автономии. Его решение по вопросам профессионального психологического характера является окончательным и не может быть отменено администрацией учреждения, вышестоящими управленческими организациями.
4. Отменить решение психолога вправе только специальная комиссия, состоящая из

- высококвалифицированных психологов и наделенная соответствующими властными полномочиями.
5. В работе с детьми психолог руководствуется принципами честности и искренности.
 6. Для того чтобы быть в силах помочь детям, психолог сам нуждается в доверии и соответствующих правах. Он, в свою очередь, несет персональную ответственность за правильное использование данных ему прав.
 7. Работа практического психолога в системе образования направлена на достижение исключительно гуманных целей, предполагающих снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого ребенка.
 8. Психолог строит свою работу на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности ребенка, уважает и активно защищает основополагающие человеческие права, определенные Всеобщей декларацией прав человека.
 9. Психолог выступает одним из основных защитников интересов ребенка перед обществом, всеми людьми.
 10. Психолог должен быть осторожен и осмотрителен в выборе психодиагностических и психокоррекционных методов, а также в своих выводах и рекомендациях.
 11. Психолог не должен принимать участие в том, что как-то ограничивает развитие ребенка, его человеческую свободу, физическую и психологическую неприкосновенность. Наиболее тяжкое нарушение профессиональной этики представляют его личное содействие и непосредственное участие в делах, наносящих вред ребенку. Лица, однажды замеченные в подобных нарушениях, раз и навсегда лишаются прав работы с детьми, пользования дипломом или документом, подтверждающим квалификацию профессионального психолога, а в определенных законом случаях подлежат суду.
 12. Психолог обязан информировать тех, кому он подчинен, а также свои профессиональные объединения о замеченных им нарушениях прав другими лицами, о случаях негуманного обращения с детьми.
 13. Психолог должен противодействовать любым политическим, идеологическим, социальным, экономическим и другим влияниям, способным привести к нарушению прав ребенка.
 14. Психолог обязан оказывать лишь такие услуги, для которых он имеет необходимое образование и квалификацию.
 15. В случае вынужденного применения психодиагностических или психотерапевтических (психокоррекционных) методик, не прошедших достаточной апробации или не полностью отвечающих всем научным стандартам, психолог обязан предупредить об этом заинтересованных лиц и быть особенно осторожным в выводах и рекомендациях.
 16. Психолог не имеет права передавать психодиагностические, психотерапевтические и психокоррекционные методики для использования некомпетентными лицами,
 17. Психолог обязан препятствовать использованию методов психодиагностики и психологического воздействия профессионально не подготовленными людьми.
 18. Дети подросткового и старшего школьного возраста имеют право на индивидуальную консультацию в отсутствие третьих лиц, включая учителей, родителей или лиц, их заменяющих.
 19. Психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование или консультирование взрослого ребенка по его желанию проводилось в присутствии других лиц, за исключением особых случаев, связанных с медико-психологической или судебно-медицинской экспертизой, определенных законом.
 20. Данные индивидуального психологического обследования детей подросткового и юношеского возраста психолог имеет право сообщать или передавать третьи лицам лишь при согласии на это самих детей. При этом ребенок имеет право знать, что и кому о нем говорится или передается.
 21. Учителям, родителям, заменяющим их лицам, администрации учебно-воспитательных учреждений допускается сообщение только таких данных о детях, которые этими лицами не могут быть использованы во вред ребенку.
 22. Пользуясь средствами массовой информации и другими доступными способами ее получения и распространения, психолог обязан предупреждать людей о возможных отрицательных последствиях их обращения за помощью психологического характера к некомпетентным лицам и указывать, где и у кого эти люди могут получить необходимую профессиональную психологическую помощь.
 23. Психолог не должен позволять вовлекать себя в такие дела или виды деятельности, где его роль и функции оказываются двусмысленными, способными нанести ущерб детям.
 24. Психолог не должен давать таких обещаний клиентам, которые он не в состоянии выполнить.
 25. Если обследование ребенка или психологическое вмешательство осуществляется по требованию другого лица: представителя органа образования, врача, судьи и т.п., — психолог обязан известить об этом родителей ребенка или лиц, их заменяющих.
 26. Психолог несет профессиональную ответственность за хранение в тайне информации о детях, которых он обследует.
 27. При приеме на работу в учебно-воспитательное учреждение психолог должен оговорить, что в пределах профессиональной компетенции он будет действовать независимо, а также ознакомить администрацию и других заинтересованных лиц с содержанием настоящего этического кодекса.
 28. Нарушение положений этического кодекса профессиональным психологом рассматривается судом чести ассоциации практических психологов, а при необходимости — более высокой профессиональной организацией, включенной в структуру психологической службы системы образования.

Практическая психология как профессиональная деятельность начинает распространяться в массовом масштабе, что обостряет до предела проблемы обоснованности воздействия одного человека на другого, установления рамок профессиональной компетенции психолога.

Гранью, где смыкаются вопросы профессиональной и практической этики, является осуществление профессионального долга. Последний требует от психолога действия, практическая этика определяет глубину воздействия на другого человека, а профессия диктует

принятие ограничений на собственные действия: «Я как психолог должен принять решение об оказании помощи, но я вижу (понимаю, знаю), что этому человеку я не смогу помочь, так как он не примет моей помощи, я должен отказаться от работы с ним, так как я не обладаю для этого необходимыми профессиональными средствами» [1].

Выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на этого человека, основанной на чувстве профессионального долга и ответственности за свои действия.

Это делает профессию психолога одним из немногих видов социальной активности, где обобщенные идеи о ценности человека предельно конкретизируются и персонифицируются в его словах и действиях, направленных на другого человека. В известном смысле психолог создает своими профессиональными действиями образ другого для тех людей, с которыми он работает, выполняя тем самым важную социальную задачу.

Контрольные вопросы

1. Каково главное назначение психологической службы образования?
2. Каков путь клиента (ребенка) в континууме психологической помощи в системе образования?
3. Каковы профессиональные ограничения у рассматриваемой профессии?

Темы для семинарских занятий

1. Задачи, структура и функции психологической службы.
2. Квалификационные требования, права и обязанности психолога.
3. Этический кодекс психолога.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте профессиограмму психолога в системе образования.
2. На конкретном примере проиллюстрируйте позитивные и негативные последствия для эффективности работы личностных профессионально важных качеств психолога.
3. Сравните структуру неполной психологической службы в России и «гайденс-службы» в США.

Литература

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. — М., 1997.
2. Вестник образования. — М., 1995. — № 7.
3. *Немое Р. С.* Психология. - М., 1995. — Кн. 2.
4. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. — М., 1996.
5. *Овчарова Р. В.* Технологии практического психолога образования. — М., 2000.
6. Психологический справочник «Наши коллеги — 98» / Под ред. Т.А.Девятовой. - СПб., 1997.
7. Практическая психология образования / Под ред. И. В.Дубровиной. — М., 1998.
8. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1991.

Глава 2

ПРИМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Требования к личности педагога-психолога. — Психолог как специалист в системе образования. — Модель профессиональной деятельности педагога-психолога. — Взаимодействие психолога и педагогов в совместной деятельности.

1.2.1. Требования к личности педагога-психолога

Не каждый человек пригоден для работы с людьми. Как представитель одной из «помогающих», человековедческих профессий психолог имеет дело с личностью, обладающей психической реальностью; в то же время он и сам ею обладает. На практике это означает, что любой клиент психолога может влиять на него своими личностными качествами, передавать свои состояния, вовлекать в орбиту своих проблем (контрперенос). Но и специалист, оказывающий помощь, обладая психической реальностью, может, а чаще всего должен оказывать воздействие, включая в работу различные стороны этой реальности (перенос). Эти взаимные воздействия могут быть как позитивными, так и негативными [1]. Задача специалиста заключается, во-первых, в том, чтобы сохранить способность к сопротивлению в случаях негативного влияния, сохранить свой психологический статус-кво; во-вторых, осуществлять культурную эмпатию в ситуациях позитивных воздействий.

Воздействие одной личности на другую — это влияние на сознание, волю, эмоции, через них — на поведение и деятельность человека в целом. Оно осуществляется с помощью различных психологических механизмов: убеждения, внушения, эмоционального заражения. Влияние — это процесс и результат изменения одним человеком другого, его установок, намерений, представле-

ний и других сторон психической реальности в ходе взаимодействия с ним.

Убеждение — интеллектуально-эмоциональное воздействие, основанное на логике, на доказательствах. Суть его — обращенность к сознанию человека. Следовательно, успешность убеждения зависит от его соответствия законам работы сознания: общим, возрастным и индивидуальным. Убеждающие слова должны быть понятны; убеждающее воздействие — обращено к индивидуальному опыту, содержать оптимум новой информации, альтернативность в решении проблемы, повторение и усиление главной убеждающей идеи, а также демонстрировать доверие к клиенту.

Внушение — это воздействие, рассчитанное на некритическое восприятие информации и изменение настроения, понимания и поведения в соответствии с ней. Эффективность внушения зависит от силы личности внушающего и степени внушаемости другого лица, а также от характера отношений между ними.

Эмоциональное заражение — воздействие через непосредственную передачу эмоциональных состояний (чувств, эмоций) не словесно, а так называемыми параречевыми и неречевыми средствами (громкость, интонация, темп, ритм, тембр; жесты, мимика, движения).

Сила и модальность воздействия одного человека на другого опосредуются отношениями между ними: симпатией, антипатией, идентификацией, эмпатией. Если человек нам симпатичен, многие черты его личности привлекательны, притягательны для нас. Наше общение с ним строится прежде всего на доверии, все сказанное и сделанное им не верифицируется нашим сознанием, а принимается на веру. Со временем он превращается для нас в некую харизматическую личность, взгляды которой мы считаем правильными, к мнению которой мы готовы прислушиваться, а советы — выполнять. И наоборот, с "человеком, к которому в процессе общения возникает стойкая антипатия, трудно идентифицироваться. Это означает, что его советы и рекомендации будут подвергаться сомнению, покажутся непривлекательными и не будут выполняться.

Итак, для психолога как профессионала очень важна его личность, она является главным инструментом его профессиональной деятельности. Между ним и клиентом нет посредника, поэтому столь велико значение его личностных параметров. Это влияние возрастает, если речь идет о работе с детьми.

Основным фактором, определяющим профессиональную пригодность психолога, является *гуманистическая направленность* его личности. На практике это проявляется как представление об абсолютной ценности каждого человеческого существа, личностная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и социальной справедливости, чувство собственного достоинства и Уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, Порядочность, готовность понять других и прийти к ним на по-

мощь. Важными личностными характеристиками психолога являются гармоничность «Я-концепции», эмоциональная устойчивость, социальная адаптированность.

Профессиональные знания и умения — это объективные характеристики труда социального педагога, а личностные особенности, установки и ценностные ориентации — ее субъективные характеристики.

В структуре личности психолога многие исследователи пытаются выделить определенные *группы основных качеств*.

В первую группу включаются требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к познавательным процессам (восприятию, памяти, мышлению, воображению); эмоционально-волевым процессам и психоэмоциональным состояниям (сдержанность, стабильность, стрессоустойчивость, самообладание, жизнерадостность, целеустремленность, настойчивость, решительность, активность и др.).

Ко второй группе относятся такие психоаналитические качества, как самокритичность, адекватная самооценка и уровень притязаний, способность к самоанализу, саморегуляции, самоконтролю поведения.

Третья группа включает коммуникабельность, эмпатичность, визуальность (внешняя привлекательность) и красноречивость как способность внушать и убеждать.

Можно выделить в структуре личности профессионала так называемые *интегральные характеристики* (А. К. Маркова):

а) профессиональное самосознание специалиста, т. е. комплекс его представлений о себе как профессионале;

б) индивидуальный стиль деятельности и общения — характерное для данного специалиста устойчивое сочетание задач, средств и способов профессиональной деятельности и общения;

в) творческий потенциал, т.е. комплекс уникальных способностей личности, в том числе креативных, который позволяет решать профессиональные задачи на нестандартном уровне. Сопоставляя различные подходы, как и в любой другой профессии, в профессии психолога можно выделить *психологические критерии профессиональной пригодности*, свидетельствующие о возможности человека овладеть данной профессиональной деятельностью:

- высокий уровень интеллектуального развития;
- здоровый смысл, беглость и острота мышления;
- хорошая саморегуляция, самодисциплина;
- большая физическая выносливость, работоспособность;
- способность вносить большие личностные вклады в других людей;
- способность помогать людям в трудных ситуациях;
- чувствительность и чуткость к человеку и его проблемам;
- любовь И эмпатия по отношению к детям;
- оптимистическое прогнозирование;
- креативность — способность к творчеству.

Важным элементом профессионального общения психолога является техника подачи самого себя — *самопрезентация*. Ее цели служит имидж человека, благодаря которому он создает у окружающих людей необходимое впечатление.

Требования личности педагога-психолога

Имидж психолога	Профессионально важные качества	Принципы деятельности	Статус по отношению к детям к взрослым	
Человеческая привлекательность Личное обаяние Интеллигентность Вид здорового и счастливого человека Позитивная модальность настроения Интерес к людям и их проблемам Уверенность в себе Оптимизм Активность Индивидуальный стиль деятельности *	Интеллектуальность Социабельность Аффилиация Эмоциональная устойчивость и жизнерадостность Внимательность и наблюдательность Инициативность и социальная активность % Дипломатичность Терпимость Педагогические способности Профессиональная этика и компетентность Ответственность	<i>Общие:</i> Гуманизма Развития Индивидуального и дифференцированного подхода Системодеятельностного подхода Комплексного подхода <i>Специальные:</i> Социального реагирования Благополучия клиента Конфиденциальности Объективности	Атташе Адвокат Доброжелательный собеседник Фасилитатор Психолог Валеолог Психотерапевт	Союзник Помощник Сотрудник Дипломат Педагог Психолог Арбитр Посредник Организатор Консультант Психотерапевт

Имидж профессионала — это избирательное понятие. Это облик, Форма жизнепроявления человека, благодаря которой проявляются сильнодействующие личностно-деловые качества (Е. С. Яхонтова). Имидж также выступает как общественное признание и оценочное отношение. Основными мотивами самопрезентации являются:

- стремление к развитию отношений с людьми;

самоутверждение личности;
 требования профессиональной деятельности.

Основные мотивационные модели самопрезентации — это самоусиление, самозащита и самоутверждение. Для самоусиления характерны возвеличивание своей личности, своего «Я», высокий уровень самооценки. Человек охотно приписывает себе социально одобряемые качества, идет на риск для того, чтобы произвести впечатление, рекламирует свой будущий успех, скрывает неудачи, пытается выделиться среди других. Для самозащиты характерны низкая самооценка, попытка оградить свое «Я» от тяжелого психологического опыта, возможных унижений и неудач. Доминируют мотив сознательного самоунижения, попытки скрыть свое подлинное «Я». Самоутверждение и самореализация возможны на основе адекватной самооценки, открытого поведения, проявления не только социально одобряемых, но и уникальных черт личности, позитивного восприятия других людей.

На стиль самопрезентации влияют когнитивные факторы (образ «Я», ценности, идеалы), культурные (традиционные поощрения или осуждения) и личностные — уникальный набор приемов самопрезентации и социально-психологической адаптации.

Для успеха имиджа необходимы его яркость, узнаваемость, соответствие ожиданиям социальной среды. Приоритетными характеристиками для имидж-составляющих педагога-психолога являются: человеческая привлекательность, личное обаяние, интеллигентность, впечатление здорового и счастливого человека, позитивная модальность настроения, интерес к людям и их проблемам, уверенность в себе, оптимизм, активность, индивидуальный стиль деятельности и общения. Культура, эрудиция и профессионализм должны присутствовать в профессиональном имидже любого специалиста. Общественное мнение выделяет такие качества этого специалиста, как социабельность, аффилиация, эмпатия, социально-психологическая активность, дипломатичность, рефлексивность и ответственность.

Имидж формируется как сознательно, так и произвольно самим специалистом и его окружением. Умелое представление в исключительно индивидуальной манере имидж-составляющих характеристик срабатывает на профессиональное и личностное самоутверждение педагога-психолога.

Для имиджа психолога большое значение имеет нравственная оценка его личности. Безупречный имидж — это достояние нравственных людей, не отступающих от морального, корпоративного и правового кодексов поведения. Более того, сильные личности устанавливают для себя повышенные моральные требования. Занижение нравственных требований к себе — проявление слабости духа, ущербности личности.

Схема имидж-составляющих

Визуальное восприятие человека	Степень физической привлекательности Степень выразительности манер и их привлекательности Одежда и аксессуары (как отражение личной незаурядности, эlegantности)
Идеальное восприятие человека	Впечатляющие личностные характеристики Качества, отражающие профессиональный портрет специалиста
Статусное восприятие человека	Оценка стратификационного статуса (положения в обществе) Профессия Должность
Социальный фон, влияющий на восприятие конкретного человека	Личностные Характеристики окружения: семья, друзья, знакомые, коллеги Стратификационные характеристики окружения (к какой социальной группе относится и степень престижа положения этой группы)
Влияние интерьера на восприятие человека	Качество, стиль Цветовое оформление Пространственные характеристики

В целом успешность имиджа определяется единством стратегии и тактики личностного и профессионального в поведении специалиста. Психолог должен поддерживать высокие стандарты

своего поведения.

1.2.2. Психолог как специалист в системе образования

Профессиональная деятельность является одним из факторов типизации образов мира, их большего или меньшего сходства у разных людей как субъектов труда. К. М. Гуревич выделяет три типа профессий: 1) те, в которых каждый здоровый человек может достичь общественно приемлемой эффективности деятельности; 2) те, в которых далеко не каждый человек может Достичь успеха, и 3) профессии, которые предполагают необходимость достижения высших ступеней мастерства, т.е. доступные избранным. Профессии третьего типа предъявляют специфические требования к индивидуальным особенностям человека. К ним, несомненно, относится профессия практического психолога образования. Более того, инструментом профессиональной деятельности психолога является собственная личность. Поэтому выбор данной профессии предполагает большую внутреннюю работу. Человеку необходимо проанализировать свои личные ресурсы и требования профессии, осознать потенциальное несоответствие между первыми и вторыми и оценить возможность либо невозможность его коррекции.

Раскрывая **роль психолога в обществе**, Е.А.Климов так определяет его основные предназначения:

предоставление отдельным людям, группам, коллективам, сообществам и обществу в целом информации по воспитанию детей, самосовершенствованию, совершенствованию общего и профессионального образования, организации труда и отношений в трудовом коллективе, восстановлению, сохранению и укреплению психического здоровья и многое другое — области использования психологической информации столь разнообразны, сколь различны области человеческой деятельности;

систематическая работа по повышению психологической грамотности и психологической культуры населения. Осуществление этой функции — необходимое условие признания психологии в обществе и, следовательно, возникновения потребности в психологическом обслуживании даже у лиц, которые еще не имеют опыта использования психологической информации.

Выделяют следующие **области использования психологической помощи** в сфере образования:

психологическое и духовное развитие детей;
экзистенциальные и личностные проблемы подростков;
детско-родительские проблемы семьи;
помощь при психических и соматических заболеваниях;
психотерапия детского горя;
помощь детям и подросткам в кризисных и критических ситуациях;
школьное консультирование;
профессиональное консультирование.

Проблема адаптации психолога в педагогическом коллективе. Школьный психолог является представителем относительно новой профессии. Исследователи выделяют перечень трудностей его профессиональной адаптации в образовательных учреждениях (О.А.Мальцева):

недостаточный уровень профессионального согласия между субъектами образования;
затянувшийся процесс становления психологической службы;
разрыв между социальными ожиданиями в связи с появлением школьной психологической службы и ее реальной практикой;
низкий уровень востребованности психологической помощи;
противоречия между образами школьного психолога у заказчиков, клиентов и представлениями самого психолога;
неготовность психолога к адекватной самоподаче и самопрезентации.

Выявлены следующие неадекватные требования-ожидания педагогов к личности психолога и его деятельности:

мгновенное реагирование психолога на любой запрос;
пассивность клиента и активность психолога;
постоянное энергетическое донорство, эмоциональная и моральная поддержка клиента со стороны психолога;
жертвенность психолога, полное бескорыстие и благородство;
помощь психолога в «борьбе» с «трудными» для заказчика педагогами и учащимися, исполнение им карательных санкций в отношении клиента;

потенциальная опасность со стороны психолога, оценивающего педагога по известным лишь ему параметрам, возможно, обращенным против клиента;
желание видеть психолога в качестве научного руководителя всего учебно-воспитательного процесса, идеолога педагогической системы школы;
стремление видеть в психологе "супервоспитателя, мотивирующего детей учиться и посещать школу;

представление о психологе как о специалисте, занимающемся постановкой диагноза;
опасение возможного тайного воздействия психолога на психику клиента.

Негативное отношение к психологу проявляется в том, что педагоги воспринимают его в первую очередь как чужого, таинственного и непонятного, независимого-, изменчивого, часто мешающего им человека, выполняющего «грязную» работу. Ему нередко отказывают в праве на собственные негативные эмоции.

Позитивным полюсом представлений становится мнение о психологе как «инструменте» для создания благоприятного психологического климата, гармонизирующем добром волшебнике, обладающем обширными знаниями и способном сотворить чудо. В этом случае от него ожидается самоотверженность, умение рисковать и благородство.

С приходом психолога в систему образования связаны большие социальные ожидания. Они не всегда адекватны статусу психолога и задачам психологической службы. Школа с нарушенной системой отношений видит в психологе помощника по борьбе с конфликтными педагогами, трудными учащимися и неблагополучными семьями, ожидает от него карательных санкций. Педагоги пугают и провинившихся и несостоятельных учащихся и бывают весьма разочарованы, если психолог вдруг занимает позицию за-Щитника и опекуна.

Школа с низким уровнем обучения и воспитания попытается переложить на психолога часть педагогических проблем и ответственности за свою педагогическую несостоятельность. Она предоставит ему на первых порах обширное поле деятельности. Многие начинающие психологи в такой ситуации поддаются соблазну самоутверждения: они берутся вести все педсоветы, выступать на родительских собраниях, проводить вместо классных руководителей классные часы и т. п. Когда же они понимают наконец, в чьи обязанности входит решение той или иной проблемы и пытаются передать ответственность за нее конкретным лицам, это воспринимается последними как нежелание помочь и приводит к разочарованию и недовольству.

Вариантов ожиданий такое множество, что невозможно и не нужно соответствовать всем и каждому из них. Необходимо иметь в виду, что помимо субъективных есть и объективные требования к статусу психолога. Поэтому начинающему специалисту важно использовать следующие рациональные способы формирования или коррекции социальных ожиданий:

а) формирование адекватных "социальных ожиданий педколлектива через его ознакомление с правами, обязанностями, этикой психолога, границами его профессиональных возможностей;

б) диагностическое общение со всеми категориями воспитателей и воспитанников, предполагающее выяснение их психологических особенностей и выявление запроса на психологическую помощь;

в) сотрудничество и взаимодействие с педагогами на основе формирования общих гуманистических установок при целеполагании, планировании, реализации планов и программ и, анализе результатов деятельности.

Какой же психолог нужен современной школе?

1. Он должен иметь высокие общие умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком и логиком.

2. Ему предстоит работать с людьми, поэтому необходимо быть общительным и контактным человеком, великодушным и легко формирующим коммуникативные группы, хорошо запоминать имена людей, быть любезным, тактичным и дипломатичным в общении.

3. Проводя совместные действия, он должен уметь подчинять интересы личности групповым интересам» быть совестливым, иметь развитое чувство долга и ответственности за другого человека, обладать эмпатией.

4. Ему важно быть эмоционально устойчивым, выдержанным, спокойно взвешивать реальную обстановку, быстро решать практические вопросы, смело экспериментировать.

Таким образом, в требованиях к личности психолога выделяются четыре доминанты:

интеллектуальность, социабельность, эмоциональная стабильность и практичность. Не совместимыми с профессией психолога считаются такие личностные проявления, как незрелость и невротичность личности, низкая сила «эго», комплекс неполноценности или превосходства.

Содержание деятельности психолога образования во многом определяется его *профессиональным статусом*.

Наиболее благоприятной для профессионального становления представляется ситуация, когда специалист занимается своей работой практического психолога, ведет уроки психологии, этики и психологии семейной жизни, основы выбора профессии. Как психолог он видит педагогический процесс со стороны, и в данной ситуации наблюдается определенная настороженность по отношению к нему педагогов, объединенных профессионально-корпоративным духом. Как правило, методическая неподготовленность, отсутствие жизненного, педагогического и профессионального опыта, слабая ориентация в проблемах школьной жизни затрудняют адаптацию психолога в школьном коллективе.

Значительная доля работающих в образовании психологов — бывшие педагоги. При возвращении в педагогический коллектив в новом качестве такой специалист часто не умеет абстрагироваться от сложившихся ранее установок, позиций, типов отношений и соответствующих им социальных ожиданий. Большие личностные и статусные изменения, новый профессиональный язык и новые социально-психологические ориентации вступают в противоречие со сложившимися стереотипами. Некоторые пытаются доказать эффективность новых профессиональных позиций через личное участие в преподавании учебных предметов. Они упускают из виду тот факт, что состояние ролевой неопределенности мешает становлению в новом статусе, а также приводит к внутреннему конфликту и неудовлетворенности профессиональной деятельностью. Совмещение должностей — трудное и часто непосильное дело для начинающих специалистов. Такие психологи, хотя и участвуют в анализе педагогического процесса, хорошо зная его «изнутри», делают это крайне редко и неохотно, так как в большей степени зависят от коллег и администрации. Они слабо и медленно входят в новую роль.

Еще более невыгодное положение занимают специалисты, совмещающие психологическую работу с административной. Их профессиональная позиция становится неопределенной, двойственной. Пытаясь уравновесить свою административную позицию и быть «сверху», они часто вынуждены использовать в общении с клиентами позицию «снизу» и практически никогда не работают в партнерских отношениях. В практической деятельности они ограничиваются педагогическими моделями психологического ин-

формирования, консультирования и подготовкой административных мероприятий. Часть психологов становятся методистами и работают в психологических центрах, при департаментах (отделах) образования. Они независимы от администрации и педколлектива, вместе со статусом психолога получают статус руководящего работника. Именно последнее вызывает настороженность школьных работников, которые сглаживают психологические проблемы и трудности, стараясь «не выносить сор из избы». Как правило, такие специалисты в основном занимаются психологическим мониторингом, аттестацией и методической подготовкой своих коллег, слабо владея технологиями профессиональной деятельности практического психолога. Неслучайно многие из них, опасаясь дисквалификации, совмещают свою основную деятельность с работой в детском саду или школе.

Таким образом, специфика функций школьного психолога делает его работу значимой и напряженной, а к его личности предъявляются повышенные требования. В силу больших социальных ожиданий практический психолог образования обязан постоянно стремиться к личностному и профессиональному росту.

1.2.3. Модель профессиональной деятельности педагога-психолога

При анализе такой многомерной реальности, какой является труд психолога, целесообразно исходить из трех базовых категорий психологии, имеющих для нее определяющее значение, — это деятельность, общение и личность.

Профессионально-компетентным является такой труд психолога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется его практическая психологическая деятельность, социально-психологическое взаимодействие, реализуется личность психолога и в котором достигаются хорошие результаты — превращение клиента из объекта помощи в субъект самопомощи.

Профессиональная деятельность практического психолога образования — это технология труда психолога; межличностное взаимодействие — климат и атмосфера этого труда; личность самого психолога — ценностные ориентации, установки, личностные смыслы, отношения и особенности. Любая профессиональная деятельность — это процесс, имеющий определенные этапы. Она состоит из цепочки взаимосвязанных действий, которые и образуют ее структуру. Выделяют три основных компонента в *структуре профессиональной деятельности*: мотивационно-

ориентировочное звено (ориентация в обстановке, постановка **целей** и задач, возникновение мотивов); исполнительное звено (реализация); контрольно-оценочное звено (результат). На первом этапе психолог формулирует психологические цели и задачи (в любом виде деятельности), на втором — подбирает необходимые социально-психологические средства для их осуществления, на третьем — анализирует и оценивает собственные действия.

Эффективность профессиональной деятельности заключается в реализации всех ее компонентов. На каждом этапе профессиональной деятельности психологом реализуются определенные функции: диагностическая, планирования, организаторская (первый этап); коммуникативная, побуж-

Направления профессиональной деятельности психолога

Психодиагностика личности и социально-педагогической ситуации ее развития	Организация воспитательно-образовательных взаимодействий с проблемной личностью, нуждающейся в помощи
Наблюдение Беседа Опрос экспертов Интервьюирование Анкетирование Изучение документов Психодиагностика личности Социально-психологическая диагностика	Отношения участия Поддержка детей из семей риска Содействие в решении проблем Сотрудничество с семьей, школой и общиной Посредничество в личностной самореализации Побуждение личности к самоорганизации и самостоятельности
Социально-психологическая помощь и поддержка личности в кризисных ситуациях	- Коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности и группы
Прояснение проблемы Отреагирование проблемы Выбор программы и плана действий Обсуждение путей решения проблемы Помощь в организации выхода из проблемы Координация усилий ближайшего окружения личности Создание группы поддержки	Моделирование ситуаций для нового опыта Моделирование сфер успешной деятельности Организация диалога и сотрудничества Организация микросреды с измененными отношениями Помощь в разблокировке позитивных эмоций Создание и оценка ситуаций успеха Изменение представлений личности о своем «Я» Поддержка инициатив Создание условий для творчества

дительная, формирующая (второй этап); аналитическая, оценочная, координации, коррекции и совершенствования (третий этап). Рассмотрим их более подробно.

Функции педагога-психолога:

образовательно-воспитательная — обеспечивает целенаправленное психолого-педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых, осуществляет психологизацию педагогов и родителей, дает рекомендации по гуманизации целостного педагогического процесса, использует возможности личности ребенка как субъекта собственного развития;

диагностическая — изучает индивидуально-типологические, личностные и возрастные особенности детей и подростков, социально-психологические факторы и условия их воспитания, обучения и развития, их проблемы;

организаторская — организует общение и деятельность детей и взрослых в различных формах профессиональной деятельности (уроки психологии, факультативы, кружки, деловые игры, коррекционно-развивающие группы, социально-психологические тренинги и консилиумы и др.), обеспечивает взаимодействие специалистов образовательного учреждения и родителей в решении психологических проблем ребенка;

прогностическая — участвует в программировании, прогнозировании и проектировании педагогического процесса, осуществляет разработку критериев его результативности в терминах

развития личности его субъектов;

предупредительно-профилактическая и психотерапевтическая — учитывает и приводит в действие психологические механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний; организует оказание психологической поддержки и психологического сопровождения личности в педагогическом процессе. По своему профессиональному назначению призван предотвратить психологическую проблему, своевременно выявить и устранить причины, порождающие ее, обеспечить профилактику отклонений в развитии и поведении детей, их общении;

организационно-коммуникативная — способствует включению добровольных помощников* в социально-психологическую работу, руководит их деловыми и личностными контактами, налаживает взаимодействие в их работе с детьми, семьями.

Для выполнения такого широкого круга функций психологу необходимы разносторонние знания.

Профессиональные знания психолога — это сведения из общей, социальной психологии, психологии личности, психодиагностики, возрастной, педагогической и практической психологии, других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных Государственным стандартом соответствующего образования.

Можно представить профессиональные знания в определенной иерархии:

теоретико-методологические — комплексное знание о человеке как биосоциопсихокосмическом существе; основные методологические подходы и принципы исследования психики человека;

психологические закономерности воспитания, обучения, развития личности во всех стадиях онтогенеза, влияние среды на процессы социализации и индивидуализации личности; цели, задачи, содержание и принципы профессиональной деятельности психолога образования;

методические — современные технологии социально-психологической работы с разными возрастными группами детей в различных социально-педагогических ситуациях; практические основы прогнозирования, проектирования, моделирования профессиональной деятельности; прикладные — способы, приемы, виды психологической диагностики и коррекции, психологического сопровождения и консультирования личности и малой группы в педагогическом процессе.

Профессиональные умения психолога — это его способность применять полученные профессиональные знания в своей деятельности. Их можно классифицировать следующим образом:

гностические (поиск, восприятие и отбор информации);

проектировочные (постановка целей и задач, прогнозирование);

конструктивные (подбор и сочетание содержания, методов и средств);

организаторские (создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых);

коммуникативные (контактность, общение, взаимоотношения);

оценочные (восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса);

рефлексивные (самоанализ собственной личности, деятельности и общения).

Рассмотрим более подробно профессиональные умения педагога-психолога, отражающие специфику его деятельности.

Коммуникативные умения:

вступать в контакты с разными людьми;

устанавливать профессиональные отношения;

осуществлять индивидуальный подход к людям со специфическими проблемами;

сотрудничать, вступать в деловые контакты;

создавать атмосферу комфортности, доброжелательности;

вызывать доверие у клиентов, соучаствовать в решении их проблем;

соблюдать конфиденциальность в работе и такт;

побуждать человека к действию, творчеству, проявлению милосердия;

влиять на общение, отношения между людьми в микросоциуме;

правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику.

Прикладные умения:

исследовательские — анализ, сбор, учет, обработка информации, подготовка аналитических материалов, разработка программ, подготовка аннотаций, статей, докладов;

психолого-педагогические — анализ социальной ситуации развития ребенка, его психологических проблем, планирование, прогнозирование, формы и методы психологической помощи;

социально-психологические — психологическая диагностика, психологическое консультирование,

психотерапия и др.

Организаторские умения:

ставить конкретные задачи, направленные на решение проблем;
организовывать подопечных на их выполнение;
рационально организовывать свое рабочее время;
планировать этапы и средства деятельности;
планировать индивидуальную работу с клиентом;
организовывать отдельные виды психологической работы, выполнение программ и проектов;
определять нужды клиентов и помогать им найти соответствующие их потребностям службы;
выявлять и поддерживать полезную инициативу, создавать условия для ее реализации;
объединять людей на основе их общих интересов, духовной близости.

Аналитические умения:

изучать личность, ее микросоциум, ставить психологический диагноз;
анализировать конкретные жизненные ситуации клиента, предвидеть и предотвращать жизненные кризисы;
проектировать конечный результат профессиональной деятельности;
анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными, выдвигать новые задачи;
анализировать недостатки своей профессиональной деятельности;
анализировать опыт и практику работы специалистов психологической службы образования;
творчески перерабатывать необходимую информацию;
анализировать конкретную социальную ситуацию, причины и истоки проблем.

Педагогические умения:

обучать других искусству помогать людям, прикладным умениям и навыкам;
выявлять резервные возможности личности, открывать положительное в человеке и организовывать процесс его самопомощи;
обучать социальным повседневным жизненным навыкам;
стимулировать положительные проявления, гуманность, милосердие в поступках, поведении человека, в отношении к другим людям;
воздействовать на подопечного, группу средствами педагогической техники (речь, голос, жесты, ораторское мастерство);
передавать клиенту знания, полученные в процессе профессионального обучения и собственного опыта;
излагать материал доступно, логично, образно, выразительно.

Умения саморегуляции:

контролировать свои эмоции в любой ситуации;
управлять своим настроением;
предъявлять к себе повышенную требовательность;
переносить большие нервно-психические нагрузки;
поступаться своими интересами ради интересов подопечного;
снимать психологическое напряжение.

Результаты многолетних исследований доказывают (М.В.Мо-локанова), что успешность деятельности психолога определяется уровнем сформированности коммуникативных умений: уровнем сформированности антропоцентрической направленности личности; уровнем чувствительности к объекту, процессу и результатам психологической деятельности; уровнем сформированности проективных умений (или силой воздействия на поведение других людей). Умения, как и деятельность в целом, также могут быть рассмотрены с качественной стороны: автоматизированные, репродуктивные, поисковые и творческие.

В соответствии с уровнем сформированности профессиональных умений определяется уровень профессиональной деятельности. Так, Н. В. Кузьмина выделяет следующие уровни деятельности:

- 1) репродуктивный — умение сообщать другим знания, которыми владеешь сам (однако даже самые глубокие знания не являются признаком профессиональной квалификации);
- 2) адаптивный — достижение нового уровня знаний и умений, включающего в себя знание не только предмета деятельности, но и особенностей его восприятия и понимания;
- 3) локально моделирующий знания — умение не только передавать и транслировать знания применительно к конкретной аудитории, но и конструировать их;
- 4) системно моделирующий знания — владение стратегиями формирования системы знаний,

навыков и умений в целом;

5) системно моделирующий творчество — владение стратегией формирования творческой личности, способной к развитию.

Можно выделить три уровня осуществления профессиональной деятельности психолога: 1) копирование чужих образцов, 2) осуществление деятельности по собственному представлению без учета обстоятельств и 3) творческое осуществление деятельности, исходя из ее системного понимания.

Профессиональная деятельность психолога может быть представлена в виде *примерной модели*.

Это комплекс взаимосвязанных деятельности, направленных на разные объекты, для осуществления которых необходимы определенные профессиональные знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества.

Модель профессиональной деятельности психолога

Компоненты модели	Направленность деятельности			
	на себя	на детей	на взрослых	на процесс
1	2	3	4	5
Профессиональные знания	Индивидуальные психофизиологические особенности Способности Возможности Потребности и способы их реализации Сильные стороны личности Недостатки и способы их компенсации Личностные проблемы и способы их решения	Возрастные и типологические особенности Динамика развития личности в онтогенезе Соотношение воспитания, обучения и развития Возрастная норма и отклонения в психосоциальном и личностном развитии Особенности детского коллектива и малой группы Ребенок как субъект воспитания и развития	Психология личности Клиентоцентрированное консультирование Психология профессиональной деятельности Психопедагогика Социальная психология семьи Тендерная психология Семейная педагогика Семейная психотерапия Психология общения	Психопедагогика Педагогическая психология Возрастная психология Социальная психология Дифференциальная психология Психология трудного детства Психология девиантного поведения Специальная психология Социально-психологические технологии Психопатология
	Самодиагностика Саморегуляция	Коммуникация Организация Социально-пе-	Коммуникация Диагностика Организация	Социально-психологический анализ

Профессиональные умения	эмоциональных состояний Самомобилизация психических функций (память, внимание, мышление, воля) Самоконтроль Поиск и анализ профессиональной информации Самообразование Самосовершенствование	педагогическая диагностика Психопрофилактика Возрастно-индивидуальное консультирование Социальная фасилитация Психологическая поддержка и сопровождение Обучение Воспитание	Посредничество Дипломатия Консультирование Обучение Суггестия Психотерапия Реабилитация	Рефлексия Проблематизация Целеполагание Планирование Социально-педагогическое прогнозирование Организация Профессиональное взаимодействие Моделирование Реализация Документирование
Профессионально важные качества	Интеллектуальность (любопытность, логичность и практичность ума, рефлексивность) Социальность (потребность в социальных контактах и одобрении, коммуникабельность) Потребность в достижениях и самокритичность Эмоциональная устойчивость Жизнерадостность Уверенность в себе Самодостаточность	Аффилиация Любовь и эмпатия по отношению к детям Доброжелательность Внимательность Наблюдательность Терпимость и терпеливость Настойчивость Сдержанность Тактичность Педагогическая интуиция Педагогический оптимизм	Дипломатичность Эмпатия по отношению к взрослым Самообладание Дружелюбие Морально-нравственная устойчивость Эрудированность Компетентность Культурная эмпатия Аутентичность Искренность Открытость к контакту Общительность Привлекательность Инициативность	Критичность и независимость мышления Здравомыслие Восприимчивость Чувство новизны Нестандартность, креативность Способность выполнять разнообразную работу Легкая переключаемость Устойчивость к монотонии и Аккуратность и последовательность Способность обучать подчинять себе Способность к сотрудничеству Активность Ответственность

Модель профессиональной деятельности психолога может служить неким идеальным ориентиром. Это не отрицает, а предполагает формирование у каждого специалиста *индивидуального стиля деятельности* как меры соответствия индивидуально-типологических и психологических особенностей личности требованиям профессиональной деятельности.

1.2.4. Взаимодействие психолога и педагогов в совместной деятельности

Общее представление о совместной деятельности. Деятельность группы рассматривается в науке как продукт взаимодействия, как конечный результат столкновений множества отдельных волей, как равнодействующая бесконечного количества «перекрещивающихся сил». В процессе этой деятельности преобразуется не только ее предмет, но и сама группа, индивиды, которые стремятся «реализовать, осуществить себя», «духовно творят друг друга».

В зависимости от того, какое объединение индивидов является субъектом деятельности, различают ее формы:

совокупная деятельность, субъект которой — статистическая совокупность людей;

действия людей в ходе группового контакта, субъект — любые случайные скопления;

собственно групповая деятельность, которая возникает в ходе объединения людей, испытывающих потребность в совместной, взаимосвязанной и взаимозависимой деятельности и общении друг с другом.

Высшим уровнем развития групповой деятельности является *коллективная деятельность*, субъектом которой выступает коллектив. Таким образом, совместная деятельность для группы (коллектива) — одновременно и потребность, и фактор ее развития.

Выделяются следующие **формы организации совместной деятельности**: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая (Л.И. Уманский) или непосредственно-коллективная, индивидуально-коллективная (А. А. Руса-линова).

Совместная деятельность имеет структуру, аналогичную индивидуальной. Однако по своему психологическому содержанию она богаче, каждый ее участник вносит свой вклад в совместный опыт. В результате образуется «общий фонд информации», которым пользуется каждый (Б.Ф. Ломов).

В любой совместной деятельности обязательно есть взаимодействие между ее **участниками**. Поэтому в самом общем виде она может быть охарактеризована как субъект-объект-субъективное взаимодействие, где восприятие субъекта — участника деятельности — оказывается опосредованным его «местом» в осуществлении совместной деятельности, т.е. позицией по отношению к объекту деятельности.

Основные признаки совместной деятельности. А.Л. Журавлев рассматривает следующие признаки совместной деятельности (СД):

1) наличие общих целей для различных включенных в деятельность участников. СД, как и любая форма кооперации, вызывается необходимостью достижения таких целей, которые недоступны или доступны лишь частично отдельному человеку. Как и всякая человеческая деятельность, СД становится целесообразной в том случае, когда заранее ставятся осознаваемые цели, а сам процесс СД подчинен их достижению;

2) участники СД кроме индивидуальных мотивов должны иметь побуждение работать вместе, т.е. должна формироваться общая мотивация, позволяющая достигать надиндивидуальные цели и задачи, значимые для каких-то групп или в целом для общества. Единые цели и общая мотивация есть исходные условия для формирования из отдельных участников некоторой их общности (коллективного субъекта);

3) необходимое разделение единого процесса достижения определенной общей цели деятельности на некоторые составляющие, т.е. на отдельные, но функционально связанные совокупности действий, операций (частей деятельности), и их распределение между участниками этого процесса. Такое распределение приводит к формированию функциональной структуры. Оно не должно быть чисто случайным, характеризуется взаимным дополнением и определяет деятельностьную (функциональную) взаимную зависимость участников СД;

4) объединением (или совмещением) индивидуальных деятельностей, понимаемым как образование целостности СД и приводящим к возникновению определяемых деятельностью взаимосвязей и взаимозависимостей между участниками СД, порождается феномен совместности как особое качество деятельности группы;

5) согласованное, координированное выполнение распределенных и объединенных индивидуальных деятельностей всех участников СД предусматривает строгую последовательность операций в соответствии с определенной программой, учитывающей деятельность каждого участника. Согласование обычно касается многочисленных характеристик деятельности: объемных и качественных, пространственных и временных, темпа и интенсивности, ритмичности и т.д.;

6) необходимость в управлении — потребность, внутренне присущая СД, — неизбежно порождает управленческую деятельность, наиболее характерной особенностью которой является непосредственная направленность на участников СД, а через них — опосредованное воздействие на предмет совместного труда;

7) наличие единого конечного результата, общего для участников СД, которая и возникает для того, чтобы был достигнут этот результат (совокупный продукт) или был бы достигнут за более короткое время, более эффективно или качественно. Соотнесение единого конечного результата с общими целями СД позволяет определять ее целенаправленность, с общими затратами — ее эффективность, с индивидуальными затратами и результатами — индивидуальные вклады участников в СД;

8) единое пространство временного функционирования участников есть одно из наиболее

элементарных, но необходимых условий осуществления СД.

Основные признаки совместной деятельности

№ п/п	Признак совместной деятельности (СД)	Социально-психологический процесс СД	Характеристика (свойство) СД и коллективного субъекта
1	Наличие единой цели	Целеобразование (целеполагание)	Целенаправленность
2	Побуждение работать вместе (общая мотивация)	Мотивообразование (мотивирование)	Мотивированность
3	Разделение деятельности на функционально связанные составляющие	Распределение функций между участниками	Структурированность (распределенность)
4	Объединение индивидуальных деятельностей	Объединение (совмещение)	Интегрированность (объединенность)
5	Согласованное выполнение распределенных и объединенных индивидуальных деятельностей	Согласование (координация)	Согласованность (координированность)
6	Наличие управления как атрибутивной функции совместной деятельности	Управление (регулирование)	Организованность и управляемость (регулируемость)
7	Единый конечный результат	Оценивание групповых результатов	Производительность (результативность)
8	Наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей	Функционирование в едином пространстве и времени	Условия (пространственные и временные) совместной деятельности группы

Роль взаимодействия в совместной деятельности. В процессе СД имеет место единство двух направлений воздействия ее участников. Во-первых, это совместные воздействия на общий предмет труда, которые и вызывают необходимость исполнения основных структурных составляющих деятельности (целей, мотивов, действий и результата и т.п.)- Во-вторых, это взаимные воздействия участников СД, которые порождаются отношениями производства и вызывают необходимость выделения и использования в анализе СД новых элементов. Такими составляющими компонентами СД являются *предметно направленные взаимодействия*. Под *взаимодействием* понимается такая система действия участников СД, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других людей, а последние, в свою очередь, вызывают определенные действия первых лиц. Наличие взаимодействий между людьми является основным отличительным признаком совместной деятельности по сравнению с индивидуальной.

Однако отличаются они не только и даже не столько наличием или отсутствием взаимодействия между участниками деятельности, сколько характером его включения в структуру самой деятельности.

Взаимодействия между людьми (и общение как одна из конкретных форм) могут иметь место и при выполнении относительно независимых индивидуальных обязанностей, но при этом они не включаются в структуру индивидуальной деятельности и не вносят в нее принципиальных изменений. В данном случае взаимодействие, образно говоря, «присутствует рядом» с индивидуальной деятельностью, сопутствуя ей в форме общения людей друг с другом. Оно не является предметно направленным. Когда же взаимодействие преобразует выполняемую деятельность, то последняя уже перестает быть индивидуальной, а становится определенной формой СД. Следовательно, предметно направленные взаимодействия, с одной стороны, органически включаются в психологическую структуру СД, а с другой — изменяют структуры

индивидуальных деятельностей ее участников, подчиняя их общим целям и задачам. Фактически структура СД складывается, функционирует и развивается именно через предметно направленное взаимодействие участников деятельности.

Различия в профессиональной ментальности педагогов и психолога. Психолог и педагоги взаимодействуют в совместной деятельности, цель которой — развитие детей. Для успеха совместной деятельности необходимо ценностно-ориентационное единство ее участников.

Приходя в образовательное учреждение, психолог встречается с определенными представлениями педагогов о целях воспитательно-образовательного процесса, их ценностными ориентациями, установками по отношению к детям.

Психолог не может не учитывать эту реальность, так как становится участником педагогического процесса. Вместе с тем он остается носителем своей профессиональной системы целей и ценностей, которые могут не совпадать с таковыми у педагогов и педагогического коллектива в целом.

Профессиональная ментальность включает в себя профессиональные мотивы, ценностные ориентации и социальные установки.

Принципиальные различия в профессиональной ментальности педагогов и психологов (по Д. В.Обориной)

Психологи	Педагоги
1. Временная перспектива	
Мотивация ориентирована на настоящее и ближайшее будущее	Мотивация в значительной степени относится к периодам близкого и отдаленного будущего
2. Содержание мотивации	
Выражена ориентация на общение, работу по специальности, самореализацию в профессиональной сфере, на определенный уровень достижений; альтруистическая мотивация; от окружающих ожидают любви, уважения, признания	Выражена познавательная мотивация и мотивация, связанная с собственной личностью, в частности с Я-концепцией; высокий уровень потребностей; от окружающих ожидают помощи, надеются на удачу
3. Ценностные ориентации	
<i>Терминальные ценности (ценности-цели)</i>	
Счастливая семейная жизнь, счастье других	Свобода, познание
<i>Инструментальные ценности (ценности-средства)</i>	
Широта взглядов, эффективность в делах, высокие запросы, независимость, рационализм	Воспитанность, аккуратность, непримиримость к недостаткам в себе и других
4. Установка по отношению к ребенку	
<i>Уровень контроля</i>	
Минимальный контроль, предпочтение либерального стиля общения	Высокий уровень контроля, склонность к авторитаризму
<i>Представление об ученике</i>	
Высокая когнитивная сложность восприятия, безоценочность	Низкая когнитивная сложность восприятия, оценочность

Эти различия могут стать причиной трудностей во взаимодействии педагогов и психологов.

Поэтому необходимо проводить специальную работу, направленную на сближение их ценностных ориентации и установок, достижение взаимопонимания между ними.

Взаимодействие психолога и педагогов в учебной деятельности. Позиции педагога и психолога в общеобразовательных учреждениях зачастую разделены уже на уровне целеполагания. Педагоги в качестве основной цели своей деятельности видят сформированность у ученика знаний, умений и навыков, а также социальных норм поведения, а психологи считают, что их цель — помощь в развитии личности ученика и выполнение «заказов» педагогов. Соответственно строится и

деятельность психологических служб: предоставить педагогам информацию о развитии учащихся, просветить их, как надо действовать, консультировать всех участников педагогического процесса, корректировать личностное развитие учеников, проводить профилактику и пр. В этом случае следует исходить из того, что и психолог, и педагог выполняют единую деятельность по организации поддержки личностного роста, социализации и индивидуализации ученика и им нужно согласовывать не цели, а действия! и операции. В первую очередь это касается организации учебной деятельности, являющейся одной из основных в образовании, в которой, однако, психологи почти не участвуют.

По мнению специалистов (С. А. Гильманов), одной из областей приложения совместных усилий педагога и психолога является актуализация культурно-ориентированного взаимодействия учителя и ученика с содержанием образования в учебной деятельности.

Содержание образования, оформленное в виде учебной дисциплины, неизбежно отражает иерархическую структуру и измерения культуры как исторически заданного универсума «кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей» (В.В.Давыдов, В.Т.Кудрявцев). Однако актуализация этих измерений зависит от способа включения содержания образования в общение и взаимодействие участников образовательного процесса. Можно выделить два «крайних» способа такого включения: культурно-ориентированный и ситуативно-ориентированный.

Культурно-ориентированный сяеобязан с обращением к культурным смыслам, когда мы пользуемся человеческим опытом так, «чтобы его смысл перетекал в нас, чтобы тем самым мы дарили человечество» (М. К.Мамардашвили). Культурный смысл связан с высвечиванием в содержании образования высших ценностей, идеалов, духовности через смыслы личностные, рождающиеся в процессах «вживания» в изучаемое (М. М. Бахтин).

Ситуативно-ориентированный способ опирается на отношение ^к изучаемому материалу как к разбитому на «порции» знанию,

которое необходимо усвоить ученику, и связан с обращением к смыслам, возникающим в ситуациях взаимодействия педагога и ученика, — ситуативным смыслам. При этом и личностные смыслы приобретают ситуативно-процессуальный характер.

Совместная работа педагога и психолога по актуализации культурно-ориентированного взаимодействия учителя и ученика с содержанием образования в учебной деятельности заключается:

в поиске конкретных социально-психологических механизмов и способов выявления культурного смысла содержания образования для учащихся (отношение педагога и учеников к учебному материалу как к культуре);

в поисках «психологических измерений» содержания учебного материала и его воспроизведения; в ретроспективном анализе влияния характера действий педагога на отношение учащихся к учебному материалу;

в рефлексивном самоанализе собственного отношения педагога к изучаемому.

При этом одна из задач психолога — формирование диагностического инструментария для осмысления реального поведения педагога в отношении актуализации культурно-ориентированного взаимодействия учителя и ученика с содержанием образования в учебной деятельности.

Исследования С. А. Гильманова показывают, что можно выделить целый ряд таких показателей-индикаторов — от характера преобладающих ситуаций на занятиях до наиболее часто встречающихся вербальных конструкций, употребляемых педагогом и учащимися в процессе взаимодействия. При этом обнаруживается и прямая связь способов включения содержания образования в общение, и взаимодействие педагога и учащихся с психологическими механизмами, обеспечивающими его освоение.

Ситуативно-ориентированный способ связан с нацеленностью на «знание материала» путем его точного воспроизведения, «правильного—неправильного» оперирования им, однозначного его представления.

Культурно-ориентированный — с характеристиками связей изучаемого с другими знаниями, с личным и социокультурным опытом, с ценностным содержанием, с различными способами его выражения. Здесь можно говорить о различных когнитивных механизмах овладения содержанием образования: усвоении (ин-териоризации) или понимании (единстве интериоризации и экстерииоризации).

Такую аналитическую, диагностическую, реализационную деятельность педагогу и психологу невозможно осуществлять раздельно, она может происходить только в их взаимодействии, сотруд-

ничестве, содружестве. При этом их позиции неизбежно открыты и для учащихся, что имеет важное значение: действительное развитие личности ученика может обеспечиваться только при условии, что с ним работают профессионалы, не просто со стороны влияющие на него, но и сами лично вовлеченные во взаимодействие, индивидуализирующиеся и социализирующиеся в нем.

Формирование запроса на психологическую помощь. Лишь небольшая часть практических психологов приходят в воспитательно-образовательные учреждения, где до них уже успешно работали психологи. Основная масса является первопроходцами, их функциональная ниша не выявлена. Функциональные обязанности психолога чаще всего не определены и понимаются по-разному в различных учреждениях, разными педколлективами и их членами.

Практический психолог может столкнуться с ситуацией, когда запрос на его деятельность не сформирован, педагоги считают, что они не нуждаются в его помощи (такая ситуация в принципе невозможна в собственно психологическом учреждении, например в психологической консультации, где работа осуществляется в основном по инициативе клиента, в той или иной мере мотивированного на общение с психологом и принятие его рекомендаций). Попадая в ситуацию отсутствия запроса, начинающие школьные психологи часто испытывают состояние фрустрации. В ряде случаев запрос на работу психолога имеется, однако он является неадекватным, что может проявляться в отношении цели, содержания работы. Примеры неадекватных запросов: «Вы будете заниматься с детьми всех 12 групп нашего детского сада математикой. Ваша задача — как можно лучше подготовить их к обучению по этому предмету в школе»; «Возьмите под контроль трудных детей и наведите порядок на переменах».

Неадекватность также проявляется в отношении методов, специфики работы психолога. Пример: «Вы должны будете присутствовать в группах, где работают малоопытные воспитатели, и помогать им налаживать работу». Если мы проанализируем этот запрос, то увидим в нем и адекватную часть — помощь начинающим педагогам. При этом важно учитывать, какое содержание привносится в само понятие «помощь». Необходимо выделять методический аспект, входящий в функциональные обязанности методиста, и психологический, который составляет содержание работы психолога. Неадекватная часть данного запроса касается методов достижения цели. Заведующая предполагает, что лучший путь — постоянное присутствие психолога в группе. Безусловно, такое представление основывается на незнании специфики психологического труда, низкой психологической подготовленности в целом.

Следовательно, на первом этапе взаимодействия психолога с педагогическим коллективом ему необходимо активно занимать-

ся формированием адекватного запроса на свою деятельность, разяснять, в каких случаях, каким образом и при каких условиях он может быть полезен.

Анализ ответов методистов детских садов показывает, что они предпочитают такого психолога, который способен проникнуться проблемами детского учреждения и педагогов, органично войти в жизнь детского сада, стать «своим». Более половины ответов на вопрос анкеты «Перечислите проблемы детского сада, в которых, на ваш взгляд, нужна помощь психолога» касается работы психолога с педагогами: создание благоприятного климата в коллективе; налаживание взаимоотношений педагогов между собой, с родителями, с детьми; помощь педагогам в работе с детьми. Вместе с тем 47 % опрошенных отмечают, что данное направление работы является наиболее трудным для психологов, не имеющих опыта работы в детском саду (Т.А.Леви).

Такой запрос коренным образом отличается от привычных представлений детских психологов, занимающихся диагностико-коррекционной работой с детьми в отрыве от реальной воспитательно-образовательной ситуации их развития. Задачи, связанные с изучением, моделированием и изменением среды развития детей, являются принципиально новыми для детских психологов. Поэтому они вызывают значительные трудности не только у молодых, но и у опытных специалистов, работавших до прихода в детский сад, школу или интернат в психологических консультациях или других специализированных психологических учреждениях. Возможный заказ на сотрудничество педагога, учителя и психолога, по мнению Г.С.Абрамовой, может и должен строиться как взаимодействие с психологической информацией, структурированной понятием «норма психического и личностного развития». Если предметом взаимодействия обучающего и обучаемого является учебный предмет, то психолог своим присутствием в этой ситуации должен решать следующие проблемы: адекватности отражения учеником учебного процесса;

адекватности отражения учителем учебной дисциплины как предмета взаимодействия; .
 адекватности отражения учеником роли и места учителя в его жизни;
 адекватности отражения учителем роли и места ученика в его жизни.

Функциональные ниши специалистов в детском саду. Особого внимания заслуживает изучение функциональных ниш различных членов педагогического коллектива. Оно помогает осознать собственную функциональную нишу и точки пересечения в работе с другими специалистами.

Рассмотрим сферы пересечения в работе психолога и методиста детского сада:

Психолог	Методист
Пропаганда психолого-педагогических знаний среди родителей Повышение психологической компетентности педагогов Предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень	Пропаганда педагогических знаний среди родителей Повышение педагогической квалификации педагогов Контроль за реализацией воспитательно-образовательных программ

Существует немало случаев, когда психологи не учитывают функциональные ниши коллег. Речь идет о взаимоотношениях не только с методистами или завучами школ, но и с администраторами, учителями, врачами. В зонах пересечения каждый из специалистов должен заниматься своим аспектом проблемы, но чрезвычайно важны согласованность их действий, общее видение принципиальных вопросов, перспективы работы и путей реализации поставленных целей.

Для того чтобы психолог мог реально влиять на воспитательно-образовательный процесс, он" должен стать значимым членом коллектива школы. Поэтому на первом этапе профессиональной деятельности он *формирует у педагогов желаемый образ психолога, обретает эмоциональный статус и авторитет профессионала.* В дальнейшем находит общие координаты и *формирует на их основе программу профессионального общения.* На основе согласованных действий и распределения функций осуществляется программа взаимодействия и *формируется общий фонд знаний, умений и навыков.*

Контрольные вопросы

1. Какие требования к личности психолога предъявляются его профессиональной деятельностью?
2. В чем состоит специфика статуса психолога в системе образования?
3. Каковы существенные характеристики модели психолога и его профессиональной деятельности?
4. Что такое совместная деятельность и профессиональное взаимодействие?
5. Каковы признаки совместной деятельности и ее результаты?
6. В чем состоят трудности профессиональной адаптации психолога в системе образования?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте на основе профессиограммы психолога свои возможности в профессиональной адаптации.
2. Проведите социально-психологическое исследование по проблеме «Какой психолог нужен детскому саду (детскому дому)?»
3. Разработайте авторскую модель психологической службы детского сада.
4. Разработайте авторскую модель психологической службы детского дома.

Литература

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. — М., 1997.
2. *Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской.* — М., 2000.
3. *Немое Р. С.* Психология. — М., 1995. - Кн. 2.
4. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования. — М., 2000.
5. *Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной.* - М., 1997.
6. *Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной.* — М., 1995.
7. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 1995.
8. *Учимся общаться с ребенком / Сост. В. А. Петровский и др.* — М., 1993.

Глава 3

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Рабочее место психолога. — Планирование работы психолога. — Школьный психолог и его позиции. — Особенности организации практической деятельности психолога.

1.3.1. Рабочее место психолога

Для нормальной работы психологу нужны отдельный рабочий кабинет и помещение для групповых занятий с клиентами. Рабочий кабинет оборудуется автоматизированным рабочим местом психолога, включающим как минимум персональный компьютер с программным

обеспечением, аудио- и видеоаппаратуру, фонд психодиагностических методик, телефон доверия, закрытые шкафы для хранения психологической информации и документов конфиденциального характера;

Уроки психологии, факультативы, лекции для родителей и педагогов могут проводиться в обычном учебном или специальном психологическом классе. Здесь можно расположить учебно-методические материалы: наглядные пособия, характеризующие области практического применения психологических знаний; сведения об отраслях психологической науки; психологический календарь; почтовый ящик психолога; психологические советы дня, рекомендации для педагогов, родителей и учащихся разного возраста. Возможно оформление сменных тематических стендов по актуальным проблемам социальной, возрастной и педагогической психологии. Большое значение должно придаваться адресной психологической информации: наглядной презентации обобщенных результатов проводимых психологических исследований, рекламе намеченных психологических мероприятий.

Помещение для сеансов психологической разгрузки, консультирования должно быть оформлено особым образом. Три стены — Две боковые и передняя — расписаны, задняя стена выполнена в виде массивной шторы темно-зеленого цвета. В кабинете установлено в три ряда 12 кресел. Обивка кресел по окраске и фактуре соответствует задней шторе. Кресла глубокие, мягкие, с высокими спинками и мягкими подлокотниками. Стены кабинета двойные. Наружные стены облепленные, представляют собой подрамники, на которые натянут живописный холст.

К росписи предъявляются определенные требования. Холст должен быть тщательно загрунтован так, чтобы через рисунок не проступала фактура ткани. Рисунок выполняется тщательно, в сочной, колоритной манере, матовыми красками, не отражающими свет. Роспись может быть выполнена и на стенах. Ее назначение — формирование эмоционального состояния покоя и отдыха.

Закругленный потолок и стены создают иллюзию перспективы, «стереоскопический эффект», что очень важно при ограниченных габаритах помещений. Потолок и стены не должны «давить» и создавать угнетающее впечатление. Этим же задачам соответствует сюжет картины. На передней стене, несущей максимальную зрительную нагрузку, изображена спокойная темно-голубая гладь озера с зарослями камышей на втором плане и склонившейся к воде ветвями ивой. Плавная округленная линия переходит на боковые стены и постепенно сливается с негустой березовой рощей, изображенной на них, усиливая стереоскопический эффект пространства. Светлые стволы берез также решают психологическую задачу: способствуют умиротворенности, ощущению пространства, создают светлое, приподнятое настроение.

На росписи не должно быть следов деятельности человека: изображения дорог, построек и других отвлекающих деталей, которые могут вызвать нежелательные ассоциации. Следует иметь в виду, что следы разрушений (срубленные деревья, заброшенные дома и т. п.) провоцируют негативные эмоции. В цветовой гамме исключены фиолетовый, черный и коричневый цвета, ограничено использование красного, оранжевого, желтого цветов, возбуждающих нервную систему.

Изображение зеленой травы и кустарников выполняется с минимальным содержанием холодных тонов. Пространство между внутренней и наружной сторонами стен — около 0,5 м. Оно служит для дополнительной звукоизоляции и размещения акустических колонок. Потолок также двойной в виде полусферы, имитирующей небо.

Настенная роспись освещается светильниками, установленными над шторой задней стенки. Они снабжены специальными светофильтрами, обеспечивающими три типа освещения: утренне-вечерний, дневной и ночной свет (А.А.Репин).

Если в образовательном учреждении работают несколько психологов, они могут выполнять по отношению к деятельности друг друга супервизорские функции. Это гораздо удобнее делать, имея в помещениях для тренингов и консультаций завалюрованное окно со стеклом Гезелла (для наблюдения за клиентом или психологом без ощущения им присутствия третьего лица).

В рабочем кабинете практического психолога должны содержаться следующие блоки: (концепция кабинета практического психолога):

документация, планирующая его деятельность;

документация, отражающая итоги психодиагностических исследований;

программное, аппаратное и инструментальное обеспечение коррекционно-развивающей работы психолога;

программное и инструментальное обеспечение релаксационных, тонизирующих и других тренингов;

компьютерные базы данных о методах психологической диагностики, коррекций, профилактики и

консультирования;
 компьютерные базы данных о клиентах и их проблемах;
 компьютерные базы данных о психологических центрах Российской Федерации;
 Интернет-обеспечение;
 библиотека, картотека, видеотека.

Основной принцип оформления кабинета психолога — его функциональность, поэтому здесь должны быть представлены все рабочие зоны специалиста. Так, для дошкольных учреждений можно выделить три основные рабочие зоны кабинета [1].

Первая профессиональная зона — *пространство взаимодействия с детьми*. Оно обеспечивается средствами для предметно-дидактической, изобразительной, конструктивной и моделирующей, двигательной-координационной, двигательной-релаксационной и имитационно-игровой деятельности. В перечень оборудования включены:

Мебель и оборудование	Детский столик, 2—3 детских стульчика (стандарты старшего дошкольного возраста). Мягкий диван либо кресло (малогабаритное). Мягкий ковер (не менее 2х2 м); 1—2 подушки неправильной формы либо плоские мягкие игрушки (черепахи, змейки и пр.). CD-проигрыватель, магнитофон. Компакт-диски либо кассеты с разнохарактерными музыкальными произведениями, вводными вербальными установками для релаксационной и игровой деятельности
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам в соответствии с возрастной дифференциацией
Технический материал	Цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластики, картон, клей, кисточки, акварельные краски, пластилин, альбомы различного формата
Вспомогательный материал	Набор объемных геометрических форм {куб, цилиндр, шар, призма, конус}. Набор плоскостных мозаик из картона и пластмассы (геометрические, правильные, неправильные, абстрактные фигуры). Мелкодетальный конструктор типа «Лего». Несколько атрибутов основных сюжетно-ролевых игр («Парикмахерская», «Больница», «Магазин», «Семья») и предметов-заместителей. Маски оппозиционных героев известных детских сказок (Заяц — Волк, Царевна — Баба Яга и т.д.). Простые детские музыкальные инструменты (бубен, дудочка, маракасы). 2 — 3 яркие игрушки по принципу половой дифференциации (кукла — машина), 2—3 мяча разного размера и фактуры (надувной, набивной, резиновый), скакалка либо небольшая плетеная веревка. Игрушки-сюрпризы с включением света, звука, движений при проведении определенных операций (механические, электронные, радиофицированные). Детские книги, книги-раскраски, детские журналы

Вторая профессиональная зона психологического кабинета — *пространство взаимодействия со взрослыми (родителями, педагогами, воспитателями)*. Оно обеспечивается средствами для коммуникативной деятельности:

Мебель и оборудование	Мягкий диван или кресло (малогабаритное)
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам-
Технический материал	Анкетные бланки, бланки опросников. Печатный материал

Вспомогательный материал	Распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях. Литература по проблемам возрастного развития детей, особенностям их поведения, а также по вопросам семейных и супружеских взаимоотношений. Литература по проблемам познавательного, эмоционально-личностного развития дошкольников, по вопросам детской компетентности, школьной готовности, адаптации к социальным условиям и т.д. Информационные материалы о смежных специалистах (психоневролог, психиатр, логопед) и специализированных детских учреждениях (центры, консультации, больницы, поликлиники)
Мебель и оборудование	Письменный стол, сейфовый шкаф. Компьютерный комплекс
Технический материал	Писчая бумага. Средства для обеспечения компьютера
Вспомогательный материал	Нормативная документация. Специальная документация. Организационно-методическая документация. Литература и периодические издания по повышению научно-теоретического уровня и профессиональной компетентности
Интерпретационный материал	Программы обработки и анализа данных, полученных в результате коррекционно-диагностической деятельности

Третья профессиональная зона обеспечивается средствами для *интерпретационной и организационно-планирующей деятельности* психолога:

Хорошо оборудованный кабинет предоставляет практическому психологу возможности для научной организации труда, повышает эффективность его работы, помогает создать обстановку доверительного общения, психологического комфорта для клиентов.

Большие затраты на оборудование рабочего кабинета быстро оправдывают себя, если психолог активно использует его площади и оборудование. Для этих целей важно четко продумывать циклограмму (график) использования кабинета в работе с педагогами, учащимися и их родителями.

1.3.2. Планирование работы психолога

Планирование работы психолога состоит из перспективного плана на учебный год, месячного календарного плана, еженедельных планов текущей работы и ежедневного рабочего плана.

Перспективный план работы психолога отражает стратегию психологической службы образовательного учреждения: цели и задачи психологического сопровождения естественного развития детей; выявление психологических причин трудностей развития, связанных с неэффективностью педагогического процесса; определение направлений педагогических экспериментов. Этот план обязательно соотносится с перспективными планами учреждения (школа, детский сад), представляется педагогическому совету и Утверждается руководителем учреждения.

Календарные планы помогают практическому психологу в полном объеме реализовать свои функции. Чтобы регулировать выполнение своих функциональных обязанностей, психологу удобнее в календарном плане-сетке предусматривать доминирующие виды деятельности, например: *понедельник* — психодиагностика (психодиагностические процедуры и обработка результатов исследований);

вторник — психологическое консультирование («телефон доверия», индивидуальное и семейное консультирование);

среда — психопрофилактика и психокоррекция (проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми, психологической гимнастики, сеансов психотерапии, групп личностного роста, тренинговых групп);

четверг — психологическое информирование педагогов и родителей (проведение семинаров для педагогов, лекторий для родителей, психолого-педагогические консилиумы, педсоветы, координационные совещания);

пятница — методическая работа, самообразование (подготовка докладов, лекций, бесед, программ тренингов и коррекционно-развивающих занятий, изучение новых технологий, повышение профессиональной и личностной компетентности).

В *плане-сетке на неделю*, который составляется на основе перспективного и календарного планов и учета психологических запросов клиентов, заявок администрации и педколлектива, отражается все содержание деятельности психолога, спланированное на конкретные дни недели и часы.

В *ежедневных планах* работы отмечаются конкретные виды деятельности и формы работы с учетом нормозатрат рабочего времени, предусмотренных нормативными документами.

Требования к плану работы педагога-психолога учреждения образования. При составлении плана необходимо учитывать:

цели и задачи образовательной деятельности своего учебного заведения;

приоритет прав и интересов ребенка;

нормы расхода времени на каждый вид деятельности.

План должен включать следующие разделы:

название направлений (психодиагностическая работа, консультативная работа, психокоррекционная работа, информационная работа, методическая работа) и форм деятельности (уроки психологии, факультативы, тренинги, коррекционные группы, беседы, консультации, психолого-педагогические консилиумы);

сроки их выполнения;

ответственные лица;

предполагаемые результаты.

При планировании своей работы психологу необходимо знать особенности этого процесса и его принципы.

Необходимо учитывать, что планируемые на любой период времени дела должны занимать только 60% времени, оставляя резерв. В течение дня следует выделять приоритеты, которые лучше выполнять в наиболее плодотворное и удобное время.

Принцип Парето (соотношение 80/20) применительно к рациональному использованию времени означает, что 80 % конечных результатов достигаются только за счет 20 % потраченного времени, тогда как остальные 20 % итога поглощают 80 % рабочего времени.

В соответствии с *принципом Эйзенхауэра* необходимо основное внимание в своей работе уделять наиболее важным делам, а менее важные по возможности делегировать другим людям, даже если они являются срочными.

Планирование работы предусматривает наличие хронометража и графика рабочего времени психолога.

График — распределение видов профессиональной деятельности практического психолога соответственно дням рабочей недели по хронометражу [1].

Хронометраж — совокупность временных норм, регламентирующих выполнение различных видов психологической деятельности, исходя из среднего показателя затрат времени. Средняя норма времени в месяц составляет 144 рабочих часа — по 36 ч в неделю, из которых 12 ч являются методическими (изучение литературы, освоение новых психологических технологий, участие в региональных научно-практических мероприятиях, коллегиальное консультирование, работа со специалистами-смежниками, оформление документации и т.д.).

При планировании работы на месяц психологу желательно разработать и довести до сведения всего школьного коллектива полную циклограмму его деятельности на месяц. Возможно составление циклограммы на год, предусматривающей важнейшие психологические мероприятия.

Формы учета деятельности и отчетность педагогов-психологов. Педагоги-психологи, работающие в образовательных учреждениях различного типа и вида, в частности для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центре), ведут учет проводимой работы по следующим формам:

1. *Анализ выполнения плана работы педагога-психолога образовательного учреждения* (соответствие планируемого и реально выполненного, объяснение причин невыполнения, результативность проводимой работы по критериям достижения планируемых целей, соотношение временных затрат и усилий к результату работы и удовлетворенности клиента).

2. *Заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования:*

Цель и задачи исследования;

сроки проведения исследования;

объект исследования;

предмет исследования;

выдвигаемые гипотезы (предположения);

ход исследования;

используемые методы;

результаты и выводы исследования; рекомендации по результатам исследования. 3. *Журнал консультаций психолога:*

Дата	Время	Возраст	По вол- обращения	Проб- лема	Результаты консультации	Консуль- тант	Приме- чания
1	2	3	4	5	6	7	8

4. *Журнал учета групповых форм работы:*

Список участников	Тема группового занятия	Даты встреч	Отметки о посещениях	Ведущий	Примечание
1	2	3	4	5	6

5. *Программа работы педагога-психолога с группой:* психологическая характеристика группы; цель и задачи программы; объекты и предметы психологической работы; содержание работы (конкретные темы занятий); планируемые результаты работы психолога.

6. *Коррекционная карта — развернутая картина психологических воздействий с определением стратегии и тактики:*

исходные данные о ребенке;

исходная проблематика;

тип и форма коррекционных воздействий;

средства коррекционных воздействий;

рекомендации педагогам и родителям по-организации режима жизнедеятельности ребенка на протяжении коррекционных занятий;

динамика психологических изменений в ходе коррекционных занятий;

выпускающая характеристика с общими рекомендациями.

7. *Программа коррекционно-развивающих занятий:* психологическая характеристика группы;

цели и задачи программы;

объект и предмет коррекции;

этапы реализации программы (тематический план);

планируемые результаты-(в терминах развития личности).

8. *Психологическая характеристика ребенка:* отражает тот или иной аспект психического развития; позволяет составить психологический портрет ребенка либо возрастной группы в целом;

отражает индивидуальные особенности развития ребенка, т.е. особенности развития различных сфер личности и различных психических процессов;

приводит к выводам о недостатках, пробелах, девиациях развития либо о возможностях, способностях, одаренности личности;

составляется в свободной, творческой форме.

9. *Психологическое заключение:*

общие характеристики возрастного развития на основе особенностей психофизического и психофизиологического характера:

познавательное развитие;

личностно-эмоциональное развитие;

коммуникативное развитие;

детская компетентность;

готовность к школе (или характеристика учебной деятельности);

общий вывод и рекомендации (приложение 3).

Планирование — это важнейший, предопределяющий этап работы психолога. Качественный план — лицо специалиста и руководство к действию. Он позволяет психологу избавиться от хаотичности и бессистемности в его работе.

1.3.3. Школьный психолог и его позиции

Позиция — это единство ведущей онтологической категории и ведущей деятельности специалиста [3]. Ведущей деятельностью психолога можно считать *сопереживание*

(Ф.Е.Василюк, Л.С.Выготский и др.)- Оно изначально психологично, просто и доступно каждому; явным образом пронизывает все частные деятельности психолога, наполняет их психологическим содержанием. Переживания клиента и со-переживания психолога — это две деятельности, хотя они совершаются вместе. В этом смысле психолог и клиент сопереживают отрезок жизни клиента. Со-переживание психолога и клиента есть прежде всего со-развитие, личностный рост,

проявление культурной со-продуктивности, так как решение проблемы клиента есть шаг в личностном росте не только клиента, но и психолога. *

Основными онтологическими категориями, на основе которых психолог видит клиента и его проблему, являются категории личностного роста и культурной продуктивности.

В отличие, от представителей других «помогающих» профессий, от психолога требуется не лечение, воспитание, защита прав и интересов или отпущение грехов, а со-переживание, со-проживание отрезка жизни клиента, развитие его и со-развитие вместе с ним.

Кроме профессиональной позиции можно выделять социальные и личностные позиции психолога в профессиональной деятельности. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены и определяют профессиональные и ролевые стратегии психолога.

Педагогу-психологу приходится осваивать различные социальные роли и связанные с ними позиции, менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера решаемой проблемы. Это могут быть роли защитника интересов ребенка, психотерапевта, фасилитатора и др.

Различия профессиональных позиций специалистов (по А. Г.Лидерсу)

Профессия	Ведущая деятельность	Ведущая онтологическая категория	Профессиональная позиция
Врач	Лечение (терапия)	Болезнь, нездоровье, патология	Лечит
Педагог-воспитатель	Оценивание личности в соответствии с идеалом, социокультурной нормой	Категория идеала	Воспитывает
Юрист	Защита прав и интересов личности	Категория права и правовой нормы	Представляет права и интересы личности с точки зрения правовой нормы
Священник	Отпущение грехов	Категория греха	Отпускает грехи
Психолог	Развитие и со-развитие личности	Категория личностного развития и активности	Со-переживает, со-развивает

Социальные роли психолога

Социальная роль	Деятельность
Защитник интересов	Защищает право каждого, человека быть уникальной и неповторимой личностью
Духовный наставник	Содействует личности в контактах с соответствующими специалистами, помогая разрешать конфликтные ситуации
Фасилитатор	Заботится о формировании гуманистических, общечеловеческих ценностей в социуме, создает благоприятные психологические условия для развития личности и ее самовыражения и самореализации
Участник совместной деятельности, партнер Эксперт	Мотивирует деятельность, побуждает социально-психологическую активность человека, способствует развитию субъектных свойств личности Отстаивает права подопечного, определяет методы допустимого, компетентного педагогического вмешательства в решение его проблемы

Посредник	Связующее звено между личностью и ее микросоциальным окружением
Собеседник	Обладает способностью выслушать, понять и принять любого человека, осуществить культурную и психологическую эмпатию по отношению к нему
Психотерапевт	Оказывает психоэмоциональную поддержку личности в трудных, кризисных и критических ситуациях, развивает способность Личности к самостоятельному решению собственных проблем

Выбор позиции влияет на технику взаимодействия с клиентом и определяет меру активности специалиста и степень его ответственности за результаты работы. С одной стороны, он зависит от индивидуальных особенностей психолога и установок клиента, с другой — диктуется концептуальной «школой» психолога и техническими особенностями используемых методов. Авторитарная позиция «отца» характерна для реализации поведенческих и суггестивных методов, а авторитарная позиция «матери» — для медитативных техник. Позиция «сестры» адекватна клиент-центрированной терапии, нейтральная позиция «зеркала» — психодинамическим методам, позиция директивного «брата» — позитивной психотерапии.

Авторитарная позиция «сверху», подразумевает отношение к клиенту как к объекту психологических манипуляций, сопровождается пространственным дистанцированием (гипнотизер, возвышающийся над своим пациентом) и подкрепляется имиджем «всезнающего мудреца». Более современный партнерский подход базируется на видении пациента в качестве равноправного субъекта, на пространственном расположении «лицом к лицу» или «плечом к плечу в кругу», на демократичном образе психолога («простого парня» или «затейника»).

В групповых формах работы выделяют альфа-позицию эмоционального лидера, бета-позицию лидера-эксперта, гамма-позицию пассивного конформиста и дельта-позицию отвергаемого «козла отпущения», объекта групповой агрессии. Эти позиции психолог занимает сознательно соответственно фазе развития психотерапевтической группы, ее динамике.

Показатель профессионализма психолога — его способность сознательно и пластично занимать различные позиции, исходя из интересов клиента и требований используемых методов.

1.3.4. Особенности организации практической деятельности психолога

Организация практической деятельности — сложный процесс, требующий наличия не только профессиональных знаний и умений, но и определенных социально-психологических, материально-технических и других условий. В числе общих трудностей практических психологов фигурирует проблема профессионального самоопределения при недостаточно качественной профессиональной информации, проблема обретения своего лица и создания адекватной конкретным условиям авторской модели психологической службы при отсутствии надежной методической помощи со стороны администрации школы и специалистов профильных центров.

В этой ситуации многие психологи нуждаются в определении общих принципиальных подходов в организации школьной службы, которые предостерегали бы их от излишних крайностей.

Основные формы организации практической деятельности психолога образования. При большом разнообразии форм работы чаще всего психологу приходится использовать консультативную беседу, консилиум, тренинг, деловую игру и урок психологии.

Особенности организации •

Крайности	Золотая середина	Крайности
Ограниченная, узкая специализация	Многообразие форм и методов работы психолога	Хаос, бессистемность, ловерхность
Морализаторство Застой, идеализация старого опыта	Нравственность Преемственность в работе	Безнравственность Разрушение, отрицание прошлого, старого опыта
Внутренняя пассивность Самоизоляция	Самоактивизация творческого начала Профессиональное содружество	Сторание на работе Потеря профессионального самоощущения

Ригидность, психологическое самодурство	Гибкость, готовность к компромиссу	Приспособленчество, угодничество, предательство
Трудности эмоционального характера	Последовательность в работе	Трудности логического характера, непоследовательность
Пессимизм, отчаяние	Действующий оптимизм, разумная самоирония	Эйфория, излишняя самоуверенность
Акцентирование на единичных принципах	Взаимосвязь принципов как основа системности в работе	Перемешивание принципов, утрата специфики

Консультативная беседа используется с различными целями: для установления контакта с испытуемым и введения его в ситуацию эксперимента (*контактная беседа*); для проверки исследовательских гипотез (*экспериментальная беседа*); как метод получения данных о свойствах личности (*диагностическое интервью*); для оказания психологической помощи (*клиническое интервью*) (Е. Е. Данилова).

Названные виды беседы тесно связаны между собой и имеют общие элементы. Так, любая из них начинается с установления контакта и может содержать элементы диагностики и психологического воздействия на клиента. Консультативная беседа проводится по определенному плану. При этом степень ее стандартизации может быть различной: от жестко запрограммированного интервью по типу анкеты до разговора, протекающего в свободной форме, с определенной стратегией, но свободной тактикой.

Полностью *стандартизированная беседа* чаще применяется при массовых опросах, когда необходимо за короткий срок получить большой объем данных. В этом случае психолог в строгой последовательности предъявляет каждому испытуемому заранее составленные вопросы. Такая форма беседы позволяет получить хорошо сравнимые результаты, выразить их в количественной форме и не требует от психолога высокой квалификации. Однако регламентированная беседа ограничивает и не позволяет учитывать непосредственные реакции испытуемого и существенно уменьшает контакт с ним. Поэтому при индивидуальном обследовании, когда требуется проникнуть во внутренний мир личности, понять ее затруднения, такая форма беседы обычно не используется.

Менее стандартизированная беседа позволяет сохранить естественность ситуации и тем самым облегчает поддержание контакта с испытуемым. В этом случае психолог может индивидуализировать ситуацию опроса. Такая организация беседы требует большего профессионального мастерства, умения ориентироваться в ситуации клиента и менять тактику в зависимости от новых обстоятельств.

В большинстве случаев беседа является управляемой. Однако плодотворной может оказаться и *неуправляемая беседа*, которая носит исповедальный характер. В данном случае психолог занимает позицию активного слушателя, т.е. осуществляет так называемое эмпатическое слушание. Беседа с детьми обладает определенной спецификой и является несравненно более сложным делом, чем беседа со взрослыми. Отличие ее состоит в том, что детей на беседу приводят обычно педагоги или родители, заметив какие-либо отклонения в их развитии и поведении. Поэтому у детей отсутствует какая-либо мотивация общения с психологом, и требуется большая находчивость и изобретательность, чтобы «разговорить» ребенка. Особенно это касается трудных детей, имеющих негативный опыт общения со взрослыми. В этих **случаях** полезным средством для приобщения ребенка к сотрудничеству является игра.

Основным элементом консультативной беседы является вопрос. Обычно вопросы разделяются на три группы:

прямые, т.е. непосредственно относящиеся к исследуемому предмету («У тебя есть друзья?»); *косвенные*, помогающие опосредованно получить информацию («Что ты подарил другу на день рождения?»);

проективные, учитывающие идентификацию опрашиваемого с каким-либо лицом или группой и провоцирующие ребенка на спонтанные высказывания («У всех ли детей есть друзья?»).

Использование вопросов второго и третьего типов необходимо при выявлении характеристик, трудно поддающихся осознанию, а также в тех случаях, когда ответ может обладать высокой социальной желательностью.

Индивидуальная тактика беседы предполагает соединение полярных позиций: позволить говорить ребенку совершенно свободно или проверить свою собственную гипотезу, управляя беседой. Содержание беседы меняется в зависимости от целей (диагностическое интервью, экспериментальная, консультативная, клиническая беседа).

Все виды бесед предваряются контактной беседой, содержание которой обусловлено стремлением к доверительным отношениям с клиентом. В ней осуществляется следующая содержательная цепочка: интерес к личности, ее интересам, нахождение нейтрального общего интереса, принятие личности.

Диагностическое интервью содержит вопросы, целенаправленно раскрывающие те психологические особенности ребенка, которые фигурируют в локусе жалобы взрослых. Они необходимы для постановки психологического диагноза и подтверждения диагностической гипотезы психолога. Поэтому в ход беседы могут включаться другие психодиагностические методы.

Экспериментальная беседа включает отвлеченный анализ трудных ситуаций у детей и их причин, выявление особенностей их поведения, анализ способов его саморегуляции, разработку советов другу, попавшему в подобную ситуацию, определение источников получения информации детьми. Консультативная беседа в зависимости от используемой модели может содержать вопросы, направленные на выяснение сути психологической проблемы педагогов и родителей, касающейся ребенка, и рекомендации по ее разрешению.

Клиническая беседа направлена на осознание проблем взрослыми на основе вербального (словесного) общения с психологом либо носит исповедальный характер.

Урок психологии. На уроках психологии ученик может **получить** знания о самом себе, научиться применять полученные знания на

практике: в собственном поведении, общении и деятельности. Эти знания и умения помогут ему стать социально адаптированным; будут способствовать личностному росту, самоопределению и поиску жизненных ценностей; создавать условия для раскрытия творческого потенциала; дадут некоторые сведения о психологических функциях, психических процессах и состояниях; будут содействовать развитию культуры общения и обогатят поведенческий потенциал.

Вполне понятно, что классическая форма преподавания не позволяет эффективно решать эти задачи. На уроках психологии рекомендуется использовать лекции, психодиагностические практикумы, экспрессивные методы творческого самовыражения, социально-психологический тренинг, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, игровое моделирование, иммитационные игры. По своей форме уроки психологии напоминают социально-психологические тренинги, техника которых довольно эклектична. Несмотря на наличие конкретного плана, урок нельзя ограничивать четкими рамками программного ведения, так как в намеченный замысел могут вноситься изменения по ходу занятия.

Особо следует сказать о роли преподавателя психологии. Она достаточно сложна, так как включает в себя функции педагога, психолога, руководителя малой группы и ее участника одновременно. Как учитель преподаватель психологии дает теоретические знания, организует и направляет групповую дискуссию по обсуждению различных психологических проблем. Как психолог он грамотно осуществляет все психологические процедуры, их анализ и интерпретацию таким образом, чтобы это и служило целям обучения, и способствовало созданию обстановки доверия на занятии. Он организует групповую рефлекссию и осуществляет функцию оказания поддержки. Как руководитель малой группы психолог осуществляет руководство всем процессом, творчески меняя стиль руководства. Как член группы он наравне с ребятами принимает участие во всех играх, упражнениях, творческих заданиях (М.А.Подво.йская).

КОНСПЕКТ УРОКА (1-й ГОД ОБУЧЕНИЯ, 8-й КЛАСС)

Цель: знакомство с психологией — наукой о душе, о внутреннем мире человека. Ход урока: 1.

Приветствие.

- Какие предметы вы изучаете?
- Есть ли предмет, где изучается человек?
- Есть ли предмет, где бы вы узнали себя?
- Почему вводится предмет «Психология»? Его цель — изучение человека, получение знаний о себе, своем внутреннем мире и применение этих знаний к собственной жизни.

2. Давайте познакомимся (игра).

За 3 — 5 мин предлагается описать в свободной форме свое впечатление о психологе и отношении к нему. Желательно отразить как положительные, так и отрицательные впечатления анонимно. Затем психолог зачитывает ответы, доброжелательно их комментируя и систематизируя (внешность, личностные качества,

манера поведения, стиль преподавания). Проводится анализ первого впечатления о человеке и его особенностей у разных людей. Самопрезентация учащихся (фамилия, имя и характерные качества).

3. Беседа о психологии.

Психология — наука о душе. Что такое душа? Есть ли душа у человека? Что такое «душевный человек», «болит душа», «душа ушла в пятки», «задушевный разговор»?

4. *Пятиминутка о психологии* (в течение 5 мин написать слова, которые относятся к психологии).

5. *Демонстрация психологических опытов*: «хромая обезьяна», «маятник».

6. *Диагностика* (шкала самооценки: параметры здоровья, ум, характер, счастье, память, внимание, воля, воображение, речь, общение, доброта, самоуважение).

Итоги: о чем говорили сегодня.

Домашнее задание: объяснить слова «душевный друг», «душевная болезнь», «бездушный».

Консилиум. В задачи консилиума входят:

выявление характера и причин отклонений в поведении и учении;

разработка программы воспитательных мер в целях коррекции отклоняющегося развития;

консультация в решении сложных или конфликтных ситуаций.

Принципы организации работы консилиума — уважение к личности и опора на положительное; «не навреди»; интеграция психологического и методического знания.

Систематически действующий, с постоянным составом участников, наделенный правом рекомендовать и контролировать, консилиум может рассматриваться как самостоятельная форма коллективной мыслительной деятельности со специфическим кругом реализуемых функций: • *диагностическая функция* заключается в изучении социальной ситуации развития, определении доминанты развития потенциальных возможностей и способностей учащихся, распознавании характера отклонений в их поведении, деятельности и общении;

воспитательная функция включает в себя разработку проекта педагогической коррекции в виде ряда учебно-воспитательных мер, рекомендуемых классному руководителю, учителю-предметнику, родителям, ученическому активу и т.д. По характеру эти меры могут носить лечебный, контролирующий, дисциплинирующий, коррекционный характер;

реабилитирующая функция предлагает защиту интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные семейные или учебно-воспитательные условия.

Состав консилиума формируется с учетом его цели (руководитель консилиума, психолог, школьный врач, инспектор ИНД, специалист-консультант, педагоги, члены родительского комитета, желательные для ребенка референтные лица).

Способы подготовки заседания консилиума могут быть разными. Диагностический мозговой штурм, диагностическая цепочка, диагностический монолог используются, на подготовительном первом этапе, когда составляется диагностическая карта учащегося.

На заседание приглашаются учащиеся и их родители. Процедура заседания: оргкомитет, заслушивание характеристики, ее дополнение членами консилиума, собеседование с родителями и учащимися, подготовка педагогического диагноза, обмен мнениями и предложениями по коррекции учащихся, выработка рекомендаций.

Документация консилиума включает в себя три наименования: приказ по его организации и составу на учебный год, журнал консилиума и диагностические карты учащихся. Журнал консилиума заполняется психологом и содержит примерно следующие графы:

Ф.И.О.	Класс	Состав консилиума	Основные отклонения в поведении, деятельности и общении ученика	Рекомендуемые меры
1	2	3	4	5

Психолого-педагогический консилиум может рассматривать широкий круг проблем", связанных с дифференциацией обучения, созданием классов с углубленным преподаванием и классов адаптации, щадящей нагрузки, с вопросами профотбора и проф-консультации и др. Примерами могут служить апробированные в нашей практике консилиумы «Трудный класс» и «Профессиональные намерения и возможности учащихся класса».

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА ПО ТЕМЕ «ТРУДНЫЙ КЛАСС»

Цель: коллективное изучение трудностей обучения и воспитания учащихся конкретного класса с помощью школьной психологической службы; выявление причин, вызывающих затруднения учащихся и учителей; разработка учебно-воспитательных ^управленческих мер по устранению этих причин.

Участники: психолог, педагог-специалист, администрация, учителя, Работающие в данном классе, классный руководитель, представители классного актива.

Рекомендации консилиума по теме «Трудный класс»

Содержание	Ответственные
1. Изучить межличностные отношения в классе, выявить лидеров, отверженных, определить референтные группы, дать рекомендации по формированию классного коллектива и организации КТД	Психолого-педагогическая служба школы
2. Привлечь к занятиям психологической гимнастикой трудных учащихся этого класса	Психолого-педагогическая служба школы
3. Провести корректирующие занятия с учениками	Психолого-педагогическая служба школы
4. Оказать помощь классному руководителю. Дать сильного наставника из референтных лиц — учителей класса. Контролировать его деятельность	Администрация
5. Тщательно готовиться к внеклассным мероприятиям, продумывать тему, содержание, план работы, а также способы приобщения трудных ребят, спланировать организационные моменты	Классный руководитель
6. Взаимопосещение. Разработка единых требований. Ориентация на контактных учителей. Обогащение методики, содержания, перестройка стиля общения, исключение случаев нарушения педагогической этики	Учителя класса
7. Решить вопрос о замене учителя русского языка и литературы	Администрация

Подготовительная работа

1. Изучение состояния учебно-воспитательной работы в классе (администрация, руководители методического объединения).
2. Психолого-педагогическое изучение педагогически запущенных учащихся с помощью бесед, анкетирования, наблюдения (психолог, педагоги).
3. Общее знакомство с классом, наблюдение по специальной программе, беседа с классным руководителем и учителями (психолог, администрация).
4. Изучение межличностных отношений в классе с помощью социометрической методики и отношения учащихся к отдельным учителям (психолог).
5. Подготовка карты класса и отдельных учащихся с предварительными характеристиками и рекомендациями психолога и педагога (психолог, школьный врач, педагоги).
6. Согласование хода консилиума и условий его проведения (администрация, психолог, педагоги). **Ход консилиума**

1. Психологическая и целевая установка.
2. Выступления участников: поиск психолого-педагогических причин трудностей в работе с классом и путей их устранения на конструктивной, доброжелательной основе.
3. Психолого-педагогический анализ поступивших предложений, обсуждение рекомендаций консилиума.
4. Письменное оформление рекомендаций.

Тренинг — это групповая форма работы с педагогами, учащимися, родителями, которая имеет своей главной целью развитие компетентности общения. Социально-психологический тренинг может иметь конкретную направленность: тренинг чувствительности, ролевого, делового поведения и т.д. Каждый его тип имеет диагностическую задачу, которая решается не столько ведущим, сколько самими участниками.

Особое значение в условиях школы имеет тренинг общения. Предметом труда учителя является другой человек, а одним из основных средств труда — общение'. И тем не менее педагогическое общение — камень преткновения современной школы. Коммуникативные способности учителя (умение адекватно воспринимать другого, точно передавать ему информацию и переживания через слово, интонацию речи, мимику, пантомимику, поведение), как правило, развиты слабо. Цель социально-психологического тренинга (Т-группы) — развитие социального интеллекта, навыков профессионально-педагогического общения. У участников группы расширяются знания о

том, как их воспринимают, какие-формы их поведения вызывают одобрение, какие — ^неприятие и осуждение у окружающих. Кроме того, у участников группы развивается способность понимать других людей, их взаимоотношения, они учатся прогнозировать межличностные события.

Следовательно, основными результатами тренинга являются:

самодиагностика:

- а) получение конкретных сведений о себе;
- б) выяснение, каким человек предстает в глазах других;
- в) выяснение степени самостоятельности идеального «Я»; *диагностикам*
- а) развитие самоанализа;
- б) развитие умений дифференцировать чувства, четко и ясно выражать себя;
- в) осознание того, что открытие «Я» возможно лишь в контакта с другими;

проверка установок на образы других:

- а) развитие понимания позиции другого;
- б) формирование чувствительности к невербальным формам их проявления;
- в) развитие умения слушать и понимать другого;
- г) психотерапевтическое воздействие.

Группа формируется из педагогов, желающих повысить свой социальный интеллект.

Максимальное число участников в группе — 25 человек (меди о группа), оптимальное количество — 7 — 9 человек (микрoгруппа).

Можно выделить следующие основные условия проведения занятий в группе социально-психологического тренинга:

1. Люди собраны вместе в замкнутом пространстве.
2. Они не могут уклониться от общения (участники группы расположены по кругу лицом друг к другу).
3. В группе отсутствует заранее заданная иерархическая структура.
4. Если участники группы не знакомы друг с другом, то лучше не знакомить их (каждый может придумать себе вымышленное имя).
5. В группе есть человек (ведущий), который имеет групповой опыт, знает «правила игры», в частности технику облегчения участникам группы выражения их ощущений, переживаний, мнений.
6. Занятия группы должны проводиться в специально оборудованном помещении с достаточной звуковой изоляцией. Принципы поведения в группе: каждый участник группы может высказывать о других (в том числе и о ведущем) все, что хочет; каждый участник должен высказывать вслух мысли; которые возникают «здесь» и «теперь» по поводу событий, происходящих в группе, и по поводу участников группы. Нельзя говорить о группе за пределами занятий.

Программа обучения в группе состоит из трех частей.

Первая часть— вводная лекция по проблеме общения. Участники знакомятся с общими понятиями и механизмами психологии группы, психологии общения.

Вторая часть — собственно тренировочная. Рекомендуемая длительность ее около 60 ч (продолжительность одного сеанса до 1,5 ч).

В ходе занятий отрабатывается целая система упражнений, направленных на развитие социального интеллекта и коммуникативных умений:

1. Выработка умений органично и последовательно действовать в публичной обстановке.
2. Формирование мышечной свободы в процессе педагогической деятельности:
 - а) выявление мышечной «зажатости»;
 - б) освобождение и постепенное зажатие мускулатуры;
 - в) задержка и снятие напряжения.
3. Достижение учителем состояния собственного эмоционального благополучия в классе.
4. Развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности и сосредоточенности.
5. Развитие простейших навыков общения.
6. Техника интонирования.
7. Определение и уточнение системы общения.
8. Развитие мимики и пантомимики.
9. Упражнения на педагогически целесообразные переживания.
10. Преодоление внушаемых характеристик.

11. Тренировка педагогической наблюдательности.
12. Построение коммуникативных задач урока.
13. Техника и логика речи, ее выразительность и эмоциональность.
14. Словесное педагогическое воздействие.
15. Образная задача информации.
16. Упражнения на короткий диалог.
17. Выбор жеста.
18. Воспроизведение жеста в ситуации педагогического действия.
19. Выявление и решение педагогической задачи:
 - а) решение педагогических задач с целевыми установками;
 - б) инсценирование педагогической задачи;
 - в) действия учителя в предполагаемых ситуациях.
20. Упражнения на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации в общении.

Третья часть — анализ тренировочной части. Можно предложить другой вариант плана социально-психологического тренинга, включающего сочетание тренировочных занятий с теоретической подготовкой.

ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ»

1. Основные принципы социально-психологического обучения. Формирование группы.
2. Социально-психологические факторы, обуславливающие эффективность учебно-воспитательного процесса.
3. Профессиональный рост и самосовершенствование личности учителя.
4. Самоанализ, самооценка учителя в педагогической деятельности.
5. Саморегуляция учителя в профессиональной деятельности.
6. Ресурсы «Я». Психодиагностика.
7. Самоанализ индивидуального стиля общения.
8. Невербальные средства общения и взаимодействия.
9. Совершенствование коммуникативной компетентности с помощью невербальных средств.
- III. Сензитивность, ее компоненты. Психодиагностика.
11. Социальная перцепция и познание людьми друг друга.
12. Игровое моделирование проблемных ситуаций общения.
13. Конфликт и конструктивные способы его разрешения. Психодиагностика.
14. Овладение навыками и принципами анализа реальных педагогических ситуаций.
15. Игровое моделирование проблемных педагогических ситуаций.
16. Профессиональный рост и самосовершенствование личности учителя как условие гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Требования, предъявляемые к психологу, ведущему Т-группы. Ведение группы социально-психологического тренинга — особый вид преподавательской и психологической деятельности, требующий определенных личностных и профессиональных качеств. Ведущий должен пользоваться полным доверием у членов группы. Необходимо помнить, что знание психологических особенностей другого человека — своеобразная форма власти над ним. Ведущий не должен стремиться к самоутверждению за счет окружающих, он обязан также распознавать и пресекать подобную тенденцию у других участников.

Ведущий должен уметь «обезвреживать» возникающие острые ситуации, агрессивность, маскируемую под прямоту и откровенность. Нельзя также забывать о неявной напряженной жизни группы с ее широчайшим арсеналом средств невербальной коммуникации, обладающих не меньшей информативностью, чем звучащие слова. Этическая окраска межличностного опыта, получаемого участниками группы, решающим образом зависит от психологического профиля и уровня морального развития личности ведущего.

Прежде чем предложить участникам группы какую-то технику, ведущий обязан сам поработать с ней, причем значительно дольше, чем это будут делать они. Конкретные нормативы здесь назвать трудно, однако для приблизительной ориентировки можно указать следующее. Перед началом работы с группой необходимо около месяца тренироваться (по 1—2 ч в день). Этот минимум работы поможет психологу распознавать многие важные моменты в работе участников тренинга, улавливать групповую динамику.

Обучение общению в группе социально-психологического тренинга имеет целый ряд преимуществ. По мере сплочения группы ее участники начинают испытывать большую симпатию друг к другу, становятся более открытыми, обнаруживают большую готовность к изменению

собственных установок, повышаются их активность и инициативность в поиске оригинальных решений. В группе создаются условия для освоения психологического языка. Например, «до свидания» можно произнести с чувством глубокого сожаления или с оттенком облегчения. Демонстрация чувства облегчения при прощении может входить в сознательную программу одного из собеседников и преследовать цель явной дискриминации партнера, но может быть также нечаянным обнаружением скрытых целей (быстрее избавиться от собеседника, чтобы приступить к взаимодействию с другими и т. п.). Разбор таких ситуаций возможен только в группе социально-психологического тренинга.

Обучение в группе позволяет понять структурно-функциональные взаимоотношения в жизни групп и коллективов. Наблюдая образцы взаимоотношений между участниками тренинга, можно фиксировать особенности межличностного стиля поведения, притязаний на место в структурной иерархии. Объектом наблюдения может быть выполнение группой своих задач: как ставятся цели, составляются планы и насколько из них ясно, что, когда и где делает каждый участник.

Занятия в группах социально-психологического тренинга могут стать ведущим способом развития коммуникативных способностей учителей, а следовательно, и способом повышения их профессионализма.

Тренинг может входить в целостную систему сеансов психологической разгрузки. Для их проведения можно использовать дополнительные средства, выполняющие различные функции: создание благоприятных условий для отдыха (эстетически оформленный интерьер, озеленение, кресла для отдыха, звукозаписи);

создание комфортной микросреды (звукоизоляция, оптимальная температура и влажность воздуха);

стимуляция положительных эмоций (экранное изображение, динамичное цветное освещение, музыка, природные звуки);

психомышечная тренировка.

Можно выделить пять типов сеансов:

1) вводно-ознакомительные (знакомство с кабинетом и привитие навыка отдыха в эстетически организованной комфортной среде);

2) восстановительно-профилактические (снятие утомления и устранение влияния неблагоприятных факторов труда, восстановление работоспособности, обучение навыкам саморегуляции);

3) лечебно-оздоровительные (помощь в лечении предболезненных состояний, начальных стадий нервных и нервно-соматических заболеваний);

4) социально-психологические (улучшение социально-психологической среды деятельности в коллективе);

5) информационные и учебно-воспитательные (сообщение различной информации, осуществление профессионально-прикладного развития, оказание воспитательного влияния).

Многообразие отношений, содержательных аспектов, моделей и форм работы практического психолога образования предполагает их осознанный выбор на основе профессиональной рефлексии.

Контрольные вопросы

1. Каким образом планируется работа практического психолога? На каких основаниях составляются планы его работы?

2. Каковы различия профессиональной ментальное™ педагога и психолога?

3. Что является профессиональной деятельностью и онтологической категорией психолога?

Темы для семинарских занятий

1. Организация труда практического психолога.

2. Взаимодействие психолога с педагогическим коллективом и специалистами-смежниками в условиях детского сада и школы.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте психологическое обоснование школьного эксперимента.

2. Разработайте циклограмму работы кабинета детского психолога в дошкольном учреждении.

3. Подготовьте план профессиональной самопрезентации психолога в педколлективе.

Литература

1. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2000.

2. Леей Т. С. Психолог и педагогический коллектив. — М., 1995.

3. Лидере А. Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. — 1996. — № 3.

4. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. — М., 1996.

5. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1992.

Глава 4

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Субъектно-объектные отношения в психологической деятельности. — Авторские модели психологической службы. — Специфика работы психолога в детском саду. — Специфика работы школьного психолога в учреждениях интернатного типа.

1.4.1. Субъектно-объектные отношения в психологической деятельности

Рассматривая детей, педагогов и родителей в качестве объектов психологической помощи, психолог осознает, что всякий раз он имеет дело с человеком, обладающим психической реальностью и способным оказывать влияние на самого психолога различными способами. Как субъект человек может и должен иметь определенную степень-свободы для саморазвития и тем самым принятия психологической помощи. Его субъектность в отношениях с психологом выражается в степени и способах принятия этой помощи и обретения нового психологического статуса.

Определяя объекты своего воздействия, психолог исходит из того, что психологические проблемы, неразрешимые самостоятельно, могут возникнуть у любого абсолютно нормального человека. Разница в том, что у одного их больше, у другого — меньше, один может поделиться сомнениями с посторонними людьми, другой остается со своими проблемами наедине, наконец, последствия одних и тех же этих неразрешенных личностных проблем у разных людей могут быть различными. Определив главным объектом своего внимания растущего человека — ребенка, психолог осуществляет общий контроль за ходом его психического развития на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса. Предметом психологической диагностики является определение психологического статуса ребенка: особенностей развития

психических функций, склада его личности, характера, темперамента. Необходимо проводить диагностические срезы на различных этапах развития, в основных возрастных группах.

На основе скрининга выделяется *группа риска*, которая нуждается в особом внимании психолога. В отношении этой группы детей он использует как общие, так и специальные формы работы (стимулирующая психодиагностика, возрастно-индивидуальное консультирование, телефон доверия, тренинг мотивации достижения, тренинг причинных схем, тренинг общения и ролевого поведения, игровая коррекция поведения, сеансы психологической гимнастики и психотерапии, психопрофилактические беседы и консультации).

Особой категорией, с которой приходится сталкиваться психологу, являются родители. Анализ школьной практики показывает, что главные просчеты в работе с родителями лежат в двух плоскостях: с одной стороны, это недооценка воспитательных возможностей современной семьи с ее возросшим материальным, культурным, образовательным и психолого-педагогическим уровнем; с другой — недопонимание кризисного состояния, трудностей и проблем семьи, смены ее устоев и т.п.

В этих условиях формируется неправильная психологическая установка педагогов и родителей на их воспитательно-образовательные функции и процесс сотрудничества. Педагоги обращаются к родителям со слишком узким диапазоном проблем, группирующихся в основном вокруг дисциплины и успеваемости; занимают менторскую позицию (хотя многим из них вполне можно и нужно учиться у некоторых родителей самим!). Родители же совершенно равнодушно относятся к традиционной психолого-педагогической пропаганде, считая, что учителям все равно-не понять их проблем. Все это формирует позицию конфронтации: кто обязан, кто должен, кто прав, кто виноват.

Следовательно, работа с родителями требует кардинальной перестройки.

1. Ее нужно начинать с *изменения психологической установки* педагогов и родителей на роль семьи в формировании личности: необходимо вернуть ребенка в с*емью, возратить семье роль «домашней академии», а родителям — функцию главных воспитателей.

2. *Научная диагностика семьи, условий семейного воспитания и потребностей родителей* может начинаться с элементарных диагностических анкет и заканчиваться составлением полного портрета семьи как воспитательного института.

3. Необходимо *изменить традиционно негативное отношение родителей к психолого-педагогической работе*. К сожалению, в последние годы основное внимание уделяется

дисгармоничной семье. Сегодня необходимо в большей степени создавать и пропагандировать культ счастливой семьи.

4. Следует гораздо шире *использовать педагогические возможности самих родителей*. Строя работу с родительским активом, следует учитывать интересы и возможности семьи, формировать общественное мнение родителей, лицо родительского коллектива. Современные родители не только в состоянии понять, но и должны обязательно знать задачи школы, ее планы в работе с детьми, конечные и близкие цели. Кроме того, им нужно постичь технологию наиболее распространенных форм педагогической работы. Наконец, они должны быть осведомлены о своих правах и обязанностях.

5. *Семье нужно оказывать оперативную психолого-педагогическую помощь*. Когда родители приходят на лекции, где говорится о некоем усредненном ребенке, полученная информация остается невостребованной. Если же они получают ответ на тот вопрос, который их волнует сегодня, — это уже работающая психология и педагогика. Эту задачу можно решать через семейные консультации, телефон доверия, выездные формы психологической помощи семье.

6. Важно *придать работе с родителями живой, практический характер*. Многие плохо воспитывают своих детей не потому, что они безграмотны. Они знают, что надо делать, но не знают, как это сделать. Невозможно овладеть технологией семейного воспитания, не прибегая к активным формам работы с семьей, которые развивают практически педагогические умения, навыки семейного общения, психолого-педагогическую зоркость родителей.

Особенностью всей практической деятельности психолога будет ее «параллельный» характер (ребенок — родитель — педагог), поскольку коррекция личностных качеств ребенка невозможна без изменений системы его отношений в целом.

В модели психологической службы важное место занимает работа с администрацией учреждения. Психолог призван помочь руководителям в распознавании сильных и слабых сторон личности, формировании благоприятного психологического микроклимата, оптимального стиля деятельности и управления, диагностике педколлектива, правильном подборе и расстановке, аттестации кадров, разрешении производственных конфликтов. Помимо социально-психологического аспекта управления с помощью психолога могут быть оптимизированы и другие стороны управленческой деятельности: планирование, анализ педагогического процесса, определение его целевых доминант и т.д.

Сложная категория, с которой работает психолог, — это *педагоги*. Они по-разному воспринимают психологическую службу: со стремлением к сотрудничеству, любопытством, безразличием, недоверием, скептицизмом и даже открытой враждебностью. Только высокий уровень компетентности, объективности психолога, практическая направленность и результативность его работы по-

могут ему завоевать авторитет в педколлективе. Лучше всего начать с психодиагностики личности, ведь каждому человеку присущ огромный интерес к самопознанию. Изучив особенности того или иного воспитателя, необходимо дать стимулирующие советы: как, опираясь на сильные стороны своего характера, оптимизировать педагогический труд. Для более точного диагноза психологу приходится наблюдать педагога в общении, деятельности. Для этого необходимо анализировать учебно-воспитательный процесс. На первых порах это можно делать с помощью администрации. Однако мы уже упоминали о собственной позиции психолога в оценке педагогических явлений. Педколлектив всегда с удовлетворением воспринимает психолого-педагогическую информацию, если она отвечает на его запросы, излагается в системе, методически грамотно и основательно.

Следует отметить, что педагоги очень остро реагируют на оценку их личностных особенностей.

Педагог привык оценивать других. Ему очень трудно согласиться с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации предопределено его собственными слабостями или недостатками. Кроме того, большинство педагогов имеют высокую, личностную тревожность, в силу которой склонны гиперболизировать, драматизировать события или впадать в глухую психологическую защиту, не принимая или полностью отрицая выводы психолога.

Предвидя эти сложности, психолог может использовать методики самооценки и групповой динамики, характерные для ситуаций социально-психологического тренинга, коллективной деятельности и организационно-деятельностных игр. В упомянутых ситуациях сам психолог воздерживается от оценки педагогов, там действует принцип отраженной субъектности: интроспекция облегчается тем, что психологу приходится видеть себя глазами другого и целой группы. Социально-экономическая и психологическая ситуация сегодня такова, что педагог скорее

заслуживает сочувствия, нежели осуждения. Во всяком случае практическому психологу обязательно придется выполнять психотерапевтические функции. Нужна практическая работа по психокоррекции, гармонизации личности педагога через психотерапевтические сеансы, различные виды социально-психологического тренинга: личностной причинности, мотивации достижений, сензитивности, гуманных взаимоотношений между педагогами и их воспитанниками. Хорошее взаимопонимание и сотрудничество психолога с учителями всегда способствуют оптимизации контактов с детьми, их родителями.

Следует также отметить двойственность позиции клиентов психолога. Человек обращается к нему за психологической поддержкой, когда чувствует свою беспомощность, несостоятельность, неспособность самому решать свои проблемы. В начальной точке он действительно является объектом психологической помощи. Но в процессе общения с психологом он все больше обретает способность к саморегуляции, самоконтролю, самовоспитанию, постепенно превращаясь из объекта в субъекта. Суть психологического сопровождения и состоит в том, чтобы способствовать развитию личности как субъекта собственной жизни.

1.4.2. Авторские модели психологической службы

Положение о психологической службе образования обозначает лишь основные направления профессиональной деятельности психолога. Это общее в каждом конкретном учреждении образования приобретает особенные черты и становится уникальным в случаях высокого уровня творчества и профессионального мастерства психолога. Так возникают имеющие свое лицо авторские модели психологической службы.

Любая авторская модель школьной психологической службы предполагает выделение приоритетов, системность, гибкость, многообразие форм и методов работы, преемственность. Она должна быть нравственной и экологичной, т.е. культивировать право каждого ребенка на уникальность и неповторимость; опираться на профессиональное и личностное самосовершенствование психолога, его концепцию учреждения, которое создается всеми членами коллектива, взрослыми и детьми. Невозможно представить авторскую модель без конкретных примеров. Ниже представлены концепции современного детского сада и школы, разработанные практическими психологами, которые определяют стратегию психологической службы этих учреждений.

о Концепция современного детского сада

Цель и задачи детского сада

Цель — свободное, естественное развитие ребенка. Ребенок прежде всего желает, затем чувствует, а потом сознает и размышляет.

Задачи:

обеспечение воспитания на основе индивидуального подхода здорового физически и психически, разносторонне развитого, инициативного, раскрепощенного ребенка, обладающего сформировавшимся чувством собственного достоинства;

создание условий для постепенной безболезненной адаптации ребенка к новым социальным условиям;

реальная гуманизация воспитательной работы, превращающая программу обучения и воспитания ребенка в его собственное руководство к действию;

сохранение и укрепление здоровья детей.

Образ воспитанника

Воспитанник — развитый, здоровый, уверенный, инициативный ребенок.

Образ воспитателя

Воспитатель — это особая профессиональная роль, заключающаяся в принятии на себя ответственности за условия, характер и перспективы развития личности другого человека через приобщение его к миру культуры; за те изменения, которые воспитатель вносит в его систему взглядов, ценностей, личностных смыслов.

Функции воспитателя:

развивающая — гностическая, исследовательская, информационная;

конструктивно-организаторская;

координирующая;

коммуникативная;

материнская.

Модель образовательного процесса

Обучение проводится в зоне актуального и ближайшего развития ребенка на развивающих занятиях по подгруппам. Форма их проведения достаточно свободная, они логически и методически связаны. Ребенок не объект, а субъект обучения и воспитания.

Модель воспитательного процесса

Воспитание осуществляется через игру, в которой малыши учатся обращаться с игрушкой, партнером, строить диалог, взаимодействовать со сверстниками, играть по правилам.

Материально-техническая база

Материально-технические условия способствуют созданию дидактической развивающей среды, экологически способствуют детскому возрасту.

Взаимоотношения ■

Воспитатель — администрация: доброжелательность, доверие, открытость, совместное обсуждение стратегии развития, уважение.

Воспитатель — воспитатель: доброжелательность, взаимопонимание, открытость, позитивная конкуренция, равноправие, уважение мнения коллеги.

Воспитатель — ребенок: доверие, открытость, принятие ребенка, уважение личности ребенка.

Отношения детского сада с социумом

Детский сад — центр педагогической и психологической помощи. Тесная связь с родителями поддерживается с помощью различных секций, работающих в выходные дни, со школой — через проведение совместных педсоветов, взаимопосещения детей и педагогов, совместные праздники.

Управление и организация жизнедеятельности

Управление построено на демократических началах. Руководство (заведующая, методист, старшая медсестра, врач) работает в тесном контакте с коллективом. Режим работы детского сада гибкий, т.е. основные режимные моменты установлены, но могут варьироваться для группы и индивидуально. В выходные дни работают группа выходного дня, театр-кафе, студии, ярмарки.

ФРАГМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ЖИЗНИ ДЕТСКОГО САДА¹

... В нашем детском саду *детям радостно жить, играть, дружить, общаться*. Воспитатели испытывают моральное и профессиональное удовлетворение от своего труда и отношений с детьми. Дети из нашего необычного, «речевого» детского сада поступают в лицеи и гимназии с *полной ликвидацией дефектов речи и успешно учатся*. Для нас, педагогов, важным является то, что *они прекрасно, адаптируются в новых условиях*, приносят с собой доброжелательность, открытость миру, любознательность.

... У детей появилась свобода выбора, перемещения, общения, которые ведут к развитию самостоятельности, выработке внутренней позиции.

... Каждое утро начинается спокойно, с улыбки. Происходит новая встреча воспитателя с ребенком, которой они взаимно рады. *У нас давно нет наказаний, окриков, детских страхов и истерик*.

... В первой половине дня дети расходятся по кабинетам и занимаются со специалистами. Каждый специалист, глубоко изучивший программы детского сада, нашел свою «нишу» и принимает участие в развитии ребенка; он имеет свой кабинет и оборудование для работы с детьми.

... Много времени дети проводят на воздухе, на природе. Свободные игры во второй половине дня, разнообразные кружки и секции созданы для развития способностей детей.

... В жизни*детей есть события, которые эмоционально насыщают ее. Таким событием для нас всех является поездка на дачу. К нему долго готовятся и взрослые, и дети, его «со-проживают» и «со-переживают» все вместе.

... Игра для ребенка — это его жизнь. У нас она все время присутствует. Это *коллективная, творческая, сюжетно-ролевая игра*, которая продолжается целый год. Принимая на себя игровые роли, дети учатся быть Другими, лучше, чем они есть сегодня, учатся эмпатии, доброте, смелости, снисхождению.

... У нас принято еженедельно устраивать праздники достижений. Каж-ДЫй специалист помогает каждому ребенку показать свои продвижения,

Из опыта работы заведующей детским салоном № 15 г. Кургана Л. И.Токаревой.

успехи, достижения. Это вносит в жизнь детей ощущение персональной значимости. Так происходит *самоутверждение личности*.

Самое главное достижение наших педагогов заключается в том, что они научились любить: себя, друг друга, детей, свой детский сад, свою работу.

Концепция современной школы *Цель и задачи школы*

Цель — создание адаптивной модели школы, которая приспособливает педагогический процесс к реалиям жизни, изменяющимся условиям социальной среды и развивает активные адаптивные способности ее субъектов: учителей и учащихся.

Задачи (социальный заказ): подготовка образованных, воспитанных, профессионально ориентированных, здоровых, социально зрелых людей.

Образ школы

1. Образ ученика-выпускника

Субъект с личностной и социальной значимостью, необходимым комплексом знаний, умений и навыков в различных сферах жизни, с разносторонним развитием и гуманитарной культурой, способный к адаптации в постоянно меняющемся мире.

2. Образ учителя

Это личность, профессионал с гуманистическим мировоззрением и общей гуманитарной культурой. Он организует, контролирует, анализирует и регулирует деятельность учащихся, создает благоприятные условия для обучения и развития их личности.

Организация связана с подготовкой учащихся к восприятию нового учебного материала с целью выявления пробелов в знаниях и установления логических связей в учебном материале, регуляции учебно-познавательной деятельности и закрепления и применения на практике полученных знаний.

Контроль предусматривает обеспечение обратной связи, осведомляющей о соответствии фактических результатов поставленным целям.

Аналитическая деятельность учителя направлена на получение целостной картины процесса обучения путем выделения его этапов и выяснения того, каким образом в результате взаимодействия учителя и ученика происходит достижение целей учения и преподавания.

Регулирование направлено на изменение деятельности педагога и учащихся в случае отклонения фактических результатов от планируемых.

3. Модель учебного процесса

В адаптивной школе работают следующие концептуальные идеи: совершенствование целостного образовательного процесса и составляющих его компонентов, гуманитарно-культурологический и подход, свободное развитие, творчество, рефлексивность. При этом выполняются условия:

- 1) разработана методология диагностики обучаемости, развитости учащихся, сформированности у них социально-ценностного отношения к объектам окружающей действительности;
- 2) осуществляется учебно-познавательная и профессиональная ориентация учащихся;
- 3) реализуется оптимистическая гипотеза деятельности педагогов;
- 4) образовательный процесс корректируется в целях преодоления учебных затруднений школьников;
- 5) совершенствуются традиционные и разрабатываются или используются новые педагогические технологии;
- 6) в процессе обучения обеспечивается развитие личности, в частности ее субъектных свойств.

4. Технология

I этап:

- 1) изучение индивидуально-типологических и личностных особенностей школьников, их интересов и потребностей, склонностей и способностей;
- 2) исследование уровня обученности и обучаемости школьников, характера их отношения к учению, мотивации и затруднений в учебной деятельности;
- 3) анализ состояния образовательного процесса с целью выяснения противоречий в его содержании и организации с учетом установленных потребностей и интересов учащихся и в соответствии с социальным заказом;
- 4) разработка концепции адаптивной школы.

II этап:

- 1) построение обобщенной модели образовательного процесса;
- 2) разработка технологии создания и реализации условий эффективности образовательного процесса в адаптивной школе;
- 3) поисковая и опытно-экспериментальная работа по проверке технологии.

III этап:

- 1) корректировка технологии создания и реализации условий эффективности образовательного процесса в адаптивной школе;
- 2) анализ состояния образовательного процесса в адаптивной школе;
- 3) прогноз ожидаемых результатов.

5. Модель воспитательного процесса

Содержание предполагает выполнение пяти функций: ориентационной — создание условий для профессионального самоопределения учащихся;

коррекционной — преодоление отставания, неуспеваемости, устранение нарушений учебной деятельности и связанных с ними недостатков в поведении школьников;
реабилитационной — восстановление уверенности школьников в своих возможностях, создание ситуации успеха;
стимулирующей — побуждение к разнообразным видам деятельности и предупреждение затруднений в образовательном процессе.

Технология:

оптимистический взгляд на возможности и способности каждого ученика в процессе личностно ориентированного и дифференцированного обучения;
разработка программ разноуровневого обучения;
предоставление возможности свободного выбора занятий по интересам;
включение учащихся в программы самовоспитания и самообразования;
создание условий для самовыражения и самореализации каждого ученика.

6. Образ отношений внутри школы

Личность объявляется высшей ценностью. Отношения внутри школы строятся на гуманистических принципах взаимной ответственности и взаимоуважения, субъект-субъектных взаимодействий.

7. Образ отношений школы с социумом

Адаптивная школа — социально-педагогическая открытая система, которая приспособливается к внутренним и внешним условиям, сама определяет для себя границы взаимодействия с социумом, влияет на него, педагогизируя окружающую среду, и принимает влияния, сотрудничая с ней в воспитании детей.

8. Материально-техническая база

Материальная база современной школы должна формироваться из разных источников финансирования: бюджетного, спонсорского и доходов от дополнительных образовательных услуг, хозяйственной деятельности и рационального использования оборудования самой школы.

•

Оборудование школы включает учебные, наглядные и технические средства, игровое и спортивное оборудование, средства организации трудового воспитания и творческой деятельности учащихся, а также медико-реабилитационное оборудование и оргтехнику.

9. Управление и организация жизнедеятельности

В рамках школы созданы полуавтономные центры, полностью отвечающие за отдельные разделы ее деятельности: консультативный, диспетчерский, научно-исследовательский, методический, учебной и профессиональной ориентации учащихся, организации жизнедеятельности учащихся, общественного мнения и информации и финансово-хозяйственный.

На основе концепции образовательного учреждения и учитывая его специфику, психолог разрабатывает конкретную модель психологической службы.

АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Тема исследования — санаторная школа-интернат как психолого-медико-педагогическая система в работе с детьми-с заболеванием «сколиоз». *Задачи исследования:*

- 1) анализ психологических проблем, обусловленных спецификой интерната;
- 2) изучение психологических особенностей детей с заболеванием «сколиоз»;
- 3) разработка программ повышения психологической культуры педагогов, родителей и учащихся в условиях эксперимента.

Этапы и методы исследования:

I этап (диагностический) — диагностика школьного коллектива и педагогического процесса в условиях ортопедического режима.

Методы: наблюдение, психодиагностика, рисунки и письма детей психологу об интернате.

II этап (формирующий) — создание авторской модели психологической службы санаторной школы-интерната.

Методы: психолого-педагогическая рефлексия, моделирование, психолого-педагогический эксперимент.

Основные блоки разрабатываемой модели

Блок I. Психодиагностика школьного коллектива.

Блок II. Психологическая культура-учителя.

Блок III. Психологическая культура родителей.

Блок IV. Психологическая культура учащихся (младший школьник — подросток — старшеклассник).

III этап — апробация результатов.

Блок I. **Психодиагностика школьного коллектива:** анализ основных факторов, порождающих

психоэмоциональные проблемы ребенка в условиях санаторной школы-интерната, Названные факторы (сенсорная депривация, строгий ортопедический режим, замкнутая сфера общения и наличие заболевания) блокируют базовые потребности ребенка в самореализации, независимости, свободе принятия решений и действий, в непосредственном поведении и об-Щении, в понимании, любви, поддержке, эмоциональном комфорте.

Длительное пребывание в интернате оказывает неблагоприятное воз-Действие на развитие личности учащегося, осложняет его социальную адаптацию, способствует формированию комплекса неполноценности, Искаженной Я-концепции, обусловленной негативным восприятием своего физического «Я». Доминирующие эмоциональные состояния детей, вязанные с повышенной тревожностью, ранимостью, страхами, подав-ленностью, усугубляют течение основного и сопутствующих заболеваний, затрудняют учебную деятельность воспитанников интерната. Анализ результатов исследования подтвердил необходимость специфической психологической помощи детям, перестройки отношений к ним со стороны родителей, педагогов и медицинского персонала.

Блок 11. Психологическая культура учителя: практическая работа психолога с педагогами.

1. Диагностика педагогов (эмоциональное состояние, психологический микроклимат, личностные свойства, мотивы деятельности и уровень сформированности профессиональной направленности).
 2. Индивидуальное консультирование по итогам психодиагностики.
 3. Групповые консультации педагогов по психологическим трудностям в обучении, воспитании, общении с учащимися.
 4. Психологический семинар педагогов;
- структурный портрет педагогов различного психологического склада: плюсы и минусы; мотивы и результаты деятельности творчески работающих педагогов; психологические особенности учебного процесса в условиях ортопедического режима; психологические основы урока; психологические особенности детей с заболеванием «сколиоз»; мы и они: специфика взаимоотношений детей и взрослых в условиях санаторной школы; основы профессионального контакта (дистанция, позиция, пространство, языки общения); налаживание коммуникаций «учитель —ученик»; метод «поглаживания» в работе с детьми; физические, эмоциональные, вербальные контакты; культура телесности в практических учреждениях; система работы педагога с младшими школьниками по адаптации в школе-интернате; поиск форм и методов работы с подростками по снятию эмоциональной напряженности в условиях ортопедического режима; особенности профессиональной ориентации и социальной адаптации детей с заболеванием «сколиоз».

Блок III. Психологическая, культура родителей: работа по формированию психологической культуры родителей:

родители глазами детей (по материалам индивидуальной консультативной и терапевтической работы с детьми); история ожидания, рождения и развития ребенка (индивидуальные беседы с врачами и психологами); рассказ о своем ребенке (через любимую игрушку и рисунок ребенка); что я чувствую в отрыве от своего ребенка (вербализация отрицательных эмоций); права, привилегии и обязанности ребенка в семье (анкетирование и работа в группе); как передать ребенку свою любовь (тренинг культуры телесности); проблемы межличностных отношений в сфере «родитель —ребенок»; основы родительского контакта;

ребенок с заболеванием «сколиоз» глазами психоневролога (по результатам осмотра детей и анкетирования родителей «Психоэмоциональное здоровье ребенка»); психосексуальные проблемы воспитанников интерната и помощь родителей в их разрешении; типы семейного воспитания, их влияние на формирование личности; поговорим о любви (семейный праздник в школе).

Блок IV. Психологическая культура учащихся: практическая работа с учащимися.

Младшие школьники

Урок 1. Как мне живется в интернате?

Урок 2. Взрослые в цвете (цветовая диагностика).

Урок 3. Какие чувства я знаю (вербализация эмоционального состояния)?

Урок 4. Психологическая разгрузка «Мое настроение».

Урок 5. Отдай свои чувства учителю (психологу).

Урок 6. Чего хочет моя душа?

Урок 7. Учимся устанавливать контакт (найди друга на необитаемом острове).

Урок 8. Учимся отдыхать (музыкотерапия, психогимнастика).

Урок 9. Учимся понимать себя (телесная терапия).

Урок 10. Праздник у самовара (чтение писем психологу).

Подростки и старшеклассники

Цикл 1. *Осознание себя*: «Я — уникальная и неповторимая личность» (беседы о самооценности человека).

Цикл 2. *Самопонимание*: «Каким я ощущаю себя в этом взрослом мире?», «Почему трудно быть подростком?» (дискуссия).

Цикл 3. *Самоисследование и психоанализ*: психосинтез («Путешествие по своему телу»; «Письмо своему телу»; «Письмо своему "Я"»; «Я думаю, я боюсь, я люблю»); телесное ориентирование (практикум по культуре телесности).

Цикл 4. *Я глазами других*: поведенческие стереотипы (беседа с упражнениями); налаживание коммуникаций (говорят лидеры и изолированные); группы поддержки (слабоуспевающих, неуверенных, влюбленных, битых в детстве); соконсультирование (индивидуальное решение проблем в присутствии группы); тренинг личностного роста (поговорите обо мне).

Цикл 5. *Прощение и прощание*: урок «Я хочу простить, я могу простить, я прощаю» (письменная и устная аффирмация); урок «Клубок» (визуальная и вербальная демонстрация взаимосвязей и взаимозависимостей); урок «Я и психолог» (обратная связь).

Авторская модель, определяющая содержание психологической службы, становится результатом творчества и профессиональной Рефлексии специалиста, а также стратегическим ориентиром, облегчающим психологу решение тактических задач при планировании своей профессиональной деятельности.

1.4.3. Специфика работы психолога в детском саду

В педагогике дошкольный возраст традиционно рассматривался как период, в течение которого психическое и личностное развитие ребенка как бы «дозревает» до того уровня, который позволит ему организованно перейти к систематическому школьному обучению. До недавнего времени многие родители и воспитатели были убеждены, что не имеет смысла предъявлять какие-либо особые требования к развитию ребенка-дошкольника, если оно находится в пределах возрастной нормы, что достижение ребенком 6—7-летнего возраста автоматически приведет к требуемому уровню школьной зрелости. Другой крайностью, обесценивающей значение дошкольного детства как самостоятельного и самоценного этапа человеческой жизни, является стремление сократить его посредством раннего обучения и педалирования возможностей ребенка.

Современные позиции ученых и практиков согласуются в понимании детства как фундамента человеческой жизни. Психолог несет профессиональную ответственность за ход и качество личностного и психического развития маленького ребенка, который является очень сложным объектом психологического сопровождения.

Специфика работы психолога с дошкольниками в первую очередь связана с тем, что:

- 1) ребенок не способен самостоятельно заявить о своих проблемах, которые лишь косвенно проявляются через отставание в развитии, капризы, агрессивность и прочие поведенческие проявления;
- 2) запрос на психологическую помощь формулируется не самим ребенком, а педагогами и родителями, которые склонны переносить на него собственные проблемы;
- 3) ребенок не может осознанно ставить перед собой цель и стремиться к ее достижению;
- 4) несформированность у маленьких детей рефлексии вызывает необходимость «здесь и сейчас» работать с переживаниями ребенка;
- 5) ребенок будет сотрудничать с психологом только тогда, когда ему это интересно;
- 6) ребенок — развивающаяся личность, что предопределяет необходимость работать как по развитию психических функций, так и преодолению отклонений в развитии и их причин;
- 7) развивающая работа с ребенком преддошкольного возраста не строится по принципу специального развития отдельных психических процессов, а направлена на общее, максимально полное и разностороннее ознакомление ребенка с миром предметов, людей и отношений, в ходе которого и происходит его развитие;
- 8) ребенок-дошкольник имеет потребность в совместной деятельности со взрослыми, обуславливающей необходимость участия педагогов и психолога в деятельности детей;
- 9) работа с ребенком должна проводиться в зоне не только его актуального, но и ближайшего развития.

Рассмотрим особенности работы детского психолога в основных направлениях его деятельности.

Особенности психодиагностической работы в детском саду обуславливаются следующими показателями нормативно-возрастного и индивидуального развития детей дошкольного возраста:

Блок I. *Психологические показатели*:

способов взаимодействия с реальностью (познавательные, коммуникативные и рефлексивные способности);

мотивационно-потребностной сферы;
денностной системы (нравственная позиция ребенка);
возрастной компетентности (детские виды деятельности: продуктивные и процессуальные);
психомоторной сферы;
личностно-эмоциональных особенностей.

Блок II. *Психофизические показатели психофизиологических особенностей:*

темп;
стеничность;
адаптивность;
динамичность;
лабильность нервной системы.

Блок III. *Психолого-педагогические показатели:*

обучаемость и предпосылки учебной деятельности;
специальные способности (музыкальные, художественные, математические и т.д.);
достижения (знания, умения и навыки).
Показатели *особенностей психолого-педагогического взаимодействия* педколлектива дошкольного учреждения с детьми:
стиль взаимоотношений в возрастной группе (взрослый — ребенок);
воспитательная стратегия (ее соответствие концепции дошкольного воспитания);
образовательная стратегия (ее соответствие образовательной программе детского сада);
психологическая личностно-эмоциональная стабильность педагогических кадров (членов педагогического коллектива).

Показатели *особенностей семейных отношений:*

стиль взаимоотношений в семье;
воспитательная стратегия родителей (лиц, их заменяющих);
сформированность и активизация (актуализация) родительской позиции (негативной, позитивной);
психологическая (личностно-эмоциональная) стабильность родителей.

Процедура психологического обследования детей дошкольного возраста состоит из пяти этапов.

1. *Подготовительный:*

медицинский анамнез на основе специальной документации и беседы с медицинским работником;
социально-бытовая характеристика жизнедеятельности ребенка на основе анкетирования родителей;
педагогический анамнез на основе анкетирования и бесед с воспитателями;
семейный анамнез на основе анкетирования и бесед с родителями и значимыми взрослыми в семье ребенка.

2. *Адаптационный:*

знакомство с ребенком в процессе наблюдений, бесед с ним, анализа продуктов детского творчества.

3. Основной: тестирование.

4. *Интерпретационный:* составление психологического заключения и сопутствующих документов на основе обработки и анализа диагностических данных.

5. *Заключительный:*

констатация результатов обследования в процессе беседы;
рекомендации родителям или воспитателям.

Выделяются **специфические правила тестирования детей дошкольного возраста:**

удержание единой пространственной позиции психолога с ребенком («глаза в глаза»);
предоставление первоначального свободного выбора сфер деятельности (игра, рисунок, общение и др.);
чередование сфер деятельности в используемых тестах (общение—конструирование—движение—рисование);
временное регламентирование тестирования (от 1 ч до 30 мин в зависимости от возраста ребенка);

#

регламентация интеллектуальной нагрузки, которая обеспечивается чередованием вербальных и невербальных средств;
регламентация личностно-эмоциональной нагрузки, которая обеспечивается чередованием экспрессивных и ассоциативных средств в проективных методиках;
дублирование тестов общей диагностической направленности для подтверждения результатов;

варьирование процедуры тестирования, которое обеспечивается недирективными инструкциями и сменой структурных этапов тестирования, использованием всех видов помощи при выполнении тестовых заданий.

Перейдем к рассмотрению **специфики психокоррекционной работы с дошкольниками.**

Оптимальными формами ее осуществле-

ния являются детская игра, игровые занятия и основанные на них игровая коррекция и игротерапия. В коррекционной работе с дошкольниками используется широкий арсенал средств: изобразительно-графические, музыкально-ритмические, предметно-манипуляционные, вербально-коммуникативные; она опирается на особые психологические механизмы: проективный, рефлексивный, релаксационный, регуляционный, идентификационный и др. Желательно их сочетать и чередовать адекватно возрасту детей и предмету коррекции.

В коррекционной работе с дошкольниками психолог руководствуется следующими правилами:

- 1) он не вправе определять индивидуальный ход психического развития ребенка путем радикального коррекционного вмешательства;
- 2) не рекомендуется использовать гипнотические, суггестивные средства воздействия, а также методы психотерапии, не адаптированные к дошкольному возрасту;
- 3) коррекционные воздействия осуществляются только при наличии твердой уверенности в причинах и источниках отклонений в развитии ребенка;
- 4) пространство коррекционных воздействий ограничено нормой и пограничными состояниями развития ребенка.

Педагогу-психологу, работающему с целью сохранения психического здоровья детей, рекомендуется проводить психопрофилактические мероприятия, которые объединяются в системы типа психогимнастики и имеют традиционную направленность:

двигательно-расслабляющая (релаксационная) деятельность — от 5 до 10 мин в день;

двигательно-организующая (регуляционная) — от 5 до 10 мин;

имитационно-выразительная (идентификационная) — от 10 до 30 мин.

Комплексы релаксационных упражнений могут быть использованы на физкультурных занятиях или в качестве пауз между разными видами деятельности. Отдельные упражнения с фиксацией на дыхании можно включать в комплексе с организующими упражнениями при обучении детей плаванию, а также использовать при подготовке детей ко сну.

Практический материал упражнений на психомоторную организацию состоит из подвижных игр, которые способствуют удержанию психоэнергетического тонуса и служат профилактикой гиперактивности, гипоактивности, двигательной расторможенности, двигательного автоматизма у детей. Практический материал идентификационной деятельности составлен из выразительных этюдов, имитационных игр и тренингов смоделированных ситуаций.

Психологическое консультирование в условиях детского сада носит профилактический и образовательный характер. Предметом информирования являются причины и признаки отклонения, их возможные последствия для развития детей.

Соблюдение специфических правил и требований, касающихся как деятельности в целом, так и ее отдельных форм, методов и средств, поможет психологу более эффективно осуществлять возрастную и индивидуальный подход к детям в процессе их психологического сопровождения. Эта специфика должна быть отражена в перспективном плане работы педагога-психолога.

План работы педагога-психолога

3 адач и	Пути и средства их реализации	Результаты
1	2	3
Подготовительный этап		
1. Изучение адаптации воспитанников к условиям жизни в детском саду	Изучение программы детского сада Изучение литературы по проблеме адаптации Беседы с педагогами и родителями Наблюдение за детьми	Рекомендации в помощь педагогам и родителям

2. Обеспечение благоприятных условий для психоэмоционального благополучия и общего развития детей	<p><i>Психопрофилактика</i> Диагностика психологического микроклимата в группах Диагностика эмоциональных состояний детей Анализ жалоб родителей Исследование инструментария и средств развития детей в детском саду</p>	Доклад и проект решения педагогического совета по проблеме
3. Создание информационной базы здоровьесберегающих технологий в работе с детьми дошкольного возраста	<p>Анализ литературы по теме Изучение опыта работы детских садов Наблюдение практики детского сада Консультации с методистом, медработником, инструктором по физкультуре</p>	Банк информации о технологиях для методического кабинета детского сада
4. Изучение уровня творческого потенциала педагогов	Изучение литературы по психологической экспертизе профессиональной компетент-	Выступление на педсовете и консультации педагогов по итогам диагностики, форми-
5. Работа по формированию благоприятной психологической атмосферы в педколлективе	<p>ности воспитателя и психологии педагогического творчества Подбор методик и диагностика потенциала воспитателей Исследование микроклимата в педколлективе Разработка программы тренинга педагогического общения и личностного роста для воспитателей <i>Психодиагностика</i></p>	<p>рование групп само- и взаимопомощи Консультации для администрации Реализация программ</p>
<p>Основной этап <i>Работа с детьми</i> Развитие личности дошкольника Формирование психологической готовности детей к школьному обучению</p>	<p>Первичная диагностика готовности детей к школьному обучению Исследование индивидуально-типологических особенностей детей Исследование личностных особенностей детей Изучение медицинских карт детей <i>Коррекционно-развивающая работа</i> Психогимнастика для детей Развивающие занятия для детей (познавательные психические процессы) Школы для самых маленьких <'Азбука общения», «Веселая школа» <i>Психодиагностика</i></p>	<p>Подготовка индивидуальных карт развития ребенка Реализация и анализ эффективности программ</p>

<i>Работа с педагогами</i> Выявление уровня профессиональной компетентности педагогов	Аттестационная диагностика Диагностика личностных особенностей Выявление психоэмоциональных проблем педагогов	Психологическая экспертиза профессиональной компетентности педагогов Психологический портрет педагогов
Оказание помощи педагогам в индивидуализации и дифференциации воспитательно-образовательного процесса	<i>Психологическое информирование</i> Анализ состояния психологического здоровья педагогов и воспитанников Психологический портрет педагога и его творческий потенциал Психологическая готовность детей к обучению в школе Дети «группы риска» в детском саду	Лекции и консультации -
<i>Работа с родителями</i>	<i>Психодиагностика</i> Семья глазами ребенка Анализ запросов родителей <i>Психологическое просвещение</i> Ваш ребенок в детском саду Что такое родительство? Родительское отношение Как любить ребенка <i>Консультирование</i> Трудности вашего ребенка Ваши затруднения в семейном воспитании'	Доклад на родительском собрании Лекции и консультации Телефон доверия для родителей

Как следует из плана работы, функции психолога можно условно разделить на два больших раздела: психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса в детском саду и индивидуальное психологическое сопровождение развития ребенка. К первому относится психологическое информирование персонала детского сада и родителей воспитанников, участие в психологической экспертизе профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения, проведение для них индивидуальных; и групповых консультаций по проблемам детской, социальной и педагогической психологии, тренингов личностного роста и педагогического общения и других форм работы.

В работе с детьми используются различные формы коррекционно-развивающей работы, основанные на психодиагностике, наблюдениях в процессе занятий, детских игр и в свободном общении со взрослыми и сверстниками.

1.4.4. Специфика работы школьного психолога в учреждениях интернатного типа

Основные проблемы детей помимо их объективного психофизиологического статуса вызваны состоянием общества, в котором они живут. Ограничение права воспитываться в семье, зафиксированное в российском и международном законодательстве, обусловлено нестабильностью современного семейного образа жизни, ростом внебрачной рождаемости, увеличением разводов, ростом смертности лиц среднего возраста, числа чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов, отказов от детей.

Растет число неполных семей, каждая пятая из них имеет детей. По государственной статистике, подавляющее число неполных семей относится к малообеспеченным категориям граждан, которые

не в состоянии содержать своих детей. Вне зарегистрированного брака рождаются около 20 % детей. В результате распада брачных пар только в течение года остаются без одного из родителей более 600 тыс. детей в возрасте до 18 лет. Люди, не познавшие счастья в настоящей, гармоничной семье, редко строят полноценные семейные отношения. В этих условиях постоянно девальвируются такие социально важные ценности, как семья, брак, дети, родительство.

В последнее время многие родители не в состоянии обеспечивать своим детям не только социально приемлемый, но даже и необходимый физиологический уровень содержания.

Брошенные дети — следующая стадия распада семейных связей. Размеры социального сиротства, когда дети утрачивают родительское попечение, имея живых родителей, постоянно увеличиваются. В стране отсутствует социально-психологическая и экономическая поддержка дезадаптированных матерей — группы риска по отказу от своих детей.

Ребенок, который растет и воспитывается не в своей семье, — всегда нежелательное и противоестественное явление. Содержание младенца с первых недель жизни даже в самых комфортабельных и психологически щадящих условиях, но вне контакта с матерью закономерно приводит в более чем 90 % случаев к нарушениям его Развития. Дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, страдают от психической и эмоциональной депривации, испытывают сенсорный голод, они оторваны от реальной жизни, объединены по принципу социально-психологического неблагополучия, находятся в социальной изоляции. Практически все воспитанники

детских домов и школ-интернатов перенесли психическую травму, которая сама по себе может иметь тяжелые первичные и вторичные последствия для развития личности. Как правило, они находятся в состоянии глубокой социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, нелюбимого, неполноценного ребенка. Условия общественного воспитания, имитация семейной жизни, отсутствие естественных образцов полоролевого поведения, слабость эмоционально-личностных связей порождают у них социальный инфантилизм, коммуникативные проблемы.

В этой ситуации детские дома и школы-интернаты призваны не только выполнять образовательно-воспитательные функции, но и способствовать нормальной социализации личности, ее полноценному развитию, компенсировать и исправлять недостатки развития, обеспечивать правовую и психологическую защищенность воспитанников и выпускников. В этой деятельности определенную роль играет педагог-психолог учреждения интернатного типа, который должен глубоко разбираться в психологических особенностях детей и подростков.. Его функции в специфических условиях приобретают более целенаправленный характер:

- 1) формирование гуманного отношения к воспитанникам, охрана и защита прав, интересов и психологического здоровья детей в педагогическом процессе;
- 2) создание для ребенка обстановки психологического комфорта и безопасности в быту и досуговой деятельности;
- 3) изучение индивидуально-типологических и возрастно-психологических особенностей личности воспитанников, их социальной ситуации развития, условий жизнедеятельности;
- 4) выявление интересов и потребностей, проблем и трудностей детей и подростков, отклонений в их социальном поведении и социально-психологической адаптации;
- 5) психолого-педагогическая поддержка воспитанников в процессе социализации;
- 6) социально-педагогическая и психологическая реабилитация дезадаптированных и социально и педагогически запущенных воспитанников;
- 7) посредничество между воспитанником, учреждением и членами его семьи;
- 8) взаимодействие с педагогами, социальным педагогом, опекунами, родителями или лицами, их заменяющими, в оказании психолого-педагогической помощи воспитанникам.

Пребывание детей в учреждениях интернатного типа, переживание ими в детстве критических ситуаций, несомненно, накладывают глубокий отпечаток на формирующуюся личность. Воспитанники детских домов и школ-интернатов имеют обусловленные психической депривацией особенности и различный социальный статус, которые необходимо учитывать психологу (см. с. 105 — 106).

Карта психологических особенностей и статуса воспитанников детских домов и школ-интернатов

Дошкольники	Младшие школьники	Подростки	Вес лозрастные группы	Статус детей
-------------	-------------------	-----------	-----------------------	--------------

Эмоциональная глухота Задержка делового общения со взрослыми Невосприимчивость к образцам деятельности взрослого Неадекватное отношение к оценке взрослого Сниженная эмоциональная активность Пассивность во всех видах деятельности Отсутствие способности к сопереживанию Импульсивность всех видов поведения Неосознаваемость поведения Отклонения в развитии образа «Я»	Дисгармоничность и интеллектуальной сферы Недоразвитие наглядно-образных форм мышления Несформированность внутреннего (идеального) плана мышления Ситуативность мышления и поведения Столкновение потребности общения со взрослыми с фрустрацией потребности в эмоционально-личностном общении	Несформированность внутренней позиции Слабая ориентация на будущее Конфликтность системы требований к мужественности и женственности Ориентировка в отношении к себе на оценку окружающих Размытость и неясность образа «Я» Слабость интимно-личностных контактов со взрослыми Малая избирательность в отношении со сверстниками	Слабая ориентация на будущее Эмоциональная уплощенности обесцененное содержание образа «Я» Сниженная самооценка Несформированность избирательности в отношениях к взрослым, сверстникам и предметному миру Импульсивность, неосознанность и несамостоятельность поведения	Дети-сироты Дети, оставшиеся без попечения обоих родителей Дети, находящиеся под опекой Дети одиноких матерей Брошенные дети Отказные дети Подкидыши Дети из бедных семей Дети, родители которых находятся на длительном лечении
--	---	--	---	--

Виды деятельности педагога-психолога в детском доме

Социально-психологическая диагностика и консультирование	Профилактическая работа	Коррекционно-развивающая работа
<p><i>Цель — отслеживание динамики социо-генеза личности, определение причин его нарушений; вооружение знаниями о сущности социально-психологических проблем и способах их решения.</i> Изучение особенностей социальной адаптации воспитанников</p> <p>Выявление воспитанников группы социального риска Изучение интересов, способностей и склонностей детей Составление индивидуальных карт социального развития Диагностика социальных сетей и индивидуальной социальной ситуации развития детей Диагностика общения детей со взрослыми и сверстниками Диагностика отклонений в социальном поведении и их причин Диагностика причин неуспешности в овладении социальными умениями и навыками</p>	<p><i>Цель — предупреждение возможных нарушений в социальном развитии детей, создание условий для полноценного личностного развития.</i></p> <p>Разработка и реализация программ профилактики психического напряжения и нервных срывов у детей</p> <p>Создание благоприятного социально-психологического микроклимата</p> <p>Оптимизация общения воспитанников с членами своей семьи, педагогами и сверстниками</p> <p>Работа по адаптации воспитанников к широкому социальному окружению</p> <p>Психолого-педагогические консилиумы по анализу социальной ситуации развития воспитанников и выработке мер комплексной помощи детям со стороны специалистов</p> <p>Профилактика алкоголизма, наркомании, токсикомании, проституции, паразитического образа жизни, сексуальных перверсий</p> <p>Профилактика межличностных конфликтов</p>	<p><i>Цель — активное воздействие на процесс социализации личности, позитивные изменения в ней через программы социального воспитания и социально-педагогической и психологической реабилитации.</i></p> <p>Развитие житейских умений и навыков</p> <p>Профориентация Психосексуальное воспитание и подготовка к семейной жизни</p> <p>Развитие коммуникативных навыков и культуры общения</p> <p>Коррекция различных отклонений в поведении (агрессии, аутоагрессии, аддиктивного поведения, застенчивости, аутизма)</p> <p>Психотерапия акцентуаций характера</p> <p>Коррекция образа «Я»</p> <p>Психологическая гимнастика</p> <p>Кризисная интервенция в критических ситуациях</p>

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА НА УЧЕБНЫЙ ГОД

Задачи:

- анализ источников и причин социальной дезадаптации воспитанников;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки дезадаптированных детей и подростков;
- включение всех воспитанников в социально-полезную деятельность в соответствии с их потребностями, интересами и возможностями;
- координация усилий педколлектива для восстановления социального статуса воспитанников, преодоления комплекса неполноценности;
- защита и охрана прав .сетей во взаимодействии с представителями различных социальных институтов.

План работы педагога-психолога

Содержание деятельности педагога-психолога	Сроки	Ответственные
1	2	3

<p>1. <i>Выявление воспитанников группы риска</i> Изучение личных дел воспитанников Комплектация по классам Составление социальной кгрты класса Корректировка списков детей по социальному статусу Определение детей группы риска</p> <p>2. <i>Изучение психолого-Meduf o - педагогических особенностей детей</i> Наблюдения в урочной и внеурочной деятельности через посещение Уроков, кружковых занятий Беседы с воспитанниками л воспитателями Тесты личностных особеннэстей Диагностическое обследование детей с ослабленным здорсвьем</p> <p>3. <i>Анализ полученных результатов, отслеживание динамики развития ребенка</i> Анкетирование «Адаптация » школе» ДДО А.Е. Климова «Профехио-нальное предпочтение» — измощъв</p>	<p>Сентябрь</p> <p>Октябрь</p> <p>Ноябрь-март</p>	<p>Психолог Социальный педагог Зам. директора по учебно-воспитательной работе Классные руководители Воспитатели</p> <p>Психолог Социальный педагог Руководители кружков Воспитатели</p> <p>Психолог Социальный педагог Руководители кружков Воспитатели Учителя</p>
<p>выборе кружковой деятельности Проведение педконсилиумов по классам, требующим особого внимания Еженедельный совет по дезадаптированным детям совместно с инспектором по ИДН Информация о текущей работе на совещаниях воспитателей и педагогов</p> <p>4. <i>Разработка индивидуалью-коррекционных программ с целью решения проблем, связанных с социализацией личности</i></p> <p>5. <i>Обеспечение реализации программ</i> Контрольное диагностирование: а) цветопись настроения; б) графические (рисуночные) методы тестирования; в) опрос старшеклассников по актуальным темам («Про это...»); г) карты и дневники наблюдений специалистов Работа с девиантными детьми и подростками: а) постоянное наблюдение и своевременная помощь; б) еженедельная работа совета с детьми, состоящими на учете в ИДН; в) участие в районных ИДН;</p>	<p>Каждую неделю с сентября</p> <p>Постоянно</p> <p>Постоянно</p>	<p>Инспектор ИДН</p> <p>Психолог Социальный педагог</p> <p>Специалисты</p> <p>Психолог Специалисты Социальный педагог</p>

<p>г) оформление документов для дальнейшего обучения в училище (школе); д) проведение профилактической работы через беседы с представителями ИДН Работа с детьми-инвалидами: а) своевременное оформление инвалидности и пенсионного пособия; б) санаторное пролечивание или системное обследование;</p>	<p>Постоянно</p>	<p>Психолог Социальный педагог</p>
<p>в) участие в работе программы «Дети-инвалиды» Профилактическая работа с подростками: а) направление для психологического консультирования в специализированные центры; б) посещение консультаций; в) направление в тренинговые группы (коррекционные); г) посещение консультаций; д) направление для обследования или пролечивания в отделение неврозов, соматические отделения; е) циклы бесед по охране здоровья (нарколог, гинеколог, психотерапевт, педиатр); ж) посещение городских семинаров ' Центра планирования семьи <i>б. Оказание консультационной помощи ребенку в семье</i> Обследование жизненных условий с составлением актов семей опекунов, многодетных, малообеспеченных, с асоциальным поведением Индивидуально-консультационная помощь родителям Проведение классных родительских собраний <i>7. Способствование формированию благоприятного микроклимата</i> Информация о работе с социально и педагогически запущенными детьми на совещаниях учителей и воспитателей Анализ работы с детьми группы риска на методических объединениях Индивидуальная помощь классным Руководителям и воспитателям Консультативные совещания при Директоре совместное работниками специализированных центров</p>	<p>В течение года</p> <p>В течение года</p> <p>В течение года</p>	<p>Психолог Инспектор ИДН Социальный педагог Педиатр Специалисты отдела социальной защиты населения Руководители кружков</p> <p>Социальный педагог Психотерапевт Психолог Гинеколог Нарколог</p> <p>Психолог Социальный педагог Зам. директора по воспитательной работе Воспитатели Психотерапевт Логопед Дефектолог</p>
<p>Роль защитника интересов в разрешении конфликтов Пропаганда знаний о правах ребенка</p>		

<p>8. <i>Координация различных видов социально-ценностной деятельности воспитанников, направленных на развитие социальных инициатив</i></p> <p>Участие в городском конкурсе творчества юных</p> <p>Участие в конкурсной программе «Дети-инвалиды»</p> <p>Участие в праздниках детско-юношеских библиотек</p> <p>Участие в работе учреждений дошкольного образования</p> <p>Изучение индивидуально-психологических особенностей воспитанников в связи с выбором профессии</p> <p>Проведение профконсультирования</p> <p>Устройство воспитанников на учебу</p> <p>Контроль за предоставлением льгот воспитанникам детского дома во время учебы</p>	<p>В течение года</p>	<p>Социальный педагог Администрация Педколлектив</p> <p>Психолог Работники библиотеки Организатор досуга Учитель литературы</p>
<p>9. <i>Защита и охрана прав детей</i></p> <p>Выявление статуса ребенка по запросам в различные социальные институты</p> <p>Восстановление жизненно важных документов ребенка</p> <p>Оформление пенсий по утере кормильца</p> <p>Работа со Сбербанком, оформление и проверка поступлений денежных средств на лицевые счета воспитанников</p> <p>Оформление пенсий по инвалидности</p> <p>Ведение наследственных дел с оформлением документов</p> <p>Определение статуса воспитанника на основании решения суда о лишении родительских прав, оформление документов</p>	<p>В течение года</p>	<p>Социальный педагог ЗАГСы ' Отделы социальной защиты Отделения Сбербанка Специалисты по охране прав детей департамента образования Работники прокуратуры, суда МПК</p>
<p>Участие в судебном процессе в роли защитника прав ребенка</p> <p>Решение вопроса о жилье в пользу несовершеннолетнего</p> <p>Оформление пакета документов в банк данных на детей-сирот</p> <p>Отслеживание адаптированности в приемной семье воспитанников, защита их интересов</p> <p>Устройство выпускников на учебу или работу</p> <p>Контроль за предоставлением льгот воспитанникам детского дома</p> <p>Оказание помощи в решении бытовых проблем</p> <p>Оформление исковых заявлений на розыск родителей и удержание алиментов на счет учреждения</p>	<p>Постоянно</p>	

10. Повышение профессиональной компетенции	1 раз в 5 лет Постоянно	Семинары, курсы повышения квалификации Самообразование
--	----------------------------	---

Циклограмма работы педагога-психолога

Дни недели	Виды работы	Содержание работы
I	2"	3
Понедельник	Психологическое консультирование и психокоррекция	Индивидуальные и групповые консультации Коррекционные и тренинговые группы
Вторник	Работа с девиантными детьми и подростками	Сопровождение детей в учебно-воспитательном процессе
Среда	Социально-психологическая диагностика	Диагностирование прямое и косвенное Обработка результатов, анализ, выводы, рекомендации
Четверг	Психопрофилактика Деятельность по охране прав ребенка	.Индивидуальные консультации со специалистами по охране прав, с правоохранительными органами Работа по запросам и жалобам детей
Пятница	Психологическое информирование	Проведение методических совещаний по результатам текущей работы, участие в педсоветах, педконсилиумах Консультативное совещание при директоре интернатного учреждения
Суббота	Методический день	Работа в библиотеке Самообразование

ПРОГРАММА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА «АДАПТАЦИЯ»

Цель: создание социально-психологических условий для развития личности в условиях интернатного учреждения.

Объект деятельности: воспитанники группы риска в учебно-воспитательном процессе.

Предмет деятельности: социально-психологические условия развития личности воспитанника группы риска.

Задачи:

- 1) выявление дезадаптированных воспитанников группы риска;
- 2) выявление источников и причин социальной дезадаптации детей;
- 3) разработка и обеспечение индивидуальных программ социально-психологической реабилитации по преодолению школьных и семейных репрессий, разрешению конфликтных ситуаций, коррекции общения и поведения, восстановлению ребенка в статусе субъекта учебной деятельности, общения;
- 4) подготовка рекомендаций и осуществление взаимодействия с участниками воспитательного процесса для обеспечения непрерывности реабилитационных мероприятий;
- 5) оказание системно-консультационной или иной помощи по ликвидации кризисной ситуации в микросреде ребенка;
- 6) совместное взаимодействие с заинтересованными представителями в решении дальнейшей судьбы и оптимальных форм устройства на дальнейшее воспитание при защите и охране прав ребенка.

Ожидаемые результаты: социальная адаптация воспитанников как результат успешной социализации личности.

Этапы работы

I. Подготовительный — знакомство с детьми при поступлении их в учреждение, с факторами среды жизни ребенка, установление контактов, социально-психологическая диагностика, изучение потребностей, интересов и возможностей личности; установление связи с учреждениями города (микрорайона), создание картотеки детей.

Методы исследования:

а) психологическое тестирование:

анкета «Адаптация к школьному обучению»;

диагностика психических состояний (психолог, социальный педагог);

наблюдения, интервью, рисунки, работа с пластичным материалом с целью выявления влияния режима учреждения на адаптацию ребенка в среде (педиатр, воспитатель, социальный педагог);

б) анкетирование:

сочинение-тест по определению творческой направленности ребенка, досуговые мероприятия (учитель литературы); опросник предпочтений; анкета по режимным моментам; опросник по самооценке; анкетирование профессиональной направленности.

II. Организационный — анализ, дифференциация, классификация проблем, «вживание в среду».

Определение приоритетов в работе, форм социального творчества, взаимодействие с различными социальными институтами (семья, школа, молодежные объединения, оздоровительные учреждения, организации по продолжению образования или получению профессии, армия, социальные службы). Формирование актива помощников психолога, изучение возможностей кружков, организаций, занимающихся проблемами образования, здоровья, досуга и способствующих развитию детей; систематизация результатов проведенных исследований и наблюдений,

III. Этап социально-психологической работы — наблюдение, забота, консультирование, помощь в защите и охране прав ребенка, изучение и анализ сложных ситуаций, осуществление различного рода «вмешательства», координирование педагогически обоснованных выборов средств, форм и методов работы с наблюдаемыми детьми.

Формы работы:

разработка рекомендаций педагогам по работе с наблюдаемым воспитанником;

отслеживание динамики психологического здоровья и социализации ребенка через карту наблюдения.

Средства: ^предметы, явления, процессы, необходимые для выполнения задач.

Критерии успешной социальной адаптации воспитанников детских домов:

1. Социальная адаптация в условиях детского дома: осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни; баланс личностного (индивидуального) и группового (социального); самоконтроль поведения, противодействие негативным влияниям; адекватное отношение к педагогическим воздействиям; гармонизация взаимоотношений взрослых и сверстников; активное участие в жизни детского коллектива; Удовлетворенность своим социальным статусом и отношениями.

2. Социальная адаптация выпускников детских домов: Психологическая готовность выпускников к самостоятельной жизнедеятельности;

наличие позитивно ориентированных жизненных планов;

профессиональное самоопределение; социальная активность;

благоприятный социальный статус в учебных заведениях и по месту работы; удовлетворенность своим статусом, отношениями.

Индивидуальная карточка ребенка

1. Мальчик (девочка). Ф. И.О. _____,

Возраст « » 200 г.

Прибытие (когда, откуда) _____

2. Данные о семье

Мать: _____

Отец: _____

Родные: _____

Опекун: _____

3. Адрес закрепленного жилья: _____

4. Медицинские показатели (уровень физического развития и здоровья, хронические заболевания, функциональные нарушения):

5. Педагогические показатели: темп обучения

трудности в обучении преобладающие учебные интересы

6. Психологические показатели: тип темперамента

особенности характера, его акцентуации образ «Я»

общий уровень психического развития (норма, задержка, психофизический инфантилизм, дисгармония)

особенности познавательных процессов профессиональные интересы

особенности поведения, тип отклонений в поведении склонности, способности

7. Социально-педагогическая характеристика I

Вредные привычки:

ранняя алкоголизация

никотиновая зависимость

употребление токсических и психотропных средств

тяга к азартным играм

тяга к асоциальным играм

сексуальный инстинкт

негативизм в оценке явлений действительности

Отклонения в социальном поведении:

грубость

драки
 прогулы
 недисциплинированность
 избиение слабых
 вымогательство
 жестокое отношение к животным
 воровство
 нарушение общественного порядка (учет в ИДН)
 немотивированные поступки

Социальная ситуация развития: неблагоприятная благоприятная неблагоприятная
 объективно объективно объективно
 и неблагоприятная и неблагоприятная и благоприятная
 субъективно субъективно субъективно

Социальный статус: лидер
 приветствуемый в группе принятый без определенных условий примыкающий ценой личностных жертв
 отверженный изгой

Уровень социальной адаптации:

Высокий	Средний	Низкий
Осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни Баланс индивидуальной и социального Гармония отношений со взрослыми и сверстниками Адекватное отношение к педагогическим воздействиям Самоконтроль поведения Активное участие в жизни детского коллектива Удовлетворенность своим статусом и отношениями	Конформизм в отношении норм коллективной жизни Преобладание индивидуального либо социального Наличие дисгармонии отношений в одной из сфер Противоречивое отношение к педагогическим воздействиям Внешний локус контроля поведения Эпизодическое участие в жизни коллектива Неполная удовлетворенность своим статусом и взаимоотношениями	Непритие и невыполнение норм коллективной жизни Преобладание индивидуального над социальным Дисгармония отношений с окружающими Неадекватное отношение к педагогическим воздействиям Неуправляемое поведение Эпизодическое участие в жизни коллектива Неудовлетворенность своим статусом и отношениями

Анкета «Адаптация»

1. Нравится ли тебе распорядок дня?
2. Какие отношения складываются у тебя с детьми по классу, комплексу (семье), спальне?
3. Какие предметы тебе изучать сложно?
4. В чем заключаются эти затруднения?
5. Чувствуешь ли усталость на занятиях? (Да, нет.)
6. Какие из предложенных кружков или секций ты посещаешь?
7. Чем ты увлекался до поступления в нашу школу (детский дом)?
8. Чем бы тебе хотелось заняться в свободное время?
9. Испытываешь ли ты чувство голода, когда?
10. Устраивает ли тебя твоя успеваемость на сегодняшний день?
11. Какую роль в классе (семье), комплексе тебе хотелось бы выполнять?
12. Доволен ли ты своими отношениями со взрослыми, со сверстниками?

ПРОГРАММА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА РЕБЕНКА

Цель: обеспечение социального статуса воспитанника.

Задачи: обеспечить права ребенка на необходимый уровень жизни для гармоничного развития;
 выявить причины деформации развития ребенка в семье;
 провести профилактическую работу по устранению этих причин;
 оздоровить внутренний мир ребенка, преодолеть кризисную ситуацию;
 собрать необходимую информацию для работы со специалистом по охране прав ребенка;
 обеспечить права и защиту ребенка при судебном производстве.

Содержание работы

1. Наблюдение за воспитанником, выявление причин поступления, анализ документов.
2. Знакомство с семьей через посещение, беседу с оформлением протокола и актом обследования жилья (совместно с социальным педагогом).
3. Диагностирование ребенка на его отношения с семьей через опросы, беседы, рисунки, тесты. .
4. Участие в подготовке материалов для предъявления иска на лишение родительских прав (совместно со специалистом по охране прав ребенка):
исковое заявление,
акты обследования,
справка-информация о динамике развития ребенка в учреждении,
характеристика на ребенка,
характеристика на родителей (ля),
копия свидетельства о рождении,
подтверждение отсутствия одного из родителей,
заключение органов опеки и попечительства.
5. Передача документов в суд (социальный педагог).
6. Рассмотрение вопроса в суде при участии заинтересованных лиц.
7. Заполнение пакета документов на ребенка для усыновления или воспитания в приемной семье (совместно с социальным педагогом).
8. В случае возможности вернуть ребенка в семью — продолжение работы с родителями по изменению семейного статуса.

Таким образом, модель деятельности педагога-психолога в детском доме и школе-интернате должна отражать не только специфику учреждений, но и особенности социальной ситуации развития воспитанников и ее переживание детьми. Она опирается на данные обобщенного психологического портрета воспитанника интернатного учреждения, а также на результаты социально-психологической диагностики конкретных детей, полученные самим социальным педагогом.

Контрольные вопросы

1. Что такое авторская модель психологической службы?
2. На каких основаниях психолог строит модель психологической службы?
3. Какова структура такой модели? *

Темы для семинарских занятий

1. Авторские модели психологической службы.
2. Современная школа и детский сад глазами психолога.
3. В чем состоит особенность модели психологической службы в учреждении интернатного типа?

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте авторскую модель психологической службы детского сада.
2. Разработайте авторскую модель психологической службы детского дома.

Литература

- 1- *Абрамова Г. С.* Практическая психология. — М., 1997.
2. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1987.
3. *Овчарова Р. В.* Технологии практического психолога образования. — М., 2000.
4. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. - м., 1998.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И- В.Дубровиной, А.Г.Рузской. — М., 1990.

Раздел II

СТРАТЕГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Глава 1

ГУМАНИЗАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ЦЕЛЬ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманистическая парадигма педагогического процесса. — Сравнительный анализ гуманистической и рационалистической моделей педагогического процесса. — Методологические основы гуманизации педагогического процесса. — Роль психологической службы в гуманизации педагогического процесса.

[1.1.1. Гуманистическая парадигма педагогического процесса

Гуманизм как мировоззрение — это социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих сущностных сил, выражающих его отношение к

природной и социальной среде, оценку своего места в ней и связь с другими людьми.

Гуманность как качество личности есть совокупность нравственно-психологических свойств, выражающих осознанное и сопереживающее отношение к человеку как к высшей ценности.

Гуманизация как процесс есть формирование гуманистического мировоззрения и гуманистических качеств развития личностей субъектов взаимодействия — педагогов и воспитанников.

Гуманитарная культура педагога — это оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности.

Гуманизация педагогического процесса как целостной системы представляет собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм и методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь (Б.Т.Лихачев). В качестве слагаемых целостности воспитательно-образовательного процесса выступают детский

коллектив как ее форма, обучение как ее содержание, труд как ее основа, внеурочная деятельность как органический элемент и воспитание в семье во взаимодействии со школой как условие объединения главных воспитывающих сил. Целостность педагогического процесса обеспечивает реализацию его главной цели — развитие личности, приводит к взаимному усилению и взаимосвязи сторон, процессов обучения, развития и воспитания; характеризует взаимосвязь между деятельностью его субъектов и объектов и приводит к слиянию педагогического и детского коллективов, балансу между возможностями личности воспитуемого и характером внешних влияний на нее. Идеи гуманизации обучения и воспитания провозглашались и реализовывались в той или иной плоскости во все исторические эпохи в разных странах, наиболее активно проявлялись в послекризисные периоды развития общества.

Гуманистические идеи о цели, способе, формах, психологических условиях, отношениях воспитателя и воспитанника, принципах организации педагогического процесса были реализованы в XIX — XX вв. в системах «новых школ» в предреволюционной России (С.М.Ривес, Н.М.Шульман, В.Н.КороКа-Росинский, С.Т.Шацкий) и зарубежных авторских системах (Р.Штейнер, У.Глассер, Л. Кольберг, С. Френе). Они получили дальнейшее развитие в концепциях и моделях образования Нового времени, составляющих гуманистическую парадигму, наиболее ярким представителем которой является К.Роджерс.

Гуманистическая концепция обучения К. Роджерса возникла в конце 50-х — начале 60-х гг. как реакция на бездуховность и механистичность в системе образования, постепенно терявшей человека в ворохе знаний. Основатель так называемого недирективного обучения и воспитания полагал, что переход к новой парадигме вызван потребностью общества в творческом человеке. В описываемой парадигме учитель не столько передает знания, сколько создает ребенку условия для самостоятельного их открытия, обнаружения. «Если я не доверяю человеку, то я должен напичкать его информацией по моему собственному выбору... Но если я доверяю способности индивида развивать собственную потенциальность, то я могу позволить ему выбрать свой собственный путь и свое собственное направление в процессе учения». Учитель как человек, создающий условия для учения (фасилитатор) и осуществляющий эмоциональную поддержку ученика (собеседник), ориентирован не на учебный предмет или свой статус, а на личность ребенка и личностно значимые задачи учения. Он должен быть готов выслушать и услышать проблему другого человека — своего ученика, соучаствовать в его жизни, не нарушая автономии и «жизненного пространства».

Психологические позиции представителей современной гуманистической психопедагогики (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, Д. А. Белухин, И.А.Зимняя, В.А. Караковский, А. В.Петровский, И.С.Яки-

манская, А. Маслоу, Р.Барт, Т.Грин, К.Патерсон и др.) характеризуются следующим образом:

1. Школьная программа предусматривает создание эмоционально стимулирующей учебной среды. При этом особое значение придается инициативности учащихся в познавательной деятельности и саморегуляции, проявляющейся в свободе выбора и чувстве ответственности.
2. Учение должно происходить в позитивной обстановке и в атмосфере теплоты, эмоциональной искренности, взаимной приязни, отсутствия пристрастных суждений и угроз. Необходимым условием считается установление конструктивных отношений в классе и доверие между учителем и учащимися.
3. Учебный процесс структурируется на солидарной основе (общее согласие в намечаемых целях). Учитель не должен выступать в неблагоприятной роли контролера, доминирующего над учебным процессом. Он — консультант, ценный источник знаний, готовый всегда помочь словом и делом.

4. Каждый ученик получает реальную возможность выбора познавательных альтернатив, а учитель поощряет детей к самореализации в той или иной форме в зависимости от уровня развития.
5. Основным критерием оценки образовательной программы являются ее возможности в развитии потенциала ребенка и стимулировании его творческих способностей.
6. Сущность процесса учения рассматривается как накопление субъективного опыта познаний, пронизывающих человеческую жизнь, обогащение его все новыми гранями и содержательными элементами.
7. Учитель не использует оценки как форму давления на учащихся, воздерживается от критических суждений, если учащийся не просит об этом. Оценки совместно обсуждаются. Основной целью и предназначением современной психологической службы является общая гуманизация воспитательно-образовательного процесса в семье, детском саду и школе при соблюдении *принципа педагогической экологии*. Отношения родителя, педагога к ребенку строятся на его безусловном принятии как необходимом условии развития и саморазвития, на безоценочном отношении независимо от преобладания в нем реальных или слабых сторон, на педагогическом оптимизме и доверии воспитаннику, глубокой любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод. Гуманистическая ориентация субъектов воспитания предполагает развитие их собственных личностных ресурсов, обновление форм общения с воспитанниками: от восприятия ребенка до взаимодействия с ним и оценки его успехов в сходящихся и возвышающих личность формах.

Личностно ориентированный гуманистический воспитательно-образовательный процесс обязательно предполагает субъект-субъектные отношения, взаимообмен и взаимообогащение, создание условий для саморазвития ребенка, проявления его разносторонней активности. Этот тип взаимодействия отличается от функционально-ролевой ориентации деятельности педагогов, при которой педагогическое воздействие направлено главным образом на преобразование когнитивной сферы воспитанников. Критериями успешной деятельности педагогов и родителей в данном случае служит соответствие детей заданным эталонам. При личностной ориентации воспитателей (в широком смысле этого слова) затрагивается мотивационно-смысловая сфера воспитанников, а научное знание выступает средством преобразования этой сферы. Гуманистическая ориентация педагогов и родителей способствует формированию положительного образа «Я» каждого ребенка, который включает твердую убежденность в импонировании другим людям, уверенность в способности к той или иной деятельности, чувство собственной значимости. Такой образ «Я» делает его субъектом деятельности и общения, постоянно создает ему ситуацию успеха.

II.1.2. Сравнительный анализ гуманистической и рационалистической моделей педагогического процесса

Гуманизация педагогического процесса на основе сравнительного анализа рационалистической (технократической) и гуманистической его моделей (В. Я. Пилиповский, Ю. Н. Кулюткин, Г.С.Сухобская, А.Г.Асмолов, А.В.Петровский, В.В.Давыдов, Ш.А.Амонашвили и др.) представляется в изменении его стратегических ориентиров, личностно ролевых позиций его участников, способов их взаимодействий, определяющих характер педагогических технологий, критериев оценки результатов. В целом образовательное учреждение делит ответственность за обучение и воспитание с другими социальными институтами, поскольку является *открытой системой*. Изменение ценностных ориентиров нашего общества в конце 80-х — начале 90-х гг. вызвало активный интерес ученых и практиков к проблеме гуманизации образования.

Определяются новые концептуальные подходы к образованию и к его составляющим, в разработке которых принимают участие видные ученые (Ш.А.Амонашвили, А.А.Бодалев, В. В.Давыдов, В.С.Мухина и др.) и практики (К.Л.Балясная, О.С.Газман, В. А. Караковский и др.). С учетом российской ситуации, ее гуманистических традиций и опыта проблема гуманизации школы поднимается на новый теоретический и практический уровень.

Интегрирующая, регулирующая функции *воспитательной системы современной школы* дополняются новыми, вызванными реалиями нашей жизни, — защиты, корректировки. *Высшим результатом*

воспитательной системы признается целостный человек, ребенок в единстве его физического, духовного и нравственного развития, способности к саморазвитию, интенсивной самореализации, эффективному служению социальному прогрессу (Б.Л. Вульфсон, Л. И.

Новикова).

Понимая под результатом воспитательной системы *социальную готовность*, авторы концепции как бы подчеркивают, что социально-педагогическая запущенность ребенка — это явное свидетельство неэффективности воспитательной системы. Ребенок вновь объявляется «мерой всех вещей»: профессионализма педагогов, адекватности развивающих условий, качества образовательной системы, атмосферы воспитательного сообщества, культурного пространства образовательного учреждения.

Определяя *методические принципы воспитания* в современных условиях, А. Г. Асмолов называет в их числе включение личности в значимую деятельность, демонстрацию последствий деятельности для референтной группы, создание успеха в социальных действиях, смену социальных ролей, учет ведущих мотивов личности.

Различные модели, реализуемые педагогами, отличаются не только процессуально, но и результативно.

Учебно-дисциплинарная модель	Личностно ориентированная модель
<i>Цель</i>	
Вооружить детей знаниями, умениями и навыками	Обеспечить психологическую защищенность, психологическое здоровье, базис личностной культуры, развитие индивидуальности ребенка
<i>Лозунг взаимодействия с детьми</i>	
«Делай, как я!»	«Не рядом, -а вместе!»
<i>Способ общения</i>	
Наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации	Понимание, признание и принятие личности ребенка, основанные на формирующейся у взрослых способности стать на позицию ребенка, не игнорировать его чувства и эмоции
<i>Тактика</i>	
Диктат и опека Педагога: реализовать программу	Сотрудничество. Исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества
<i>Доминирующие формы</i>	
Фронтальные занятия по типу школьного урока	Игра, позволяющая ребенку проявить собственную активность, более полно реализовать себя

Окончание таблицы

Учебно-дисциплинарная модель	Личностно ориентированная модель
<i>Ожидаемый результат</i>	
Взаимное отчуждение взрослых и детей, преобладание реактивности над активностью, невротизация и психопатизация детей	Расширение «степеней свободы» развивающегося субъекта с учетом его возрастных особенностей: его способностей, прав, перспектив

Сравнение моделей педагогического процесса (рациональной и гуманистической) демонстрирует преимущества личностно ориентированного подхода перед учебно-дисциплинарным для развития человека, а следовательно — и всего общества.

II.1.3. Методологические основы гуманизации педагогического процесса

В последние годы предпринимаются серьезные попытки практически решать проблему гуманизации образования в целом на уровне региона или мегаполиса. Разрабатываются соответствующие концепции, на основе которых предпринимаются научные исследования, изучается опыт учреждений образования и конкретных педагогов, вырабатываются новые методологические подходы к критериальным оценкам сущности гуманистического подхода и подготовке учителя к его осуществлению (С.Г.Вершловский, Б.Г.Воронцова, И. А. Колесникова, М.А:Молчанов, Е.Н.Шиянов и др.).

Однако проведенные исследования свидетельствуют о том, что гуманизация школы еще не стала реальностью, у большинства педагогов цель обучения превалирует над личностным подходом. Гуманизация понимается многими из них в упрощенном толковании (гуманизация содержания образования — 64%, обновление содержания традиционных предметов — 61%, введение разноуровневых учебных курсов — 5 % учителей и т.п.). Часто учитель остается авторитарным не потому, что не знает преимуществ гуманистического подхода, а потому, что это знание не вошло в его мотивационную сферу.

Гуманизация образования — многоплановое явление, которое осуществляется одновременно на нескольких уровнях: в рамках воспитательной системы, на уровне разнообразных педагогических процессов и в практической деятельности конкретных работников образовательных учреждений. В качестве *принципов гуманизации* могут быть предложены следующие: ценностно-смыслового антропологизма; ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка; двудоминантности педагогического процесса; приоритета воспитания; природо-сообразности и культуросообразности; субъективности позиции участников педагогического процесса. Они сформулированы на основе одной ведущей идеи — *идеи созидания человека* (И. А. Колесникова). Первый принцип указывает на понимание человека как меры целесообразности любой педагогической деятельности. Второй — предполагает учет жизненных смыслов, потребностей и интересов как ребенка, так и взрослого, как педагога, так и воспитанника. Суть третьего восходит к глубинным источникам отечественной педагогической культуры, для которой «строительство внутреннего человека», его нравственного стержня, способного придать устойчивость в изменяющихся внешних условиях жизни, во все века было значительно важнее, чем некая сумма знаний. Последние три принципа определяют позиции педагога и воспитанника как субъектов и представления о многомерности человека как существа.

Критериями гуманизации целостного педагогического процесса могут служить личностно-гуманная ориентация воспитателя; ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка; потребность и возможность взрослого выдвигать и корректировать цели обучения и воспитания по уровню реальной педагогической практики; язык формулировки целей педагогического процесса и воспитательной деятельности, в котором заложена динамика развития личности, индивидуальности, межличностных отношений; сохранение здоровья, его укрепление, соблюдение экологии человека и образования; возможность движения воспитателей от рецептурной модели профессионального поведения к концептуальной; качество отношений как субъект-субъектных связей и ценностно-смыслового взаимодействия.

Теоретический анализ и синтез позволяют выделить на вышеизложенной методологической основе главные *психолого-педагогические требования к гуманизации целостного педагогического процесса*:

- 1) наличие целостной системы воспитательно-образовательной работы в семье, детском саду и школе, т.е. организованной совокупности гуманных целей, содержания, форм и методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь, функционирующих как открытая педагогическая система;
- 2) понимание и принятие всеми участниками целостного педагогического процесса человека как меры целесообразности и результативности всей воспитательно-образовательной деятельности: профессионализма и родительской компетентности, адекватности развивающих условий, атмосферы воспитательного сообщества, качества педагогической системы;
- 3) личностно-гуманная ориентация воспитателей, основанная на гуманистическом мировоззрении и гуманитарной культуре, обеспечивающая ценностно-смысловое равенство ребенка и взрослого, восстановление культуuroобразующей функции воспитателя;
- 4) личностно ориентированные модели, способы и формы общения воспитателей и воспитанников, качество которых определяется наличием субъект-субъектных связей и ценностно-смыслового взаимодействия, обеспечивающих психологическую защищенность ребенка, развитие его индивидуальности, расширение степени свободы развивающегося субъекта самосознания, деятельности и общения;
- 5) уважение личности и принятие индивидуальности каждого ребенка, определение качеств личности в зависимости от качества целостного педагогического процесса;
- 6) рациональная и оптимальная организация целостного педагогического процесса, основанная на преимуществах содержания, форм, методов и требований к ребенку, учитывающая зону его актуального и ближайшего развития, и способствующая сохранению и укреплению его здоровья;
- 7) взаимодействие воспитателей детского сада, учителей начальных классов и родителей в

целостном педагогическом процессе, их взаимная ответственность за его результаты, выраженные в развитии личности ребенка как мере всех вещей.

Итак, гуманизация целостного педагогического процесса — это ориентация его целей и результатов на ребенка как высшую ценность, изменение мировоззрения его участников на основе идей гуманизации; развитие их гуманитарной культуры; восстановление на этой основе культуuroобразующей функции воспитателя; создание условий для природосообразного развития ребенка, сохранения и укрепления его здоровья; очеловечение отношений на основе личносно ориентированной модели взаимодействия, создающей предпосылки для развития личностей воспитуемых и воспитателей как субъектов самосознания, деятельности и общения, Проявления их творческой активности.

II.1.4. Роль психологической службы в гуманизации педагогического процесса

Практический психолог в силу своих функциональных обязанностей является своеобразным экологом ребенка и образова-тельного учреждения. Именно ему более чем другим членам пед-коллектива свойственна роль защитника ребенка от «педалиро-вения» его возможностей и способностей (термин А. В. Запорож-а), от неразумной перегрузки его ума, памяти, чувств и эмо-ций, от чрезмерных притязаний родителей и смещенной каузальной атрибуции педагогов. Его стратегия должна заключаться в том, чтобы декларированные гуманистические цели приблизить к реальному воплощению. Педагогический процесс, главной целью и ценностью которого является ребенок, его полноценное развитие, требует, чтобы личностью прежде всего был сам педагог. Именно психологу, занимающемуся коррекцией воспитательного микросоциума запущенного ребенка, предстоит обратиться к личности педагога: мотивам его деятельности, профессионально-личностным установкам, Я-концепции, способам общения с детьми, психическим состояниям; помочь ему увидеть личность в себе, ребенке, научить его смотреться в воспитанника как в зеркало, адекватно рефлексирова свои достоинства и недостатки.

Психологическая служба образования сегодня — это скорая помощь, которая помогает психологически выжить и преодолеть негативное воздействие экзогенных и эндогенных факторов на развитие, становление и самореализацию личности. Ее деятельность в основном базируется на симптоматическом и этимологическом принципах.

Психологическая служба образования завтрашнего дня — это служба психологического сопровождения развития личности, работающая в зоне ближайшего развития не только ребенка, учителя, студента и преподавателя, но и учреждения, системы образования в целом. Основные ее принципы — развитие и гуманизация. Она создает оптимальные психологические условия для развития каждого субъекта и очеловеченной системы образования в целом.

Исходя из этого, выделим приоритетные задачи деятельности психологов образования:

- активное распространение гуманистических ценностей в образовании;
- ориентация своей профессиональной деятельности на защиту -прав и достоинства каждой личности, в том числе права на уважение, достойное существование, развитие, образование, творческую деятельность и психологическую безопасность;
- реализация главной цели психологической службы образования — психическое здоровье обучаемых и обучающихся, основу которого составляет полноценное психическое развитие;
- развитие индивидуальных особенностей субъектов педагогического процесса — их способностей, интересов, склонностей, чувств и т.д.;
- создание благоприятного психологического микроклимата в учреждении образования, определяемого организацией оптимального общения и созданием для каждой личности на всех этапах ее развития ситуации успеха;
- ранняя профилактика и своевременная коррекция недостатков и отклонений в психическом, психофизическом и личностном развитии детей;
- переход от эпизодов психологической помощи к психологическому сопровождению развития личности в образовательно-воспитательной системе и психологической поддержке педагогического процесса;
- разработка и внедрение региональных и авторских моделей психологической службы, ориентированных на специфику социокультурных и психолого-педагогических условий;
- разработка инвариантной (федеральной) и вариативной (региональной, школьной) частей планирования деятельности;
- выработка региональных стандартов психического, психофизического и личностного развития детей, подростков и молодежи;
- активное участие в экспертизе всех педагогических инноваций в системе образования, аттестации

управленческих и педагогических кадров, оценке психологической эффективности и безопасности педагогических экспериментов, а также их психологическом обеспечении.

Условиями для реализации поставленных задач являются:

дальнейшее повышение статуса практического психолога в учреждениях образования, внедрение психологической службы во все звенья образования, особенно высшую школу;

качественное инструментальное обеспечение профессиональной деятельности психолога;

создание единой системы профессиональной подготовки, переподготовки, повышения

квалификации, аттестации, сертификации психологов образования[^]

сотрудничество и преемственность в деятельности между различными структурами психологической службы в образовании;

объединение в единой структуре психологической службы специалистов «помогающих»

профессий в целях комплексной поддержки развивающейся личности;

координация усилий психологической службы различных ведомств в целях преодоления

профессиональной изоляции и обеспечения преемственности в психологической поддержке личности;

развитие личностного потенциала самого психолога.

Контрольные вопросы

1. Чем отличаются технократическая и гуманистическая парадигмы «бучения»?

2. Каковы сущность, основные принципы и критерии гуманизации Педагогического процесса?

3. Каким образом К.Роджерс трактует функции учителя и условия **гуманизации** обучения?

4. В чем состоит роль психолога в гуманизации целостного педагогического процесса?

Темы семинарских занятий

1. Гуманизация образования: теория и практика.

2. Гуманизация целостного педагогического процесса как фактор развития личности.

3. Концепции личностно ориентированного обучения К.Роджерса и И.Л.Якиманской; возможности их применения в современной школе.

Задания для самостоятельной работы

1. Сделайте психологический анализ модели взаимодействия учителя (воспитателя) с учащимися (детьми) с позиций гуманистического подхода.

2. Составьте кодекс учителя (родителя) на основе гуманистического подхода.

3. Подготовьте аналитический обзор роли эмпатии в обучении и воспитании,

о

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Личностно гуманная основа педагогического процесса. - М., 1990

2. Гуманизация образования: Теория и практика. — СПб., 1994.

3. Из опыта гуманизации образования в Петербургской школе: Аналитический отчет / Под ред. В. Г.Воронцовой. — СПб., 1993.

4. *Корнетов Г. Б.* Гуманистическое образование: Традицией перспективы. — М., 1993.

5. *Лихачев Б. Т.* Курс лекций. — М., 1992.

6. *Мухин М.И.* Гуманизм педагогики В.А.Сухомлинского. — М., 1994.

7. *Никандров Н.Д.* На пути к гуманистической педагогике // Советская педагогика. — 1990. — № 9.

*

8. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. — М., 1989.

9. Образование в конце XX века: Материалы круглого стола // Вопросы философии. — 1992. — № 9.

10. *Пилиповский В.Я.* Неогуманистические идеи в западной педагогике // Педагогика. — 1993. — № 6.

11. Теория и практика воспитательных систем. — М., 1993. — Кн. II-

12. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателей детского сада. — М., 1993.

13. *Якиманская И.Л.* Личностно ориентированное обучение. — СПб., 1995.

Глава 2

ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАНИЯ

Современное понятие психодиагностики. — Процедура и методы школьной психодиагностики. — Получение информации в работе психолога и ее использование. — Психологический мониторинг в практике психологической службы образования.

II.2.1. Современное понятие психодиагностики

Психодиагностика является универсальным научным инструментом, используемым во всех прикладных областях психологии. Как в медицине без диагностики невозможна терапия, так и в психологии психодиагностика явно или неявно предшествует, сопровождает, завершает любое взаимодействие психологической науки с практикой.

Психодиагностика имеет двустороннюю связь с прикладными проблемами, что является ее

отличительной чертой. Она исторически сформировалась как область психологии, содержание которой отражало не столько потребности самой психологической науки, сколько запросы практики.

Характеризуя *цель* психодиагностики, некоторые исследователи определяют ее как фиксацию и описание в упорядоченном виде психологических различий между людьми и группами, объединенными по каким-нибудь признакам. Они видят ее *предмет* в методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам (К. М. Гуревич).

Другие в большей мере склонны видеть в психологической диагностике *науку о методах и средствах обеспечения практики работы с людьми оперативной информацией* (Е.А.Климов).

В последние годы все большее признание и распространение получает определение предмета психодиагностики как *постановки психологического диагноза* (А. А. Бодалев, В.В.Столин).

Термин «диагноз» понимается как распознавание любого отклонения от нормального функционирования или развития и как определение состояния конкретного объекта. Так, диагноз (в пер. с греч. — распознавание) в медицине — это заключение о характере и существовании болезни и ее обозначение по принятой классификации. Он строится путем сравнения картины заболевания, выявленной у пациента, с известными врачу симптомами заболеваний. Таким образом, диагностика понимается как раздел медицины, изучающий и устанавливающий признаки болезни, а также методы и принципы, на основании которых дается медицинское заключение.

В психологии диагностируется не болезнь, а психологическая индивидуальность или ее отдельные характеристики. Очевидно, что для выделения доступных эмпирическому исследованию психологических признаков необходимо опираться на соответствующие теоретические представления (той или иной степени обобщенности) о предмете диагностики. Например, при диагностике индивидуальных особенностей памяти такими признаками могут быть скорость запоминания, легкость воспроизведения и т.д.

За выделением признаков следует этап выбора (или конструирования) методов, с помощью которых эти признаки можно диагностировать. Он обычно основывается на операциональном описании изучаемых признаков. Так, скорость запоминания проявляется, например, в количестве повторений, необходимых для заучивания определенного материала.

В настоящее время основным приемом психодиагностики является *психологическое тестирование*. Его преимущества по сравнению с другими способами получения диагностической информации заключаются в особенностях создания и использования психологических тестов — особого класса экспериментально-психологических методов, которые обеспечивают сравнительно быстрое и нетрудоемкое получение надежных, объективных, чаще всего имеющих количественное выражение психологических данных об индивидуальных особенностях испытуемых. В самом общем виде тест определяется как стандартизованный измерительный психологический инструмент.

В психодиагностическом эксперименте единственной переменной являются психологические характеристики индивидуальности.

Психологический диагноз — это заключение о состоянии и свойствах испытуемого на основании комплексного анализа отдельных показателей и характеристик.

Психодиагностическое исследование отличается от экспериментального тем, что задача первого — получение знаний о конкретном носителе психического, тогда как задача второго — проверка теоретической гипотезы во взаимосвязи наблюдаемых явлений и переменных (В.В.Столин, А.Г.Шмелев). В качестве *критериев установления психологического диагноза* выступают следующие положения:

1. Психологический диагноз должен раскрывать специфические особенности явления, присущие данному человеку, упорядоченные в соответствии с их удельным весом в психоматическом состоянии обследуемого.
2. Диагноз не ограничивается констатацией наличного, он должен включать причинно-следственные отношения возникновения симптомов и прогноз.
3. Психологический диагноз должен обладать *прогностичностью* (для психодиагностики принцип прогностичности является одним из ведущих).
4. Психологический диагноз должен быть представлен с помощью объясняющих понятий, опирающихся на описательный материал, характеризующий поведение человека в условиях исследования.
5. Психологический диагноз устанавливается путем экспериментального исследования психической деятельности и личностной сферы испытуемого и представляет собой объективный

анализ его физического и психического развития.

Школьная психодиагностика — относительно недавно возникшая и находящаяся в стадии становления отрасль психодиагностики (наряду с ней выделяется профессиональная и клиническая психодиагностика). В существующих публикациях сведений о ней довольно мало: можно назвать лишь несколько работ (В.И.Войтко, Ю.З.Гильбух), в которых впервые обоснована правомерность существования школьной психодиагностики как самостоятельной ветви психодиагностикой осуществлена систематизация ее принципов и задач.

Предметом школьной психодиагностики как теоретической дисциплины выступает разработка принципов, методов и процедур постановки психологического диагноза, а *как экспериментально-практической деятельности* — психологический диагноз.

В школьной психодиагностике термин «диагноз» употребляется в двух значениях. В широком смысле это углубленный и всесторонний анализ личности, направленный на выявление присущих ей качественно-количественных особенностей, связанный с раскрытием определенных причинно-следственных связей и в конечном счете направленный на решение практических задач преодоления обнаруженных недостатков, повышение уровня Учебной или профессиональной деятельности, обеспечение гармонического развития всех психических свойств конкретного человека.

В узком смысле под психологическим диагнозом подразумевается выявление конкретных причин недостатков или отклонений в учебной либо профессиональной деятельности отдельных лиц или групп с целью устранения этих причин путем соответствующих коррекционных воздействий психолого-педагогического характера.

Существенными характеристиками школьной психодиагностики выступают ориентированность на исследование отдельной личности (или группы), в поведении и деятельности которой наблюдаются психологически обусловленные отклонения, недостатки, и осуществление обследования в целях коррекции, оказания помощи в их преодолении. На это еще в 30-е гг. обращал внимание А.С.Макаренко, утверждая, что воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания. Каждое узнавание чего-либо нового в воспитаннике немедленно должно претворяться у воспитателя в практическое действие, совет, стремление помочь. При этом необходимо ориентироваться на *возрастную норму развития* — средний уровень развития изучаемого свойства у большой группы психически и физически здоровых детей, отобранных на случайной основе. Однако количество вариаций вокруг нее весьма значительно. *Недостатки* — это отсутствие положительных качеств, свойств, умений и навыков, которые должен иметь ребенок определенного возраста.

Отклонения — появление вместо положительных — полярных отрицательных качеств, свойств, привычек.

Дисгармония развития — процесс и результат развития, характеризующийся несбалансированностью психических процессов, свойств, качеств и состояний, обуславливающих неустойчивость и противоречивость личности и нарушающих ее социализацию и индивидуализацию.

Нарушения (аномалии) развития (дизонтогенез) — ограничение, сужение границ психологических возможностей ребенка в силу функциональной недостаточности, грубого дефекта или распада психологических функций..

Деформация развития — такие отклонения, нарушения развития, которые вытекают из подавленности самореализации личности и приводят к извращению самой сути развития.

Таким образом, психодиагностика рассматривается как наука и практика постановки психологического диагноза, а школьная психодиагностика является одним из ее направлений. Последняя призвана отслеживать динамику психического и личностного развития детей и подростков и своевременно обнаруживать различные девиации этого процесса, их психолого-педагогические причины с целью оказания психологической помощи.

II.2.2. Процедура и методы школьной психодиагностики

Процесс постановки психологического диагноза может быть представлен в терминах *построения и проверки соответствующей гипотезы*, получения определенного обобщения из наблюдаемого фактологического материала. Так, например, Ю. З. Гильбух следующим образом раскрывает структуру данного процесса:

констатация определенного неблагополучия в деятельности или поведении данного ребенка; осознание возможных его причин; анализ конкретных особенностей данного случая и выдвижение рабочей гипотезы о наиболее

вероятной его причине;
сбор дополнительной информации, необходимой для проверки гипотезы;
проверка предположения путем анализа всей совокупности имеющихся данных. Если первоначальная гипотеза не получила подтверждения, она отбрасывается и на ее место выдвигается другая, после чего повторяются 4-й и 5-й этапы.

Фиксация этого процесса может быть осуществлена в специальном документе — *психодиагностограмме*, где отражается путь выбора и проверки той или иной гипотезы в отношении причин, вызвавших данный недостаток. Другими словами, это процесс последовательного исключения других вероятных причин факта. Таким образом, психодиагностограмма представляет собой своеобразный алгоритм проверки гипотез.

ПРИМЕР ДИАГНОСТОГРАММЫ

Шаг 1.

Цель: проверка заключения учителя о наличии специфического отставания в изучении математики

Предмет обследования: знания, умения и навыки отстающего ученика.

Выводы: а) общее отставание в учении; б) специфическое отставание в учении.

Способ реализации: исключение альтернативы «а».

Методы: знакомство с оценками в журнале, беседа с ребенком, наблюдение за работой на уроке, интервьюирование учителя.

Шаг 2.

Цель: определение специфического отставания в изучении математики.

Выводы: а) тип I; б) тип II.

Методы: наблюдение за характером работы ученика на уроках и в группе продленного дня, беседа с родителями о характере работы ученика над домашними заданиями, интервьюирование учителя.

Шаг 3.

Цель: выяснить причины отставания по типу I.

Возможные выводы: а) пониженный интерес к математике; б) пробелы в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу; в) низкая эффективность учебной деятельности.

Методы: интервьюирование учителя, анализ тетрадей по математике, знакомство с классным журналом, беседа с родителями, наблюдение за учебной работой.

Подтверждение альтернативы «а» — переход к шагу 3-А.

Подтверждение альтернативы «б» — переход к шагу 3-Б.

Подтверждение альтернативы «в» — постановка диагноза и переход к коррекционной работе с данными учениками.

Шаг 4.

Цель: выяснить причины отставания по типу II.

Возможные подходы: а) несформированность знаний, умений и навыков в области математики; б) пробелы в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу.

Методы: интервьюирование учителя, знакомство с тетрадями по математике, классным журналом, наблюдение за работой ученика на уроках.

Подтверждение альтернативы «б» — постановка диагноза и переход к коррекционной работе.

Подтверждение альтернативы «а» — переход к шагу 4-А и т.д.

Психодиагностическое исследование обусловлено спецификой возраста обследуемого ребенка, влиянием ведущего вида деятельности, уровнем развития индивидуально-типологических характеристик. Каждый возраст требует своих приемов и методов. Ребенок исследуется в деятельности, общении с учетом специфики программ обучения и воспитания. Исследование объективируется данными о поведении, успеваемости, реальных отношениях ребенка. В случаях недоразвития (локальное, тотальное) необходимо дифференцировать норму от патологии.

Задачами психодиагностического обследования детей и подростков являются:

- 1) изучение проявления отдельных симптомов психического состояния ребенка и личностных свойств в целом; уровня развития психологических функций с учетом возраста и образования;
- 2) получение данных о динамике развития (продольные срезы), влиянии вида обучения, технологии-, методов, микросоциального окружения на развитие и его перспективы;
- 3) исследование характера психического развития, его темпов;
- 4) исследование психических новообразований возраста как характеристик качества развития.

Психодиагностика располагает богатым арсеналом *малоформализованных* (наблюдение, эксперимент, беседа, интервью, анкета, анализ продуктов деятельности, дидактические тесты или тесты учителя) и *строго формализованных* методов (опросники, психологические тесты). Между ними существуют родственные связи. Например, основой психологических и дидактических тестов является анализ продуктов деятельности, многие из них предполагают проведение индивидуальной беседы и, конечно же, включают наблюдение за особенностями

поведения испытуемых. Многие из указанных методов с успехом могут применяться в психодиагностической деятельности.

Обоснованный выбор методов, обеспечивающий эффективность психодиагностического исследования, предполагает:

- а) учет поставленных задач;
- б) выявление особенностей проявления изучаемых психических свойств в процессе деятельности;
- в) соотношение различных взаимодополняющих друг друга методов;
- г) валидность методик, т.е. точное соответствие инструмента исследуемому параметру;
- д) получение дополнительной информации при нецелевом использовании других методов;
- е) оптимальный подбор количества методов в соответствии с целью, возрастом и условиями;
- ж) предъявление методик с учетом особенностей контакта и в возрастающей степени сложности.

Процедура психодиагностического исследования включает ряд этапов:

1. Подготовка к исследованию, определение целей и задач, подбор методик, их освоение.
2. Беседа с ребенком (подростком), установление положительного эмоционального контакта, формирование мотивации на выполнение заданий.
3. Психодиагностический эксперимент:

Предъявление инструкции	Наблюдение	Анализ продуктов психической деятельности
Выполнение экспериментальных задач	Ведение протокола	Подготовка заключения, выводы

Выводы психодиагностического исследования используются как в широком (диагноз личности, прогноз развития, использование выявленных особенностей в учебно-воспитательной работе), так и в узком плане (индивидуальная работа).

Работа психодиагноста требует в первую очередь знания методов и методик психологического исследования, хороших навыков их практического применения. Немаловажное значение имеют личностные особенности психолога и особенности его индивидуального профессионального стиля (Г.А.Абрамова).

Чтобы взаимодействие с клиентом было корректным, психо-Диагност должен точно представлять содержание и назначение методик, которыми он пользуется, знать их теоретическое обоснование и критерии надежности, валидности, достоверности. Кроме того, он должен четко ориентироваться в реальной ситуации обследо-

вания, видеть ответственность за получение, использование и хранение психологической информации всеми его участниками.

Практику-диагносту необходимо учитывать конкретные обстоятельства обследования, их влияние на полученные индивидуальные результаты и сопоставлять последние с нормативами.

В отличие от психолога, занимающегося теоретической психодиагностикой, ему в каждой конкретной уникальной ситуации (даже если это ситуация массового обследования) надо решать этические и нравственные задачи взаимодействия с заказчиком, клиентом или пользователем психологической информации.

II.2.3. Получение информации в работе психолога и ее использование

Выделяют различные *ситуации психодиагностики*: ситуацию экспертизы и ситуацию психологической помощи (Г.С.Абрамова).

Ситуация экспертизы, в которой клиент может оказаться не по своей воле (например, работа медико-педагогической комиссии), перестраивает все задачи взаимодействия клиента и психолога по типу социальных задач. Клиент в этом случае предельно ориентирован на осознанное соблюдение социально одобренных форм поведения. На способы работы психолога-диагноста накладываются жесткие требования защищенности его методик от возможной фальсификации при осознанной стратегии подэкспертного. Ситуация экспертизы в работе психодиагноста становится психологической задачей для него самого, так как он должен понять, что на самом деле означает стремление клиента выглядеть «правильным».

В *ситуации оказания психологической помощи* взаимодействие клиента и психодиагноста строится совсем по-другому. Если клиент начинает сам формулировать свою психологическую задачу (а именно здесь и начинается реальное оказание психологической помощи), то он уже открыт, направлен на сотрудничество, готов выполнять все инструкции* вносит в них уточнения, переспрашивает, просит новых заданий. В таком случае резко повышаются требования к личностным качествам психодиагноста, к его умению не смешивать профессиональную работу и

личные отношения с клиентами.

Психодиагносту-практику необходимо четко рефлексировать свои задачи взаимодействия с клиентом. Эффективность прогностической диагностики значительно возрастает, если специалист владеет **факторами риска**, характеризующими психическое развитие ребенка в каждом возрасте. *Факторами риска в дошкольном возрасте* можно считать выраженную психомоторную расторможенность; трудности выработки тормозных реакций и запретов, которые способствуют возрастным требованиям; трудности организации поведения даже в игровых ситуациях (Г.С.Абрамова):

склонность ребенка к косметической лжи, приукрашиванию ситуации, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как выход из затруднительного положения или конфликта; повышенная внушаемость к неправильным формам поведения, подражание дурным примерам старших по возрасту детей или взрослых;

инфантильные, истероидные проявления с двигательными разрядами, громким настойчивым плачем и криком;

импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая обуславливает ссоры и драки ребенка даже по незначительному поводу;

реакции упрямого неподчинения и негативизма с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты; энурез, энкопрез, побегі как реакции ответного протеста.

В младшем школьном возрасте факторами риска являются следующие особенности поведения, которые психодиагност может выявить с помощью клинических методов:

сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, которые противоречат нарастающим требованиям к социальной роли школьника;

неуменьшающаяся двигательная расторможенность, которая сочетается с эйфорическим фоном настроения;

повышенная сенсорная жажда в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;

акцентуация компонентов впечатлений: интерес к ситуациям, включающим агрессию, жестокость; наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, взрывчатости, драчливости в ответ на незначительные требования либо запреты; сопровождение таких аффективных вспышек выраженными вегетативно-сосудистыми реакциями, их завершением церебрастеническими явлениями;

отрицательное отношение к занятиям: эпизодические прогулы отдельных «неинтересных» уроков; побегі из дома при угрозе наказания как отражение защитных реакций отказа;

реакции протеста, связанные с нежеланием заниматься в школе, отказ от занятий по самоподготовке, намеренное невыполнение домашних заданий «назло» взрослым;

гиперкомпенсаторные реакции со стремлением обратить на себя внимание отрицательными формами поведения — грубостью, злобными шалостями, невыполнением требований учителя;

выявление к концу обучения в начальных классах массовой стойких пробелов в знаниях по основным разделам про-

граммы; невозможность усвоения дальнейших разделов программы из-за слабых интеллектуальных предпосылок и отсутствия интереса к учебе;

нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием старших детей и взрослых;

дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

Для подросткового возраста факторами риска, оказывающими влияние на психическое развитие ребенка, являются следующие:

отсутствие редукции черт психической незрелости, т.е. сохранение инфантильности суждений, крайняя зависимость от ситуации, неспособность воздействовать на нее, склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание; невыраженность собственных волевых установок, слабость функций самоконтроля и саморегуляции как проявление несформированности основных предпосылок пубертатного возраста;

некорректируемость поведения, которая обусловлена сочетанием инфантильности с аффективной возбуждаемостью, впечатлительностью; в случаях акселерации полового созревания — выраженная аффективная возбудимость;

ранние проявления влечений; повышенный интерес к сексуальным проблемам; у девочек — истероформная окраска поведения, связанная с сексуальностью; у мальчиков — склонность к

алкоголизации, агрессии, бродяжничеству;

сочетание указанных проявлений с невыраженностью школьных интересов, отрицательным отношением к учебе; педагогическая запущенность, связанная как с органической слабостью интеллектуальных предпосылок, так и низкой работоспособностью, обусловленной препубертатной астенией;

переориентация интересов на внешкольное окружение; поведение с легким усвоением внешних форм подросткового поведения, стремление к имитации асоциальных форм взрослого образа жизни (ранние сексуальные эксцессы, упорное стремление к курению, алкоголизации и т.д.); неблагоприятные микросредовые условия (семейные, асоциальное окружение) как основа реакции имитации либо протеста;

неадекватные условия обучения, препятствующие усвоению школьной программы.

Сочетание этих факторов в прогностической диагностике дает психологу основания для использования их в качестве краткосрочного или более длительного прогноза при сообщении клиенту психологической информации о ребенке. При этом обязательно отмечается вероятностный характер прогноза, а если это возможно, то и степень вероятности прогнозируемого качества.

Прогностический диагноз по полученной психологической информации в каждом конкретном случае будет основан на том теоретическом материале, на той концепции психической реальности, которыми пользуется психолог. Длительный прогноз определяет представление психолога об устойчивых, а кратковременный — об изменчивых характеристиках личности.

Психологический прогноз может быть также благоприятным.

Так, в младшем школьном возрасте к благоприятным прогностическим факторам можно отнести следующие:

способность ребенка к выработке дисциплинированных форм поведения в детском коллективе, умение тормозить свои желания;

появление познавательных интересов, принятие учебной деятельности как необходимой;

стремление к самоутверждению, которое проявляется не нарушениями поведения, а занятиями спортом, в кружках и других регламентированных формах деятельности.

В подростковом возрасте прогностически благоприятными могут служить следующие факторы: гармоничность психофизического созревания;

положительное отношение к труду или отдельным учебным предметам;

целенаправленность во внеучебной деятельности;

ориентация на социально положительного лидера в среде сверстников, адекватность поведения в школе и вне ее;

корректируемость отдельных возрастных поведенческих реакций;

устойчивость к неблагоприятным средствам влияния, невыраженность реакции отрицательной имитации;

невротический, с внутренними конфликтами тип переживания, а не психопатический тип реагирования на психотравмирующую ситуацию.

Для взрослого человека благоприятными прогностическими факторами можно считать следующие:

умение вставать на точку зрения другого человека;

способность принимать альтернативные точки зрения, отличные от собственной;

способность безоценочного отношения к действиям другого человека;

готовность к изменению типа реагирования;

личностная рефлексия;

положительное отношение к себе;

сознательное принятие нравственных категорий как механизмов регуляции отношений между людьми.

Таким образом, прогностическая диагностика через сообщение психологом информации клиенту ведет к актуализации благоприятных факторов во внутреннем мире человека.

П.2.4. Психологический мониторинг в практике психологической службы образования

Мониторингом называют вид психодиагностического обследования определенных параметров объекта как саморазвивающейся системы. В психологической практике мониторинговые исследования позволяют отслеживать общую динамику онтогенеза конкретных свойств, качеств и других показателей личностного и психического развития детей и подростков в их взаимосвязи и взаимобусловленности.

Наибольшую трудность при реализации психолого-педагогических мониторинговых исследований представляет проблема интерпретации их результатов на системную оценку качества изучаемого явления. В этом случае речь идет о том, что предмет изучения психологов — личность — является сложным объектом, описание которого корректно только в том случае, если удастся сохранить специфику каждого из составляющих его элементов и одновременно показать, что является их общим системообразующим качеством.

Попытки некоторых психологов решать обозначенную проблему иначе, например только математическим способом, изначально обречены на неудачу из-за ущербности скрытой за таким подходом методологии. Суть последней наиболее полно выражают следующие утверждения:

- а) личностные качества развиваются от простого к сложному в прямо пропорциональной зависимости;
- б) личностные качества, свойства и особенности могут изучаться изолированно друг от друга (речь идет не об исследовательской позиции, а о решении диагностических задач для нужд практики);
- в) развитие одних качеств может компенсировать недоразвитие других, но в диагностике это не учитывается;
- г) оценку степени развитости отдельных качеств, свойств и особенностей личности следует осуществлять относительно сред-нестатистических показателей репрезентативной выборки;
- д) акцент в большинстве психолого-педагогических исследований делается на констатации уровня развития без изначальной ориентации на проблемы коррекции возможного неблагоприятного развития.

Обратим внимание на то, что в теоретической психологии и психолого-педагогической практике подобная методология давно исчерпала себя и преодолена, а в практической диагностике все еще присутствует. По-видимому, это своеобразная дань формализации неформализуемых системных свойств предмета исследования. В целом обозначенный выше подход можно условно назвать механистическим и противопоставить ему конструктивистский.

Обозначение контуров *конструктивистской методологии* связано с решением нескольких основных вопросов (Н.А.Алексеев).

Во-первых, это вопрос о соотношении целого и частей при интерпретации результатов психолого-педагогических исследований. Представляется, что реально осуществляемая, последовательная диагностика отдельных качеств, свойств и особенностей личности должна сочетаться с типологической моделью способа интерпретации результатов. Речь идет не о складывании количественных показателей и выведении на этой основе некоторого общего уровня развития, а об их сопоставлении друг с другом, в котором показатели выступают основаниями построения матрицы сопоставления.

Во-вторых, подобная модель интерпретации результатов мониторинговых исследований позволяет изначально ориентировать исследователя и практика на поиск коррекционных технологий в случае неблагоприятного развития. Говоря о неблагоприятном развитии, мы имеем в виду то обстоятельство, что развитие личности учащихся теоретически может быть описано через характеристику того, чего в ней не должно быть с точки зрения здравого смысла, с одной стороны, и того, что может быть обозначено в качестве общего ориентира позитивных требований, с другой, например через характеристику возрастных или профессионально-личностных моделей развития.

Подобный подход позволяет одновременно осуществлять две стратегии управления развитием личности: по результатам на основе констатируемого развития качеств, свойств и особенностей личности и по отклонениям, т.е. с ориентацией на степень выраженности этих характеристик по их отношению к позитивным требованиям модели развития на определенной стадии.

В-третьих, обозначенная выше стратегия мониторинговых исследований позволяет отказаться от среднестатистических показателей как основной оценки успешности развития. На ее смену приходит оценка индивидуальной траектории развития, характеристика которой в конечном итоге и диктует способы и варианты построения оптимального для каждой личности пространства дидактико-воспитательных событий.

Намеченные контуры подхода к интерпретации мониторинговых исследований позволяют в полной мере реализовывать социально-личностную парадигму психолого-педагогического мышления в теории и практике диагностики.

Психологический мониторинг может проводиться по инициативе психолога в конкретном образовательном учреждении и унифицированно в целом регионе. В таком случае психологи

учреждений получают и предоставляют первичную психологическую информацию, а ее компьютерная обработка и интерпретация проводятся в региональных психодиагностических центрах. Полученная психологическая информация используется при подготовке рекомендаций для деятельности психологической службы образования в регионе и конкретном учреждении, при аттестации психологов, планировании и организации работы образовательных учреждений. Кроме того, она выступает как психологический компонент мониторинга качества образования.

Психологический мониторинг проводится с определенной целью, его программу необходимо теоретически обосновать и практически мотивировать. В ней должны быть описаны процедура и методики обследования, а также формы и способы представления результатов.

После компьютерной обработки результатов мониторинга психологи получают индивидуальные характеристики на каждого ученика, сводный аналитический отчет по параллели со статистическими таблицами по классам.

По результатам обследования психолог проводит консультирование учащихся, педагогов и родителей, оказывает необходимую психологическую помощь.

Психодиагностический центр осуществляет на основе мониторинга общий (по региону) и сравнительный (по учреждениям) анализ особенностей развития учащихся по различным параметрам. При ежегодно проводимом мониторинге отслеживается динамика психологических показателей.

ПРИМЕР ИТОГОВОГО ОТЧЕТА ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Цель исследования: выявление показателей интеллектуального развития выпускников школ г. Тюмени и психологической «цены» обучения, выражаемой в отклонениях в состоянии эмоциональной сферы школьников.

Задачи исследования:

обобщенный и сравнительный анализ особенностей интеллектуального развития выпускников, обуславливающий уровень, направленность и целесообразность дальнейшего образования;

обобщенный и сравнительный анализ значимых личностных особенностей выпускников, характеризующий их социализацию;

обобщенный и сравнительный анализ эмоционального состояния и работоспособности выпускников, отражающий уровень психологических затрат.

Методы исследования:

тест «Прогрессивные матрицы Равена», определяющий уровень невербального интеллекта, способности оперировать графической, несловесной информацией; оценивающий образный компонент мышления, способность к абстракции, анализу и синтезу графического материала;

тест интеллекта Амтхауэра, выявляющий особенности развития интеллекта, включая диагностику следующих его компонентов: вербального (чувье языка, умение оперировать словесными понятиями, классифициро-

вать, обобщать), счетно-математического, невербального (комбинаторные способности, пространственное воображение), мнемического (памяти);

тест «Техническое мышление», отражающий уровень развития практического мышления, способность к работе с простейшими техническими рисунками и чертежам, обусловленные знанием естественных наук, интуицией, житейским опытом;

тест цветовых выборов Люшера, определяющий функциональное эмоциональное состояние человека, привычные способы реагирования;

16-факторный опросник Кеттела, в котором каждый фактор построен по принципу полярности и отражает степень выраженности определенного личностного качества.

Результаты исследования (особенности психического и личностного развития выпускников):

/ Анализ развития интеллектуальных способностей.

В первую группу вошли ученики, которые показали разносторонние способности (гуманитарные, естественно-математические, технические). Эти школьники эрудированы, начитаны, имеют богатый словарный запас, высокий уровень осведомленности в различных областях общественной жизни, научно-культурной сфере. Они свободно владеют мыслительными операциями (аналогия, классификация, обобщение), умеют логически правильно рассуждать при работе с текстом и цифровым материалом. Они отличаются развитым абстрактным мышлением, умением заменять конкретные словесные или числовые значения понятиями, символами и знаками; имеют высокий уровень невербального интеллекта. У них высок уровень внимания, наблюдательности, воображения; они обладают развитым образным мышлением и комбинаторными способностями, умеют мысленно оперировать с объектами. Этим выпускникам рекомендуется обучение в высших учебных заведениях с ориентацией на научную деятельность.

Второй группе выпускников даны те же рекомендации при условии хорошей школьной успешности-*

Третья группа выпускников может обучаться в вузах гуманитарного профиля при условии успешного овладения школьными дисциплинами гуманитарного цикла.

Выпускники четвертой группы могут обучаться в средних профессиональных учебных заведениях при условии высокой мотивации и хорошей школьной успеваемости. Их обучение в вузе будет сопровождаться большим перенапряжением.

К пятой группе относятся ученики со сниженным или низким уровнем развития интеллектуальной сферы. Они с трудом справляются с заданиями, связанными как с текстовой, словесной, так и графической, рисуночной информацией. Они не умеют рассуждать. У них более развито конкретное мышление. Этим выпускникам рекомендуется продолжить обучение в учреждениях начального профессионального образования или получать специальность непосредственно на производстве.

2. Анализ социально значимых личностных особенностей выпускников.

Социальная зрелость

В этой группе объединены выпускники, обладающие такими качествами, которые помогают жить в согласии с окружающим миром и самим собой. Они адекватно реагируют на жизненные ситуации, умеют делать выбор и принимать решения, отвечать за свои поступки. Им свойственна критичность по отношению к себе и чувство защищенности и уверенности в себе.

Лидерство

В данной группе отмечены инициативные, активные, умеющие повести за собой выпускники — претенденты на лидерские позиции. Они имеют на все собственную точку зрения, способны настойчиво отстаивать свои убеждения. Они, как правило, смелы и, решительны, ориентированы на успех, не останавливаются на достигнутом, не теряются при непредвиденных обстоятельствах.

Конформность

В этой группе отмечены ведомые, уступчивые, уходящие от конфликтов, нерешительные старшеклассники. Они осторожны, предусмотрительны, не стремятся высказывать и отстаивать свое мнение, присоединяются к мнению большинства. Главное для них — чувство безопасности. Они добросовестные исполнители, не претендующие на ведущие позиции.

Агрессивность, конфликтность

Данная группа выпускников отличается высокой конфликтностью и трудностями в общении с окружающими, а также вспыльчивостью, раздражительностью, стремлением во что бы то ни стало настоять на своем. Они редко испытывают чувство вины, раскаяния. Иногда они могут производить впечатление людей раскованных и независимых, хотя на самом деле характеризуются высокой зависимостью от других и желанием самоутвердиться.

Невротизация

Последняя группа выпускников характеризуется искаженной системой отношений к себе и другим. Они легко теряются, расстраиваются по незначительному поводу, высокотревожны. Они не уверены в своих силах и возможностях, часто комплексуют, склонны к самообвинению. У таких школьников часто меняется настроение, имеется тенденция к пониженному настроению. Психологически они склонны к переутомлению, раздражительности. У них низкая работоспособность, они чаще болеют. Иногда у них может возникнуть потребность компенсаторного поведения (алкоголизация, аддиктивное поведение, патологические хобби-реакции).

Анализ социально значимых свойств выпускников школ позволяет сделать вывод о том, что 49,9% из них являются социально зрелыми и 16,4% — лидирующими личностями, что свидетельствует об успешной социализации личности. 15,9 % — конформные личности, которые в большей степени адаптируются к внешним обстоятельствам, при этом не меняя последние и самих себя. Их социальное развитие затруднено и находится в зависимости от обстоятельств. Наконец, 2,7 % выпускников имеют те или иные признаки невротической, незрелой психологически личности, что чревато внутренними конфликтами, социальной дезадаптацией и психосоматическими заболеваниями. Необходима дифференцированная работа по психологическому сопровождению различных групп учащихся: создание психолого-педагогических условий для самовыражения, самореализации каждой группы выпускников.

3. Анализ эмоционального состояния выпускников.

Значительное число выпускников школ характеризуются низким уровнем эмоциональной устойчивости, высокими показателями личностной тревожности, повышенным уровнем нервного напряжения, переутомления, снижением работоспособности, находятся в стрессовом состоянии.

Администрации, педагогическим коллективам школ, школьным психологам необходимо выявить причины создавшегося неблагоприятного эмоционального фона и совместными усилиями провести работу по его нормализации. Эти причины могут лежать в области педагогического общения, межличностных отношений между детьми, детско-родительских отношений; они могут быть обусловлены трудностями личностного и профессионального самоопределения выпускников; необоснованным повышением учебной нагрузки; нарушениями режима работы и отдыха; неэффективностью педагогических технологий и т.д.

Практическая психодиагностика не является самоцелью. Она проводится для того, чтобы личностно ориентированно, дифференцированно осуществлять психологическую поддержку и психологическое сопровождение развития личности. Поэтому она должна быть экономичной и

носить гуманный и стимулирующий характер.

Контрольные **вопросы**

1. Какова разница между психодиагностикой как теоретической, экспериментальной наукой и практической деятельностью?
2. С какой основной психологической категорией работает психолог-диагност? В чем сущность онтологического и деонтологического подходов к психодиагностике?
3. Каковы признаки благоприятного и неблагоприятного прогнозов (в возрастном аспекте)?
4. Каким образом осуществляется построение и проверка диагностической гипотезы?
5. Каковы задачи психодиагностического обследования детей и подростков?
6. Что такое психологический мониторинг и какова его технология?

Темы семинарских занятий

1. Психодиагностика как область практической деятельности психолога.
2. Школьная психодиагностика и ее специфика.
3. Требования к психодиагностическому исследованию, его процедура.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте инструкцию клиенту в ситуации экспертизы и ситуации психологической помощи.
2. Разработайте памятку по благоприятной прогностической информации о развитии ребенка (подростка, старшеклассника).
3. Проанализируйте особенности восприятия ситуации психодиагностики клиентом после проведения тестирования.

Литература

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. — М., 1997.
2. *Гильбух Ю.З.* Психодиагностика в школе. — М., 1989.
3. *Гуревич Г.М.* Что такое психологическая диагностика. — М., 1985.
4. *Общая психодиагностика/ Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина.* — М., 1987.
5. *Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича.* - М., 1981.
6. *Фридман Л. М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я.* Изучение личности учащихся и ученических коллективов. — М., 1988.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Общее представление о психологическом консультировании. — Основные подходы к консультированию и его виды. — Особенности возрастнo-психологического и психолого-педагогического консультирования. — Методика индивидуального консультирования.

П.3.1. Общее представление о психологическом консультировании

Психологическое консультирование — работа непосредственно с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом организованная беседа (Ю.Е.Алешина). Суть психологического консультирования состоит в том, что психолог, пользуясь профессиональными научными знаниями, создает условия для другого человека, в которых тот переживает свои новые возможности в решении собственных психологических задач (Г.С.Абрамова).

Критерием эффективности этого вида профессиональной деятельности психолога является появление у другого человека новых переживаний в той или иной ситуации. С точки зрения самого психолога критерий эффективности этого вида деятельности может быть найден по показателям соответствия его работы задачам другого человека, которое проверяется по следующей Шкале:

1. Психолог способен быть внимательным (прерывает клиента, пропускает важную информацию).
2. Действия психолога конструктивны (неконструктивны); он разумно старается воздействовать на другого человека («давит» на него).
3. Клиента слышно (слышно очень мало).
4. Ответы клиента соответствуют (не соответствуют) тому, что говорит психолог.
5. Суть задачи клиента понята психологом верно (неверно), через воздействие, все нарастающее по интенсивности, психолог вносит (не вносит) в задачу клиента нечто, облегчающее его состояние.
6. У психолога есть навыки понимания и воздействия через эмпатичность и непосредственность (нет этих навыков).
7. Психолог присоединяется к клиенту, не теряя своей индивидуальности (ценой личностных

жертв).

Психологическое воздействие в профессиях «человек — человек» (врач, юрист, журналист, педагог, социолог, социальный работник) часто напоминает процедуру консультирования, так как осуществляется в виде интервью. Но эти интервью отличаются как предметом взаимодействия, так и мерой воздействия на человека и ответственности за него. Психолог несет ответственность за проявление качеств психической жизни клиента.

В психологическом консультировании психолог может опираться на различные *теории и методические подходы*. Наиболее популярными среди них являются психоанализ (З.Фрейд), индивидуальная психология (А.Адлер), аналитическая психология (К.Юнг), транзактный анализ (Э.Берн), когнитивная терапия (А.Бандура), рационально-эмоциональная терапия (А.Эллис), гештальттерапия (Ф. Перлз), групповая терапия (К.Роджерс), логотерапия (В.Франкл), психодрама (Дж. Морено) (см. с. 150).

Для каждого направления характерны специфические методические приемы, цели и задачи консультирования, область психической реальности, с которой работает психолог, позиции клиента и консультанта.

Во многих профессиях существуют свои принципы и требования, реализация которых является обязательной для специалистов. Опираясь на определенные *принципы* и следуя им, психолог-консультант обеспечивает этичность профессиональной деятельности и успешность психологического воздействия (Ю.Е. Алешина).

Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту. Психолог не просто следует общепринятым нормам поведения, а умеет внимательно слушать и оказывать необходимую психологическую поддержку, не осуждая, старается понять клиента и помочь каждому, кто обращается за помощью. **Запрет давать советы.** Жизнь каждого человека уникальна и неповторима. Поэтому ни при каком жизненном и профессиональном опыте невозможно дать гарантированный совет. Психолог способствует развитию личности консультируемого и его адекватному отношению к действительности, а также принятию собственной ответственности за все происходящее.

Анонимность. Любая информация, сообщенная клиентом психологу, не может быть передана без его согласия кому-либо, за исключением случаев, специально оговоренных законом (угроза жизни). Об этом правиле клиент предупреждается заранее.

Разграничение профессиональных и личностных отношений. Действие этого принципа связано с возникновением переноса (склонности пациента переносить на консультанта и отношения с ним свои проблемы и конфликты) и контрпереноса (склонности психолога проецировать свои отношения со значимыми людьми, внутренние проблемы и конфликты на отношения с клиентом). Эти процессы снижают эффективность консультирования.

Включенность клиента в процесс консультирования. Яркое эмоциональное переживание и рефлексия беседы возможны при условиях полного понимания клиентом того, что обсуждается, благоприятной психологической атмосферы и логичности действий консультанта.

Поскольку целью психологического консультирования является оказание помощи клиенту, оно должно помочь человеку в осознании и решении его проблем. Удовлетворенность клиента не всегда однозначно свидетельствует об успехе беседы. Она определяется характером обсуждаемых проблем. Успех консультирования во многом зависит от того, сможет ли психолог профессионально выслушать клиента и расширить его представления о себе и собственной ситуации. Как отмечает Г.С.Абрамова, цель консультирования — культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с разных точек зрения.

В процессе консультирования решаются следующие *задачи*:

оценка уровня психического здоровья и определение показаний к другим способам психологической помощи;

оказание профессиональной помощи в решении заявленной клиентом проблемы;

информирование клиента о его психологических особенностях с целью более адекватного их использования;

повышение общей психологической грамотности;

мобилизация скрытых психологических ресурсов клиента, обеспечивающих самостоятельное решение проблем;

коррекция нарушений адаптации и личностных дисгармоний;

выявление основных направлений дальнейшего развития личности.

Результатом консультирования является не столько облегчение эмоционального состояния

клиента, сколько перевод локуса °го жалобы с других на самого себя. Это означает принятие ответ-^ственности клиентом за все происходящее с ним, Стратегия пси-

Основные методические подходы к психологическому консультированию

Направление, его представители	Методические приемы, используемые в консультировании	Основной метод и задача	Цель— результаты
Глубинная психология (З.Фрейд, А.Адлер, К. Юнг, Э.Берн)	Анализ символов повседневности (направленная ассоциация клиента на заданное слово). Фрейдовские ошибки, описки, обмолвки, раскрывающие подсознательные переживания клиента Анализ сновидений через поток свободных ассоциаций по поводу содержания сна Анализ сопротивления клиента как проявление механизма вытеснения чего-либо Анализ'содержания переноса клиента и контрпереноса	Метод свободных ассоциаций Выявление и изучение детских стереотипов поведения через работу с подсознанием	Интерпретация свободных мыслей и действий клиента в терминах психоанализа
Бихевиоризм (Д.Уотсон, Б.Скиннер, А. Бандура)	Тренировка настойчивости (вопросы, ролевые игры, перечисление альтернатив) . Моделирование социально желательного поведения Тренировка релаксации (уменьшение тревожности и страха) Поощрение желаемого поведения Анализ дневниковых записей клиента Составление программ профилактики рецидивов поведения	Метод оперативного научения Перевод субъективных переживаний клиента в реально наблюдаемые действия	Изменение поведения клиента
Гуманистическая психология (К. Роджерс, Ф. Перлз, В.Франкл)	Открытые и закрытые вопросы Отражение чувств, пересказ, самораскрытие психолога Восприятие «здесь и теперь» Пустое кресло Беседа с частью «Я» Диалог верхней и нижней собаки Фиксированное ощущение Парадоксальные намерения Перемена отношения Убеждение и призыв	Метод эмпатического слушания Метод фокусировки Метод перифразы Метод эмоциональной поддержки Метод безусловного принятия и безоценочного отношения	Повышение ответственности человека за свои поступки, самоактуализация личности

психологического консультирования направлена на понимание и анализ клиентом собственны> чувств и поведения; подготовку более глубокого контакта с другим, отношения с которым не складываются, использование его чувств и переживаний как основы восстановления доверительных отношений; планирование и осуществление каких-то конкретных поведенческих шагов, направленных на изменение ситуации.

Осуществление такой стратегии опирается на два различных аспекта работы консультанта, которые в какой-то мере являются синтезом принципов гуманистической и поведенческой психотерапии: умение сопереживать, поддерживать, анализировать чувства клиента по отношению к близким людям; способность четко и конкретно тонизировать изменения в жизни клиента, структурировать все, что он говорит и делает, давать обратную связь, корректировать высказывания.

Позиция психолога по отношению к клиенту не является чем-то застывшим. Хороший профессионал — это во многом актер, который умеет в случае необходимости менять свою позицию.

П.3.2. Основные подходы к консультированию и его виды

Психологическая консультация может проводиться в индивидуальной и групповой формах.

Групповые консультации организуются после предварительных индивидуальных консультаций для людей со сходными психологическими проблемами и *делятся на следующие виды:*

однократные и многократные;

по личному обращению;

в результате вызова, направления;

без дополнительного тестирования, с дополнительным тестированием;

без привлечения методов психологической коррекции и с привлечением этих методов;

в чистом виде и в комбинации с другими видами психологической помощи.

Кроме того, возможно выделение различных видов консультаций в зависимости от теоретического подхода, в рамках которого работает психолог-консультант (когнитивная психология, бихевиоризм, гуманистическая психология, психоанализ и др.).

По характеру решаемых задач различают возрастнo-психологи-ческое, профессиональное,

психодого-педагогическое, кризисное " Другие виды психологического консультирования. *Содержание индивидуального консультирования определяется заказом клиента.* Оно опирается на рефлексию психологом понятия "нормы психического развития, знание которой позволяет психологу дифференцировать социальные, этические, нравственные и психологические задачи взаимодействия с клиентом и осознанно выбирать стратегию работы с ним (Г.С. Абрамова). Понятие нормы требует от психолога знания периодизации психического развития, его механизмов на каждом конкретном этапе. В таком случае *схема индивидуального консультирования* будет представлена следующим образом: содержание задачи взаимодействия (текст заказа) — механизмы психического развития (психологическая задача), период психического развития (возможность изменения) — содержание нормы психического развития (выбор направления изменения). Следовательно, анализируя возможности изменения клиента, психолог работает с задачами и резервами развития данного человека на основе научных данных о содержании того или иного периода психического развития. Без опоры на понятие нормы психического развития и психического здоровья психолог утрачивает профессиональное видение ситуации и будет строить отношения с клиентом в русле житейской или обыденной психологии. При формулировке психологически задач для клиента психологу приходится обращаться к сущности человека, решать вопрос о смысле жизни, что требует философского и морально-этического самоопределения специалиста.

Разновидностью индивидуальной консультативной работы является *интимно-личностное консультирование* (Р.С.Немов). Это обсуждение с клиентом вопросов, которые глубоко затрагивают человека как личность и вызывают у него сильные переживания, скрывающиеся от окружающих: психологические и поведенческие недостатки, личные взаимоотношения страхи и неудачи, психогенные заболевания, недовольство человека самим собой и др.

Групповое консультирование имеет целью исследование системы реально существующих отношений между людьми. Содержание этих отношений может быть самым различным, но для психолога важно перевести его на язык субъективной: модальности каждого члена группы (что он думает, чувствует, хочет). Задачей психолога в групповом консультировании является? нахождение такого предмета взаимодействия членов группы, который мог бы связать их субъективные модальности. В ходе консультирования выявляются также типы воздействия, типы отношений (на основе какой-либо теоретической концепции, например Э.Берна, З.Фрейда, В.Сатир, А.И.Захарова, А.Е.Личко и др.), их содержание, устойчивость и иерархия.

Группа в ситуации взаимодействия может выступать как *коллективный клиент* или как *сочетание заказчика и пользователей психологической информации*. Схему исследования группы в психологическом консультировании можно представить следующим образом:

Предмет взаимодействия группы	Психологическая информация и ее модальность
Устойчивые элементы в предмете взаимодействия Динамические элементы в предмете взаимодействия Современные воздействия членов группы друг на друга Выработка альтернатив в действиях группы	Типы взаимодействия Индивидуальное состояние членов группы Мера воздействия Задачи и резервы развития всех членов группы

Содержанием воздействия может быть информационно-просветительная деятельность психолога или совместная работа с другими специалистами над проблемами данной группы.

Специфика консультирования каждой группы определяется содержанием предмета взаимодействия.

Чаще всего психолог встречается с таким типом группового консультирования, как *семейное*. К нему относят консультативную работу, содержательно связанную с проблемами семьи и семейных отношений в системах «супруги», «родители — дети», «дети — дети», «родительская и собственная семья».

Особыми видами консультирования являются *деловое консультирование* и *психологический консалтинг*, направленные на работу как с руководителями в целях совершенствования психологического менеджмента, социокультуры организации, так и с отдельными работниками по развитию способностей, выработке индивидуального стиля деятельности.

Каждый вид консультирования требует от психолога знания конкретной области работы и ее

технологий. Его результативность зависит не только от благоприятной обстановки, высокого профессионализма и опыта психолога, но и от того, насколько обсуждаемая проблема является реальной для клиента.

II.3.3. Особенности возрастного-психологического и психолого-педагогического консультирования

Возрастно-психологическое консультирование имеет основной *Целью* контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидере).

Его *задачи* отражаются в психолого-педагогическом назначении: 1. Ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в проблеме возрастных индивидуальных особенностей психического развития ребенка.

2. Своевременное первичное выделение детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития, направление их к специалистам.

3. Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике.

4. Составление рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей обучения, воспитания и общения для учителей и родителей.

5. Составление рекомендаций по воспитанию детей в семье.

6. Коррекционная работа в специальных группах с детьми, родителями, педагогами. Психолого-педагогическое просвещение населения.

Содержательная специфика возрастного-психологического консультирования концентрируется вокруг проблем психического развития ребенка. В соответствии с общей схемой возрастного-психологического консультирования полученные сведения группируются в четырех основных разделах: 1) состояние здоровья; 2) сведения об особенностях социальной обстановки, в которой ребенок растет; 3) данные об особенностях поведения и деятельности ребенка; 4)

дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка. На основе полученных сведений психолог делает выводы:

общая оценка уровня развития;

сущность трудностей ребенка;

степень их сложности;

факторы, провоцирующие трудности;

сферы воздействия с целью снижения остроты проблемы;

условно-вариантный прогноз развития.

Возрастно-психологическое консультирование проводится в следующем *алгоритме*:

1. Анализ информации, полученной в первичной беседе с родителями, специалистами, педагогами, установление контакта с ребенком.

2. Беседа с родителями*, направленная на получение информации о предшествующих этапах развития ребенка, его внутрисемейных отношениях и обстоятельствах социального плана.

3. Сбор информации из других учреждений о состоянии здоровья (при необходимости).

4. Наблюдение за ребенком в естественных условиях.

5. Экспериментально-психологическое обследование ребенка.

6. Обработка данных, каузальный анализ результатов.

7. Психологический диагноз ребенка.

8. Психолого-педагогическое назначение.

9. Контроль, повторное консультирование.

Психологический диагноз отражает уровень актуального и ближайшего развития ребенка.

Уровень актуального развития:

а) возрастное-психологическая характеристика;

б) социальная ситуация развития;

в) уровень развития ведущей деятельности и соответствия ее нормативам;

г) новообразования возраста, их развитие;

д) трудности и отклонения, их причины. Условно-вариантный прогноз развития (зона ближайшего развития):

а) раскрытие проблемного поля альтернатив развития;

б) показ условий для оптимального развития.

Для проведения возрастного-психологического консультирования психологу необходимы знания

возрастной и педагогической психологии. Опираясь на общие закономерности возрастного развития, знание психических новообразований и психологических проблем каждого возраста и соотнося их с индивидуальными особенностями развития детей и подростков, психолог может делать выводы и прогнозировать ситуацию дальнейшего развития.

Р.С. Немов выделяет психолого-педагогическое консультирование как особый вид консультативной работы. К нему он относит обсуждение с клиентом вопросов обучения и воспитания детей, научения чему-либо и повышения педагогической квалификации взрослых людей, педагогического руководства, управления детскими и взрослыми группами и коллективами, совершенствования программ, методов и средств обучения, психологическое обоснование педагогических экспериментов и инноваций и др. В данном виде консультирования речь идет о том, какие педагогические технологии или их отдельные, составляющие нужно применять в конкретных ситуациях и какое влияние на развитие личности они могут оказывать. Психолого-педагогическое консультирование предполагает наличие у консультанта педагогического образования и опыта обучения и воспитания. Хорошими психологами-консультантами могут стать бывшие учителя, получившие психологическое образование.

II.3.4. Методика индивидуального консультирования

Специалисты по-разному трактуют цели, задачи, предмет и Методы психологического консультирования. Если оно направлено на постановку психологического диагноза и психолого-педагогическое назначение, то основным методом индивидуального консультирования является интервью. Психолог исходит из заказа клиента. *Предметом взаимодействия* психолога и клиента становится «Внутренний мир клиента, а *темой взаимодействия* — модальности его внутреннего мира. *Цель интервью* — изменить отношение клиента к своему внутреннему миру.

Тема задается клиентом, а ход интервью определяется восстановлением контекста появления темы. Психолог, работающий над темой заказа и ее контекстом, должен постоянно контролировать в ходе интервью собственные личностные проекции на содержание темы (подтекст интервью). Он рефлексировать на тему заказа клиента, контекст ее появления и на подтекст своих действий для построения предмета взаимодействия с клиентом. Вопросы — основной способ воздействия психолога на клиента. В психологической практике часто используется *пятишаговая модель интервью*:

- 1) структурирование, достижение взаимопонимания;
- 2) сбор информации о клиенте;
- 3) определение темы, выход на желаемый результат;
- 4) выработка альтернативных решений, условий для их выбора;
- 5) усилия по изменению мыслей, действий, чувств клиента в обыденной жизни.

Задачи, решаемые на разных этапах консультирования (по Г.С.Абрамовой)

Основные этапы (блоки)	Решаемые задачи	
	Консультируемый	Консультант
1	2	3
Подготовка	Фиксация затруднения, попытки его разрешения (самостоятельно или с помощью других) Решение обратиться к психологу	Настрой на работу (определение смысловой позиции, создание внутренней идентичности, позитивного настроя, отвлечение от других вопросов) Выбор времени, подготовка места
Установление контакта и построение доверительного диалога	Возникновение доверия Уяснение возможностей консультанта и характера предстоящей работы	Достижение согласованной ПОЗИЦИИ Распределение ролей Поддержание доверительного диалога

Исследование ситуации	Описание, анализ качественного своеобразия внешних и внутренних факторов затруднительной ситуации, структурирование, обозначение предмета работы, выделение позитивных основ для разрешения возникшего затруднения	Содействие клиенту в описании и анализе ситуации (стимулирование свободных высказываний, исповеди, ответов на вопросы и др.) Выделение и анализ предмета работы Профессиональный анализ факторов, обуславли-
		вающих возникшее затруднение на основе анализа высказываний, эмоционального тона, общей позиции, невербальных знаков, результатов диагностики Выделение «плацдарма» — основы для разрешения консультируемым возникшего затруднения
Постановка цели	Формулирование желаемого результата, его уточнение и обоснование	Содействие клиенту в формулировании желаемого результата через постановку вопросов, исследование возможных последствий Оценка реалистичности, конкретности, привлекательности поставленной цели
Поиск решений	Выработка (усвоение) новых позиций, отношений, способов, их оценка с точки зрения реалистичности и приемлемости	Помощь в организации поиска решения Активизация консультируемого, влияние на его позицию
Подведение итогов	Сравнение полученного результата с планируемым, выявление разницы в разрешении возникшего затруднения, планирование дальнейших шагов и действий Позитивное программирование на реализацию намеченных шагов	Выводы о продвижении, выделение того, что удалось достичь консультируемому Помощь в создании позитивного настроя на реализацию дальнейших шагов Выход из контакта

Первый шаг — психолог вступает в контакт, устанавливает " Демонстрирует клиенту свою позицию, организует пространство консультативной беседы.

Второй шаг — происходит сбор информации о клиенте, ^{от}деляется суть его проблемы, психолог выдвигает предполо-

жение о строении внутреннего мира клиента и его модальностях. Задавая вопросы, он ориентируется на высказывания клиента, ключевые слова, которые определяют тему взаимодействия. Этап заканчивается, когда психологу ясна рабочая гипотеза. Каждая гипотеза — попытка консультанта понять ситуацию клиента. Она основывается на том, что рассказывает о себе и своих проблемах клиент, и концептуальном видении проблемы консультантом. Вер-бально выраженная консультантом гипотеза является интерпретацией ситуации клиента.

Третий шаг (осознание желаемого результата) связан с ин-сайтом клиента. Психолог опирается на потенциальные возможности консультируемого; тогда переживаемые клиентом ситуации интервью приведут к изменению его поведения. На этой фазе обязательно осуществляется

психологическое воздействие.

Четвертый шаг (выработка альтернативных решений) включает обсуждение с клиентом разных вариантов решения проблемы, поиск путей преодоления ригидности поведения и создание условий для выбора альтернатив. Работая над альтернативами, психолог понимает, что правильное для него решение не является таковым для клиента, а поэтому использует различные директивные рекомендации.

Вид директивы	Содержание директивы
Конкретные желания	Я предлагаю вам следующее...
Парадоксальная инструкция	Продолжайте делать то, что вы делаете. Повторите это три раза подряд.
Фантазии	Представьте себе, что вы путешествуете по своему телу...
Ролевое указание	А сейчас вернитесь к этой ситуации и повторите ее, не опуская деталей.
Гештальт метод «горячего кресла»	Говорите со своими родителями. Они сидят в этом кресле...
Гештальт не вербальное поведение	Я заметил , что одна ваша рука сжата, а другая раскрыта. Пусть одна рука поговорит с другой.
Свободные ассоциации	• Запомните чувство и расскажите о связанных с ним воспоминаниях детства.
Переоценка (концентрация Гендлина)	Установите для себя негативные чувства, мысли, переживания. А теперь отыщите в этом что-то положительное и сконцентрируйтесь в этом направлении. Объедините это с проблемой.
Релаксация	Закройте глаза и плывите...
Систематическое снятие напряжения	Глубокая мышечная рефлексия; построение иерархии, беспокойства; увязывание объектов тревоги с релаксацией.
Языковые замены	Замените «хотелось бы» на «я хочу», «нельзя» на «нежелательно».
Принятие чувств, эмоциональный «потоп»	Вернитесь к этому чувству, примите его полностью, оставайтесь с ним.
Медитация	Спокойно, пусть все мысли уйдут, следите за...
Гипнотический транс	Внимательно смотрите на эту точку. Расслабьтесь, следите за дыханием. Фокусируйте свое мышление.
Дневник	В течение (указываете срок) вы будете вести ежедневные записи...
Письмо психолога к клиенту	Пишите с учетом длительности и неоднозначности воздействия текста на жизнь клиента.
Личный кодекс поведения	Составьте для себя жизненные правила и следуйте им.
Введение юридических норм отношений	Ваша ответственность регламентируется...
Обсуждение ролевых ограничений	Ваше право состоит в... Как учитель, вы...; как отец, вы...; как мать, вы...

Пятый шаг — обобщение результатов взаимодействия с клиентом по поводу его проблемы и переход от обучения к действию. Если интервью проведено эффективно, оно должно способствовать изменению мыслей, действий и чувств клиента в повседневной жизни. Основные *показатели эффективного интервью* (Г.С.Абрамова):

- 1) варианты решения (появились направления развития клиента и у вас, и у клиента);
- 2) творческое принятие решений клиентом (появились альтернативы поведения); ■-■
- 3) целенаправленное воздействие на клиента (вы результативно влияете на клиента);
- 4) индивидуальная и культурная эмпатия (вы прониклись эмпатией к мыслям, чувствам, переживаниям, ценностным ориентациям клиента);
- 5) навыки наблюдения за клиентом (вы понимали его вербальный и невербальный язык);

6) взаимодействие «среда — личность» (вы помогли клиенту осознать и перестроить отношения в этой системе);

7) интеграция мотивов (вы логично, системно и эффективно использовали разнообразные методы интервью; ваш клиент заявляет: «Я стал другим»).

Многие психологи используют **методику четырехфазной кон-^сультативной беседы** (Ю.Е.Алешина).

На первой фазе психолог организует психологическое про-^странство беседы, устанавливает контакт и осуществляет само-

представление, раскрывает свои возможности, дает гарантию анонимности, приглашает к разговору, преодолевает сопротивление консультированию (если разговор идет на общие темы, не идет вообще, ведется о мнимых клиентах и т.д.).

На второй фазе психолог поддерживает контакт, стимулирует рассказ клиента, осуществляя эмпатическое слушание, способствует целенаправленному развитию беседы, осмысливает услышанное. На этой фазе уточняются гипотезы психолога — через конкретные вопросы, анализ гипотетических ситуаций. В том случае, если во всех обсуждаемых ситуациях прослеживается один и тот же паттерн поведения и переживания, гипотезу консультанта можно считать подтвердившейся.

На третьей фазе психолог оказывает коррекционную помощь, которая не носит характера директивных советов и рекомендаций, а связана с катарсисом, приобретением смысла и, как следствие, изменением личностных структур.

Четвертая фаза подводит итоги консультационной беседы. На ней выясняются дальнейшие отношения психолога и консультанта, совершается ритуальный акт прощания с клиентом. Технология беседы как основного метода психологического консультирования базируется на следующих *принципах организации диалога с клиентом* (Ю.Е.Алешина):

1. Ограничение речи консультанта в диалоге (реплики, замечания, интерпретации, по возможности краткие и редкие).
2. Приближение разговорной речи консультанта к языку клиента (максимальное использование первых слов клиента, исключение профессиональных терминов).
3. Краткость и точность высказываний консультанта.
4. Анализ эмоциональных переживаний (два плана рассказа):
 - а) логический (для понимания мотивов);
 - б) эмоциональный (для понимания чувств).

Известна также **методика восьмифазного психологического интервью**, включающего 1) психологическую настройку психолога, 2) взаимные приветствия и представления друг другу будущих собеседников, 3) заключение договора-контракта между заказчиком и исполнителем заказа, 4) исповедь клиента, 5) расспрос клиента для получения дополнительной психологической информации, 6) совместную интерпретацию психологических проблем клиента, 7) формирование новой модели поведения, 8) оценку эффективности консультации методом совместного обсуждения.

На заключительном этапе психолог рефлексивно оценивает профессиональную деятельность, оформляет протокол (карту) консультации и при необходимости намечает возможные меры воздействия на социально-психологическое окружение в интересах клиента.

Контрольные вопросы

1. Что такое психологическое консультирование как вид практической деятельности психолога?
2. В чем заключается суть и на каких принципах базируется психологическое консультирование?
3. На каком этапе консультирования у психолога может возникнуть следующее рефлексивное переживание:
 - Что он пытается сказать?
 - Надо проверить, правильно ли я понял.
 - Такое в моей практике уже встречалось.
 - Как же его остановить?
 - Неужели я ему еще не надоел?

Темы семинарских занятий

1. Методологические основания психологического консультирования.
2. Возрастная периодизация развития — основа возрастнопсихологического консультирования.
3. Методика индивидуального психологического консультирования.

Задания для самостоятельной работы

1. Приведите примеры высказываний клиента, определяющие задачи взаимодействия с психологом.

2. Составьте банк определений профессии психолога, характеризующих его отношение к другому человеку.
3. Выбрав отрывок из психологической (художественной) литературы, перескажите его смысл для передачи другому человеку.
4. Составьте инструкцию по организации пространства консультативной беседы.
5. Напишите письмо психолога подростку 15 лет, который ненавидит людей.

Литература

1. *Абрамову Г. С.* Практическая психология. — М., 1997.
2. *Абрамова Г. С.* Практикум по психологическому консультированию. — М, 1996.
3. *Алешина Ю. Е.* Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. — М., 1993.
4. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование // Проблемы психического развития детей. — М, 1990.
5. *Мэй Р.* Искусство психологической консультации / Пер. с англ. — М., 1994.
6. Психологическое консультирование в школе: Хрестоматия / Сост. Н. В. Коптева. - Пермь, 1993.
7. Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В-В.Сталина. - М., 1989.

Глава 4 ПСИХОКОРРЕКЦИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Сущность и принципы психологической коррекции. — Содержание и методы психокоррекционной работы с детьми и подростками, — Специфика и особенности психокоррекционного процесса, — Основные формы психокоррекционной работы с детьми и подростками.

11.4.1. Сущность и принципы психологической коррекции

Психологическая коррекция — важное и ответственное направление практической деятельности психолога. Она предполагает обоснованное воздействие на дискретные характеристики внутреннего мира человека с целью их изменения.

Психокоррекция — это совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психически здорового человека (Р.С.Немов), не имеющих органической основы и не представляющих собой такие устойчивые качества, которые формируются в раннем детстве и в дальнейшем практически не изменяются (А.А.Осипова). Детям и подросткам с отклонениями в интеллектуальном развитии и психопатическим личностям противопоказана психотерапия, по отношению к ним используется психокоррекция аномального развития. Этот вид психологической помощи активизировался с развитием специальной психологии, психопатологии и коррекционной педагогики. Очевидно, следует дифференцировать *коррекцию нормального и аномального развития*. Первая осуществляется психологом, а вторая — патопсихологом, дефектологом, психоневрологом, психиатром.

Мы понимаем под психологической коррекцией деятельность психолога по исправлению особенностей психического развития, не соответствующих его оптимальной модели, которая отражает возрастную норму и обуславливается индивидуальными возможностями ребенка. Психокоррекционная работа в учреждении образования представляет собой совокупность психолого-педагогических воздействий, предполагающих либо исправление, либо профилактику недостатков и отклонений в развитии ребенка. Она осуществляется в двух взаимосвязанных формах: *симптоматической*, направленной на отдельные отклонения, и *этимологической*, ориентированной на источники и причины этих отклонений.

Психолог, занимающийся коррекцией, работает *по схеме*: что есть; что должно быть; что надо сделать, чтобы было должно. Ответить на эти вопросы можно определив норму психического развития, для чего провести его анализ в трех уровнях (Г.С.Абрамова):

на нейрофизиологическом уровне психолог делает заключение о мозговой организации исследуемого явления на основе знаний о функциональной организации мозга, об основных принципах локализации психических функций и локальных поражениях мозга;
общепсихологический анализ предполагает использование данных об основных закономерностях и механизмах функционирования психики;

возрастно-психологический уровень позволяет конкретизировать полученные данные соответственно возрасту и индивидуализировать их в применении к конкретной личности.

Методологические подходы к проблеме психокоррекции, принятые за рубежом, можно разделить на две большие группы — *психодинамические* и *поведенческие* — в зависимости от ориентации на ту или иную парадигму предмета психологии — сознание или поведение. Указанные подходы обуславливают цели, стратегии, тактики и методы психокоррекционной работы с детьми и подростками.

В рамках психодинамического подхода выделяются игротерапия, арттерапия, а также детский

психоанализ. Поведенческий подход связан с формированием у ребенка оптимальных моделей адаптивного поведения и поведенческих навыков путем научения (жетонная программа), развития исполнительской компетентности (тренинг поведения), модификации поведения через изменение образа мыслей (когнитивная терапия), развития саморегуляции (скилл-терапия).

Деятельностный подход, сформировавшийся преимущественно в отечественной психологической школе, предполагает коррекцию за счет организации специального обучения деятельности, в ходе которой подвергающийся коррекции человек овладевает психологическими средствами, позволяющими на новом уровне осуществлять контроль и управление внутренней и внешней активностью (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, П.Я.Гальперин).

Психологическим механизмом психокоррекции является интерио-Ризация, т.е. превращение внешней деятельности (копирование образцов, выполнение инструкций, указаний и т.п.), ее «вращивание» во внутреннюю (Л.С.Выготский).

В рамках этого направления были разработаны методика планомерного формирования деятельности, игровая коррекция поведения и психогимнастика для детей.

Выбор целей и направленности коррекции, т.е. стратегия ее осуществления, определяется тремя основными принципами: нормативности развития, коррекции «сверху вниз» и системности развития психической деятельности. Тактика коррекционной работы, т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого *деятельностного принципа* коррекции.

Принцип нормативности основан на закономерностях психического развития, значении последовательности его стадий для формирования личности ребенка. Он постулирует существование некоторой «возрастной нормы» развития как своеобразного эталона.

Принцип коррекции «сверху вниз» ставит в центр внимания создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Воплощение данного принципа требует учета двух моментов. Во-первых, такая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Во-вторых, в отличие от коррекции «снизу вверх», имеющей своей целью упражнение и упрочнение того, что уже достигнуто ребенком, коррекция «сверху вниз» носит опережающий, предвосхищающий характер, активно формирует то, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе.

Принцип системности обуславливает необходимость учета сложного системного характера психического развития в онтогенезе.

Деятельностный принцип коррекции, во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционных усилий и, во-вторых, задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки.

Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков,* не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как *целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений* (Т. В.Бурменская, О.А. Карабанова, А. Г.Лидере).

Поскольку психокоррекционные мероприятия направлены на исправление отклонений в развитии разной этиологии, в практике работы используются различные модели, объясняющие причины трудностей развития ребенка:

биологическая модель связывает происхождение отклонений в развитии со снижением темпа органического созревания;

медицинская модель выносит проблемы в область аномального развития;

педагогическая модель видит причины трудностей в социальной и педагогической запущенности детей;

социально-психологическая (интеракционистская) модель объясняет возникновение проблем развития дефицитностью среды, социальной и сенсорной депривацией ребенка;

психологическая {деятельностная} модель ориентирует поиск причин в несформированности ведущей и других типичных для конкретного возраста типов деятельности.

Цели коррекционной работы определяются исходя из понимания психического развития ребенка как активного, деятельностного процесса. В связи с этим их постановка связана с организацией различных видов деятельности ребенка, развитием его психической активности, формированием психических новообразований и оптимизацией социальной ситуации развития.

Для клиентов (педагогов, родителей, детей и подростков) цели коррекции должны формулироваться только в позитивной форме, которая включает описание желательных параметров. Негативная формулировка целей коррекции используется психологом для того, чтобы отчетливо представлять те особенности личности, ее поведения, деятельности и отношений, которые составляют предмет психологической коррекции и требуют применения совершенно определенных технологий.

11.4.2. Содержание и методы психокоррекционной работы с детьми и подростками

Содержание и выбор¹¹ методов психокоррекционной работы обусловлены спецификой объектов, их состоянием, а также предметом коррекции, формулируемым в психологической практике на языке трудностей клиентов (детей, педагогов и родителей).

Объект психокоррекции — это отдельные сферы личности, подвергающиеся изменению, ее *предмет* — та психическая реальность, на которую направлено психокоррекционное воздействие. Например, если объектом коррекции являются нарушения поведения ребенка, то предметы, в зависимости от локуса жалобы, могут быть самые разнообразные: образ «Я», отношение к учителю, мотивация учения и др.

По содержанию можно выделить общую личностную коррекцию, коррекцию отдельных сторон, сфер и качеств личности, коррекцию деятельности и отношений.

Личностная коррекция направлена на позитивное изменение Я-концепции ребенка, уровня его притязаний, гармонизацию личностного баланса, усиление Эго. Она предполагает работу по преодолению дисгармонии, незрелости, невротичности личности, комплекса неполноценности, нарушений половой идентификации и других негативных личностных проявлений.

Коррекция познавательной сферы направлена на формирование познавательной мотивации, развитие познавательных психических процессов, тренировку интеллектуальных функций и способов умственной деятельности, преодоление синдрома дефицита внимания, выработку когнитивных стилей.

Коррекция эмоциональной сферы связана, со снижением психоэмоционального напряжения, дезактуализацией фрустрированных потребностей ребенка, разрушением аффективных образа мира и стереотипов поведения, оздоровлением социальной среды. Она предполагает развитие социальных эмоций и способов безопасного эмоционального реагирования и формирование навыков эмоционального контроля поведения у ребенка.

Коррекция волевой сферы ~ это развитие произвольности психических процессов, формирование целеполагания, мотивации, осмысленности и рефлексивности поведения, преодоление незавершенности действий ребенка.*

Коррекция поведенческой сферы связана с формированием внутренней позиции ребенка, овладением веером социальных ролей, репетицией социально одобряемых моделей "поведения, навыками саморегуляции и самоконтроля, преодолением негативных стереотипов.

Коррекция игровой или учебной деятельности направлена на развитие личностной, социальной и учебной мотивации, овладение средствами и способами деятельности, навыками целеполагания, контроля и самооценки.

Коррекция отношений ребенка предполагает изменение, социальной ситуации развития, ее субъективного восприятия ребенком; развитие социального интеллекта, интуиции, эмпатии и рефлексии; повышение социального статуса; разрешение внутренних и внешних психологических конфликтов.

По сведениям Г. В.Бурменской, О. А. Карабановой и А.Г.Ли-дерса, максимальное число обращений к психологу падает на дошкольный и младший школьный возраст (80 %). Содержание коррекционной работы исследователи связывают с наиболее типичными трудностями детей: несоответствием уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме; неготовностью к школьному обучению, неуспеваемостью, низкой познавательной и учебной мотивацией;

негативными тенденциями личностного развития, коммуникативными проблемами; неорганизованностью поведения, низким уровнем произвольной регуляции; эмоциональными нарушениями поведения; дезадаптацией в детском саду, школе, семье.

Коррекция умственного развития:

развитие восприятия, сенсорных способностей;
развитие наглядно-образного (наглядно-действенного) мышления;
развитие начальных функций произвольного внимания и памяти;

развитие речи (в рамках логопедической помощи);

развитие познавательной мотивации.

Коррекция готовности ребенка к обучению:

коррекция внутренней позиции ребенка;

формирование общей успеваемости (положительная мотивация, познавательные процессы, самоконтроль, самооценка);

коррекция мелкой моторики и пространственной ориентации (письмо);

речевая коррекция (чтение);

коррекция исходных представлений о количестве, величине и т.п. (математика).

Коррекция неорганизованности поведения.

1. Мотивационный блок (целеполагание) — неумение выделить, осознать, принять и выдержать цель действия:

четкое выделение цели, принятие и осознание ее ребенком в виде образца продукта;

удержание образца «на виду»;

выделение поэтапных подцелей;

обеспечение достижения цели и одобрения успеха;

перенос успеха на самостоятельное поведение;

перенос произвольной регуляции на фрустрирующую ситуацию.

2. Операционно-регулятивный блок (планирование и контроль) — неумение планировать пути достижения цели как по содержанию, так и во времени; неумение контролировать действия и вносить коррективы по ходу их выполнения:

совместное со взрослым планирование содержания и последовательности операций по достижению цели;

предметное и знаковое моделирование пути действия;

овладение различными способами планирования (готовая схема, моделирование, план-схема);

распределение функций в кооперативных формах деятельности;

формирование мотивационной готовности к деятельности;

формирование действий самооценки и контроля через исключение возможности незавершенных действий; введение режима с небольшим количеством требований;

последовательная передача функций планирования, контроля и оценки ребенку.

Коррекция личностного развития.

1. Коммуникативные проблемы в семье — с родителями, родственниками:

разъяснительная коррекционная работа с родителями и педагогами, направленная на изменение воспитательных установок и стереотипов воспитания;

родительский тренинг (повышение родительской компетентности);

тренинг педагогического общения (повышение педагогической компетентности);

коррекционные игры психолога с ребенком (развитие нового типа отношений равноправия и партнерства);

организация игр ребенка с родителями (проба на совместную деятельность).

2. Трудности общения вне семьи — со сверстниками, воспитателями, учителями:

коллективные игры (справедливое распределение ролей и регуляция отношений);

игровая коррекция поведения (отреагирование и выход агрессивного заряда);

статусная психотерапия (возрастные перемещения детей с неадекватной самооценкой);

социальная терапия (изменения отношения группы к ребенку благодаря устойчивой высокой оценке этого ребенка значимым взрослым).

3. Проблемы самооценки, тревожность, повышенная эмоциональная напряженность, пассивность, конформизм:

психогимнастика;

холдинг-терапия;

арттерапия;

психодрама и другие формы десенсибилизации.

Психокоррекционная работа в случаях комплексной дезадаптации ребенка может

носить комплексный либо симптоматический характер, направленный на дефицитные области развития, поведения и общения ребенка.

В подростково-юношеском возрасте содержательная проблематика, требующая коррекционных усилий психолога, представлена следующим образом:

акцентуации характера;

нарушения поведения;
трудности подростково-юношеского возраста;
эмоционально-личностные проблемы;
психофизический инфантилизм;
социально-педагогическая запущенность (несформированность субъекта самосознания, общения и деятельности);
нарушения социально-психологической адаптации.

Для подросткового возраста в большей степени подходят групповые формы коррекционной работы (кроме решения эмоционально-личностных проблем).

На основе разных критериев можно строить различные **классификации методов психологической коррекции** (А.Л. Гройсман предлагает в качестве критериев классификации статус мозга, биологический гомеостаз, предмет и объект коррекции, характер, направленность и принцип воздействия):

а) *по физиологическому статусу мозга:*

бодрствование —	тормоз. — самогипноз; внушение в
разъяснение; убеждение;	предсонном состоянии (трансе);
рассудочная регуляция;	внушение в просоночном состоя-
авторитетное внушение	нии; внушение во сне
(директивная коррекция);	(парадоксальная фаза); внушение в
пиетативная коррекция	гипнотическом и наркотическом
(эмпатическое слушание,	состоянии с использованием
сочувствие);	аппаратурных методик;

б) *по биологическому гомеостазу:* для нормального состояния; для стрессового состояния;

в) *по характеру и направленности воздействия:* развивающие;

седативные;

активизирующие;

дезактуализирующие;

активизирующие;

мобилизирующие;

г) *по преимущественному воздействию на психические процессы:* иматотренинг (воображение);

ментальный тренинг (мышление);

эмоцион-ально-волевая тренировка (эмоции, воля);

л) *по количеству участников:*

групповые (для макро-, микро-, медиагрупп);

индивидуальные;

е) *по принципу воздействия:* гетерогенные (на других); аутогенные (на себя);

ж) *по использованию средств искусства:* изотерапия;

библиотерапия; музыкотерапия; танцевальная терапия; телесная терапия.

Итак, психокоррекционная работа характеризуется богатством содержания и методов воздействия.

На эффективность психокор-рекционного воздействия влияет множество факторов: личностная и профессиональная готовность психолога, психотерапевтический контакт с клиентом, правильность постановки психологического диагноза, выбор технологии, психологическая поддержка окружающих и др.

II.4.3. Специфика и особенности психокоррекционного процесса

Подчеркивая специфику психокоррекционного воздействия, специалисты склонны его отграничивать от развивающего и психотерапевтического процессов. Основное отличие психокоррекционных воздействий они склонны видеть в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными чертами и направлена на их исправление. Основная задача развития состоит в том, чтобы сформировать у человека отсутствующие или недостаточно развитые психологические качества (А.А.Осипова). Психокоррекцию от психотерапии отличают субъект, предмет и средства воздействия. Субъект психотерапии — врач, предмет — психосоматические заболевания и психические расстройства, используемые средства — медико-психологические (Р.С.Немов). Субъект психокоррекции — психолог. Он использует психологические средства, помогая клиенту справиться с трудностями психологического характера. Однако в реальном

процессе психологической помощи оба вида воздействия тесно переплетаются между собой. Более того, в современном понимании психотерапия больше ориентирована именно на психологические средства воздействия на клиента, при использовании которых он остается активной стороной, принимающий на себя равную долю ответственности за результаты психокоррекционного процесса.

Выделяют следующие **специфические черты психокоррекционного процесса**:

он ориентирован на клинически здоровую личность, имеющую в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы;

акцентирует здоровые стороны личности;

нацелен на настоящее и будущее клиентов;

предполагает оказание среднесрочной помощи;

основан на ненавязчивом ценностном вкладе психолога;

направлен на изменение поведения и развитие личности клиента.

По мнению А.С.Спиваковской, главным в психокоррекции является создание условий для развития тех или иных психологи-

ческих качеств каждого участника психокоррекции, т.е. реализация *индивидуального подхода*.

Осуществление индивидуального подхода тесно связано с представлением о «*личном*

достижении», т.е. признании права самого пациента взять из психокоррекционных возможностей то, что он окажется в состоянии или захочет взять. *Непланируемость личностного роста* при признании бесконечности и неограниченности этого процесса — одна из главных специфических черт психокоррекции.

Поэтому психокоррекционные приемы должны использовать *естественные движущие силы* психического и личностного развития. Такими силами являются *деятельность человека и система его отношений*, которые значимы для него, ярко индивидуально окрашены, насыщены острыми эмоциональными переживаниями.

Особое значение имеет понятие *психокоррекционного контакта* с участниками психокоррекции, основанного на *субъект-субъектных, диалоговых отношениях*. Необходимо достичь как можно более полного принятия индивидуального облика и личности пациента во всем сложном переплетении сильных и слабых сторон человеческой души.

В процессе психокоррекции отношения между участниками коррекции и специалистом строятся по *принципу партнерства*, когда взаимно признается право каждого на ответственность, руководство, поиск, личностный рост, психологическую независимость. Именно такая позиция психолога запускает в действие коррекционные механизмы психологических методов, которые он использует, создает наилучшие условия для реализации всех рычагов психокоррекционного действия.

Особая *динамика психокоррекционного процесса* может быть описана не прямой, а ломаной линией. Это означает, что она имеет свои взлеты и падения, ускорения движения и замедления.

Это происходит за счет того, что главными в психокоррекции являются эмоциональные переживания, а эмоции — это весьма подвижные и динамичные психологические образования. Психокоррекционный процесс может быть метафорически описан как особые «мелькания», сгустки переживаний. Яркие, эмоционально окрашенные переживания и создают возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на жизненную ситуацию, на близких людей, на систему своих отношений, на свою Деятельность. В результате происходит *перестройка элементов сознания и самосознания*.

Перестройку структур сознания следует рассматривать как творческий процесс. На операционном уровне она может быть описана как переход от оперирования закрытыми формулами к использованию открытых формул. Термин «открытые формулы» означает использование таких систем осознания, которые раскрывают в

человеке все сильные стороны его души и выводят на путь все больших личностных достижений.

В процессе психокоррекции необходимо использовать доступный, понятный, убедительный, внушающий, воздействующий, вызывающий эмоциональный отклик *язык*. В каждый момент психокоррекции психолог должен быть предельно искренним в своих эмоциональных переживаниях, чтобы его вербальный и невербальный языки соответствовали друг другу. Язык психокоррекции — это также язык конкретных реальных действий. Все ситуации должны быть не только понятны и доступны участникам, но и полезными, эмоционально значимыми. Необходимо отметить, что общее между участниками психокоррекции может быть описано как реализация высших форм гуманных отношений между людьми.

На эффективность психокоррекционного процесса влияет множество факторов: ожидания клиента, важность для него решаемых задач, характер проблем, готовность клиента к сотрудничеству, ожидания самого психолога, его профессиональный и личностный опыт, продолжительность и интенсивность процесса и др.

Профессиональная готовность психолога к коррекционному воздействию включает три компонента (А. А. Осипова):

теоретический — знание теоретических основ психокоррекционной работы, ее способов и методов;

практический — владение конкретными методами и методиками психокоррекционной работы;

личностный — психологическая проработанность у специалиста собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у клиента.

Психокоррекционный процесс, как правило, осуществляется на основе программы, решающей задачи разного уровня;

коррекционного — исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

профилактического — предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

развивающего — оптимизация, стимулирование и обогащение содержания развития.

При составлении психокоррекционных программ необходимо опираться на следующие *принципы*: единства коррекции и диагностики; приоритетности коррекции каузального типа; учета возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности; комплексности методов; активного привлечения ближайшего окружения; опоры на разные уровни организации психических процессов; постепенного возрастания сложности; увеличения уровня субъектности ребенка.

Алгоритм составления психокоррекционной программы:

четкая формулировка цели коррекционной работы;

определение круга решаемых задач;

определение методологии и содержания программы;

выбор стратегии и тактики проведения психокоррекционной работы;

определение формы работы (групповая, индивидуальная или смешанная);

отбор методик и техник для работы с клиентом;

определение общего времени и графика встреч;

подготовка оборудования;

определение критериев эффективности психокоррекционных мероприятий.

Эффективность психокоррекционной работы может быть определена в параметрах удовлетворенности клиента, заказчика и самого психолога и позитивных изменений в предмете коррекции. Первый параметр выявляется в положительных отзывах, оценках и отношениях.

Второй можно выяснить с помощью контрольного психодиагностического эксперимента, наблюдения за поведением клиента вне коррекционной ситуации, мнений экспертов.

II.4.4. Основные формы психокоррекционной работы с детьми и подростками

Игротерапия. В течение длительного времени игра рассматривалась как способ занятости ребенка и выхода его энергии либо как инструмент передачи культурного и религиозного опыта. Лишь на рубеже XIX — XX вв. психология начинает осознавать развивающие, гармонизирующие и целительные возможности игр. Они признаются средством освоения ребенком социальных ролей и раскрытия его внутреннего мира.

Включение игр в арсенал психотерапевтических средств связано с работами М.Клейн и А.Фрейд, которые обосновали применение игровых методов в лечебно-коррекционной работе с детьми.

Аналитическому исследованию игровой деятельности посвящен ряд работ Ж.Пиаже и Э.Эриксона, где описаны основные признаки игровой деятельности:

игра приятна, т. е. положительно воспринимается участниками;

она протекает спонтанно и предполагает наличие внутренней Мотивации участников;

требует высокой гибкости психических процессов и ролевой пластичности;

является естественным следствием физического и интеллектуального развития ребенка;

пережитые ребенком психические травмы и имеющиеся у него Интрапсихические конфликты проявляются в игре и могут приводить к нарушению ее нормального хода.

Сегодня совершенно очевидно, что методы игротерапии являются чрезвычайно ценным инструментом, позволяющим изучать различные аспекты внутреннего мира ребенка, уровень его психической зрелости, социальные навыки, эмоциональные процессы и другие значимые характеристики.

В терапевтическом процессе игра выполняет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции (А.И.Захаров).

Диагностическая функция заключается в выяснении психопатологии, особенностей характера и взаимоотношений ребенка с окружающими.

Терапевтическая состоит в предоставлении ребенку возможности эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий.

Обучающая предполагает перестройку отношений, расширение диапазона общения и жизненного кругозора, реадaptацию и социализацию.

Выделяют две формы игротерапии, отличающиеся по функциям и роли терапевта в игре: направленную и ненаправленную.

Направленная (директивная) игротерапия предполагает выполнение терапевтом функций интерпретации и трансляции ребенку символического значения детской игры, активное участие взрослого в игре ребенка с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их «проигрывания» в направлении социально приемлемых стандартов и норм.

Основные функции терапевта в направленной игротерапии:

- 1) организация эмпатического общения, в котором терапевт создает атмосферу принятия ребенка, эмоционального сопереживания ему;
- 2) обеспечение переживания ребенком чувства собственного достоинства и самоуважения;
- 3) установление ограничений в игре.

Вопрос о *лимитировании игры* является дискуссионным, однако большинство представителей игротерапии склоняются к необходимости введения определенных ограничений. Они полагают, что в игре надо различать два плана поведения — символический и реальный, по отношению к каждому из которых стратегическая линия на ограничения должна быть различной. Если в отношении символического поведения в игре все запреты должны быть сняты, то реальное поведение ребенка ограничено требованиями обеспечения безопасности терапевта и партнеров по игре, законами этики и социальной приемлемости (Х. Джай-нотт).

Вопрос о целесообразности участия взрослого в игре и процессе игротерапии также является спорным. В направленной игротерапии взрослый — центральное лицо в игре, он берет на себя функции организации игры и интерпретации ее символического значения. В ненаправленной игротерапии, особенно в ее индивидуальных формах, участие взрослого также представляется целесообразным. Здесь терапевт принимает на себя двойную функцию: во-первых, «идеального родителя», обеспечивающего ребенку полноценное переживание чувства его принятия и родительского тепла и восполняющего дефицит позитивных детско-родительских отношений, и, во-вторых, «равноправного партнера» по игре, регрессирующего до уровня ребенка и пытающегося снять его сопротивление терапии, завоевав доверие через уничтожение традиционной дистанции между ребенком и взрослым.

Таким образом, участие взрослого работает в конечном счете на ту же цель, что и ограничения в игре — на установление и структурирование терапевтической связи. Согласно противоположной точке зрения, уникальная роль терапевта наилучшим образом может быть осуществлена в том случае, когда он остается «вне игры».

Различают две формы игротерапии: индивидуальную и групповую. Что касается критериев отбора детей для той или иной формы игротерапии, «в случаях, когда проблемы ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, групповая терапия может быть более полезна, чем индивидуальное лечение... В случаях, когда проблемы концентрируются вокруг эмоциональных трудностей, индивидуальная терапия представляется более полезной для ребенка» (В.А.Акслайн).

Ненаправленная (недирективная) игротерапия предпочитает свободную игру как средство самовыражения ребенка, позволяющее одновременно успешно решать три важные коррекционные задачи: расширение репертуара самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция отношений в системе ребенок—взрослый. Такое комплексное и адекватное требованиям реальной жизни ребенка формулирование задач ненаправленной игротерапии основывается на теоретическом плюрализме этой формы коррекционной работы, вобравшей в себя идеи как психоаналитической терапии, так и терапии, Центрированной на ребенке.

Цель игротерапии определяется как воздействие на базовые изменения в интрапсихическом

равновесии ребенка для установления баланса в структуре его личности. Следствиями установившегося равновесия должны стать укрепление «Это», модификация «супер-Эго» и улучшение образа «Я». В соответствии с традиционными психоаналитическими представлениями в качестве *основных механизмов терапии* в игре выделяются следующие пять процессов:

- 1) аналитическая (терапевтическая) связь;
- 2) катарсис, осуществляемый через игру, вербализацию чувств и переживаний ребенка;
- 3) инсайт как более глубокое понимание себя и своих отношений со значимыми людьми в реальной жизни;
- 4) тестирование реальности для установления эффективности границ новых способов взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, приобретаемых в процессе игротерапии;
- 5) сублимация подавленных бессознательных импульсов и тенденций, согласованная с социальными нормами и моралью, с ожиданиями общества.

Сторонники недирективной игротерапии принципиально проводят линию на отказ от психоанализа. В качестве основного постулата они выдвигают *принцип зеркального отражения* психологом чувств и мыслей ребенка, техника которого состоит в объективировании внутреннего мира переживаний и мыслей ребенка путем их вербализации терапевтом.

Общими показаниями к проведению игротерапии являются: социальный инфантилизм, замкнутость, необщительность, фобические реакции; сверхконформность и сверхпослушание, нарушения поведения и вредные привычки; неадекватная полоролевая идентификация у мальчиков.

Если для индивидуальной игротерапии противопоказанием может выступать лишь глубокая степень умственной отсталости ребенка, то для групповой круг противопоказаний расширяется. Такими противопоказаниями являются: явно выраженное асоциальное поведение, представляющее угрозу для безопасности партнеров по группе; ускоренное сексуальное развитие; крайняя агрессивность; актуальное стрессовое состояние.

Во всех этих случаях показана индивидуальная форма работы, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку к работе в группе.

Большое значение для успеха коррекционной работы имеет также состав группы, представляющий собой мощный интегра-тивный или дезинтегра-тивный фактор. Подбор детей в группу должен осуществляться по принципу дополнения и включать детей с разнообразными синдромами, что обеспечивало бы возможность идентификации с альтернативным образцом поведения. Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения без угрозы насмешек, неуспеха и отвержения. В группе не должно быть более пяти человек, причем нежелательно присутствие детей, контактирующих вне терапевтической ситуации. Группа не должна включать более одного ребенка делинквентного поведения, не уравновешенного по крайней мере одним нейтрализатором. Разница в возрасте детей (имеется в виду психологический возраст) в группе не должна превышать 12 месяцев. Группа дошкольного и младшего школьного возраста должна включать детей разных полов — мальчиков и девочек.

Набор игр, применяемых в игротерапии, включает **игры** со структурированным игровым материалом и сюжетом и неструктурированные игры. К первому виду относятся игры «в семью» (людей и животных), агрессивные игры, игры с марионетками (кукольный театр), строительные игры, выражающие конструктивные и деструктивные намерения. К неструктурированным играм относятся двигательные игры-упражнения (прыганье, лазанье), игры с водой, песком, глиной и собственно терапевтические (рисование пальцами, кистью, пастелью, цветными карандашами). Игры с неструктурированным материалом особенно важны на ранних фазах игротерапии, когда чувства ребенка еще не выделены и не осознаны им. Игры с водой, песком, красками, глиной дают возможность выразить свои чувства в ненаправленной форме и испытать чувство достижения.

Арттерапия. Эта форма работы возникла в 30-е гг. XX в. на основе психоанализа. В современных условиях при использовании арттерапии клиентам предлагаются разнообразные занятия художественно-прикладного характера (резьба по дереву, чеканка, лепка, выжигание, рисование, изготовление мозаики, всевозможные виды поделок и др.).

В терапии искусством существует несколько направлений деятельности:

- анализ пациентами существующих произведений искусства;
- побуждение самих пациентов к самостоятельному творчеству как средству лечения;
- одновременное использование арттерапии в первом и втором вариантах.

Первый опыт применения арттерапии в практике детского консультирования относится к попыткам коррекции эмоционально-личностных проблем. Эта терапия представляет собой

специализированную форму психокоррекции, основанной на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности.

Основная цель арттерапии состоит в развитии самовыражения и самопознания ребенка через искусство; в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальностей окружающего мира. Ее важнейшим принципом является безусловное принятие и одобрение всех продуктов творческой деятельности ребенка независимо от их содержания, формы и качества.

В психоанализе *основным механизмом коррекции*, направленным непосредственно на баланс внутренних сил, является *сублимация*. Сублимация в арттерапии разворачивается как бессознательный процесс, осуществляемый в два этапа. На первом этапе происходит выбор темы, на втором — поиск адекватной формы выражения переживаемого ребенком аффекта.

Главная функция терапевта в процессе арттерапии состоит в облегчении сублимации: интерпретации бессознательных значений, реализации эмоционального состояния в продукте изобразительной деятельности. Помощь включает как техническую, так и эмоциональную поддержку детей в процессе творческой деятельности.

Считается, что рисунки — это своеобразная проекция личности ребенка, они выступают средством усиления чувства идентичности, помогают детям лучше узнать себя и реализовать свои способности.

Выделяют четыре типа изображения, отражающие возрастную динамику развития рисунка и индивидуально-личностные особенности ребенка:

бесформенные и хаотические каракули;

конвенциональные стереотипы и схемы;

пиктограммы;

собственно художественные произведения.

Каракули представляют исходную стадию детского рисунка, в старшем возрасте они могут выражать чувство беспомощности и одиночества. Стереотипные, схематические изображения и пиктограммы в зависимости от возраста ребенка могут выполнять функцию подавленных желаний либо быть манифестацией защиты. Художественные произведения реализуют функцию символического выражения подавленного аффекта в форме сублимации.

В зависимости от доминирования тех или иных динамических процессов на занятиях арттерапией ребенок может демонстрировать один из пяти способов использования художественных материалов:

1) изучение физических свойств материалов;

2) деструктивное поведение с потерей контроля над своими действиями;

3) стереотипизацию и повторение действий как проявление психологической защиты;

4) передачу символических значений в виде пиктограммы, остающейся непонятной для окружающих без специальных разъяснений;

5) создание произведений искусства, успешно реализующих функцию самовыражения и коммуникации аффекта.

В процессе арттерапии в зависимости от ее динамики могут наблюдаться как прогрессивные, так и регрессивные изменения в способах художественного творчества..

Существуют *возрастные ограничения* использования рисунка и живописи в качестве диагностического и коррекционного методов. Так, в возрасте от 3 до 5 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь начинают осваивать материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается менее эффективной формой коррекции; преимущество отдается игротерапии.

Дети в возрасте от 6 до 10 лет уже способны использовать символические материалы для символической экспрессии и коммуникации. Арттерапия приобретает статус продуктивной формы коррекции наряду с игротерапией.

Подростки от 11 до 23 лет в связи с возрастанием потребности в самовыражении и овладением техникой изобразительной деятельности представляют особо благодатную группу для применения арттерапии.

В настоящее время фонд арттерапии в работе с детьми и подростками значительно пополнился новыми формами. К ним относятся музыкальная терапия, библиотерапия, танцевальная терапия, проективный рисунок, сочинение историй, сказкотерапия, кук-лотерапия и др.

Поведенческая терапия. Поведенческая терапия как модификация поведения впервые возникает в качестве оппозиции фрейдовскому психоанализу и окончательно оформляется в самостоя-

тельное направление в 50-е гг. прошлого века. Можно выделить три ее источника: теорию классического обусловливания Д.Вольпе, работы Б.Скиннера по оперантному обусловливанию и когнитивное научение А. Бандуры.

Цели коррекции в поведенческой терапии формулируются как научение новым адаптивным формам поведения либо как торможение имеющихся у субъекта его дезадаптивных форм.

А. Бандура выделял следующие модели терапии в рамках поведенческого подхода: подавление (вытеснение) ответной реакции; фасилитация реакции, заторможенной негативными социальными санкциями; приобретение новой реакции.

Первые две модели объединяет конечная цель коррекции — требуемое адаптивное поведение (поведенческая реакция) представляется как уже изначально существующее в поведенческом репертуаре субъекта в скрытом виде. Задача коррекции сводится к подбору символов, способствующих переходу латентного поведения в актуальную сферу.

Последняя модель принципиально отличается от предшествующих тем, что в ней задача коррекции определяется как научение новым формам поведения, отсутствующим в репертуаре клиента. Необходимость освоения нового поведения диктуется требованиями общества. К этой модели терапии можно отнести «жетонные программы» коррекции (оперантное научение), поведенческий тренинг, когнитивную терапию в таких ее формах, как ра-ционально-эмотивная терапия, семантическая терапия, скилл-терапия и пр.

«Жетонная программа» включает пять основных компонентов: 1) систематическое наблюдение за поведением тех детей, для которых проектируется коррекционная программа; 2) описание социально требуемого поведения; 3) определение круга положительных стимулов, которые могут служить подкреплением для индивида; 4) введение «жетонов» на привилегии; 5) контроль за поведением индивидов, включенных в «жетонную экономику»; оценка поведения, выдача «жетонов», реализация правил обмена.

Осуществление жетонных программ, требующих строгого внешнего контроля поведения и его незамедлительного подкрепления, оказывается возможным лишь в условиях жестко контролируемой среды.

Программы поведенческого тренинга исходят из наличия дефицита поведенческого репертуара, определяют цели коррекции как приобретение индивидом новых поведенческих реакций, обеспечивающих успешную адаптацию в среде. Р. Мак-Фолл ввел понятие «исполнительской компетентности» как способности успешно достигать жизненные цели в различных поведенческих ситуациях, приобретаемой в результате жизненного опыта или специальной тренировки. Основное значение коррекции состоит в том, чтобы сформировать у индивида исполнительскую компетентность, помочь ему приобрести навыки, позволяющие контролировать окружение и тем самым увеличивать свободу и индивидуальность поведения.

Поведенческий тренинг включает четыре основные обучающие техники: 1) демонстрация образцов, которые должны быть заучены; 2) инструктирование клиента, разъяснение ему в вербальной, письменной или символической форме того, что представляет собой поведенческая реакция, которая должна быть заучена; 3) упражнения, необходимые для приобретения и упрочения новых реакций; 4) контроль на основе обратной связи, дающей информацию о достигнутых результатах.

Разработано большое количество тренинговых программ, в том числе для детей и подростков, направленных на решение разнообразных поведенческих проблем, коррекцию отклоняющегося поведения путем тренинга социальных навыков, тренировки уверенности и т.п. Вместе с тем существуют трудности, препятствующие широкому распространению поведенческого тренинга в практике. Главными являются узкая направленность каждой тренинговой программы на решение конкретной проблемы и трудности переноса усвоенных поведенческих реакций из ситуации тренировки в реальную жизнь.

Сторонники когнитивной терапии пытаются объединить в целостную структуру когнитивные процессы и поведенческие реакции, рассматривая это объединение в качестве залога успеха на пути достижения коррекционных целей. Решающее значение в коррекции поведения придается регулятивным процессам, и в первую очередь самоконтролю и саморегуляции.

Так, Д. Мейхенбаум в рамках предлагаемой им скилл-терапии разработал когнитивную коррекционную программу, направленную на развитие саморегуляции. С незначительными модификациями она использовалась при коррекции поведения импульсивных, гиперактивных, неорганизованных школьников. Коррекционная программа включает следующие фазы

моделирования поведения: постановка и обсуждение задачи модификации поведения; совместное выполнение задачи; вербализованное самостоятельное выполнение задачи; «скрытое» выполнение задачи субъектом во внутреннем плане (Г.В.Бурменская, О.А.Караба-нова, А. Г.Лидере).

Контрольные вопросы

1. Как определяется объект и предмет психологической коррекции?
2. В чем состоит отличие психокоррекции от психотерапии?
3. Каковы сущность и принципы психокоррекции?
4. Какие теоретические подходы определяют методiku психокоррекционной работы с детьми и подростками?
5. Какова специфика психокоррекционного процесса?

Темы для семинарских занятий

1. Основные формы психокоррекционной работы с детьми и подростками.
2. Психокоррекционная работа в образовательных учреждениях.
3. Составление психокоррекционных программ для детей разного возраста.

* " . Задания для самостоятельной работы

1. Изучите книгу Г. Л. Лэндрета «Игровая терапия: искусство отношений» (М., 1994), составьте описание игровой комнаты и ее оборудования для коррекционной работы с дошкольниками.
2. Проведите с ребенком — младшим школьником несколько сеансов по рисованию страхов. Сделайте анализ рисунков и поведения ребенка.

Литература

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. — М., 1997.
2. *Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т.* Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. — СПб., 1993.
3. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере Л. Г.* Возрастно-психологическое консультирование // Проблемы психического развития детей. — М., 1990.
4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. — Минск, 1997.
5. *Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка — М., 1998.
6. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция. — М., 2000.
7. *Лидере А. Г.* Группы личностного роста // Журнал практического психолога. — М., 1996. — № 1,2.
8. *Овчарова Р. В.* Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. — М., 1996.
9. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. — М., 2000.
10. *Стиваковская А. С.* Психотерапия: игра, детство, семья. — М., 2000.
11. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. — М., 1993.

Раздел III

МЕТОДИКА РАБОТЫ

ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РАЗЛИЧНЫМИ ВОЗРАСТНЫМИ ГРУППАМИ

Глава 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Психологическое сопровождение естественного развития дошкольника. — Игровая коррекция в работе с дошкольниками. — Коррекция аффективного поведения детей дошкольного возраста. — Коррекция межличностного взаимодействия в группе детского сада.

П1.1.1. Психологическое сопровождение естественного развития дошкольника

Детский практический психолог, работая в образовательном учреждении, имеет дело с детьми самого разного возраста. При этом он их видит не в статике, а в динамике. На его глазах они переходят с одной ступени онтогенеза на другую, более высокую. Помочь этому переходу — одна из сложнейших задач психолога.

Л.С.Выготский рассматривал возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие закономерности развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Возрастные особенности указывают на общее направление развития, существуя как наиболее характерные общие особенности возраста. Тот или иной возраст сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а также и к определенному типу воздействий.

Сложность психологического возраста заключается в том, что он °держит в себе психологические реалии сегодняшнего дня, ценностный смысл которых определяется потребностями дня завтрашнего (И.А.Дубровина).

Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к

переходу на следующую возраст-^ную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого Психологическим новообразованиям. В основе благоприятных психологических условий лежит реализация принципа «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского. Использование этого принципа в разработке психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, которого ребенок может достичь в ближайшее время.

Для младшего школьника психолог выступает чаще всего как еще один учитель, вообще взрослый, который имеет право что-то спросить, дать задание и т.п. Младший школьник не выступает еще непосредственным заказчиком в системе школьной психологической службы; его потребности опосредуются взрослыми (учителями, родителями, администрацией детского сада и школы). Старший школьник, напротив, прямо и непосредственно обращается к психологу, как взрослый к взрослому, за помощью, за советом. Этот переход происходит в средних классах школы и представляет важный момент в развитии отношений между учащимися и школьным психологом. Промежуточной формой, характерной для подростков, является групповое обращение к психологу, когда две-три подружки приходят посоветоваться по общему делу или каждая по своему, но хотят разговаривать вместе.

Важную роль для установления контактов психолога с учащимися играют появление кабинета психологической службы, реклама возможностей психолога и, конечно, «молва». Психолог может сам пойти на контакт с детьми, не нарушая при этом принципа добровольности. Работа с подростком независимо от его собственного запроса (как это возможно с младшим школьником) используется в исключительных случаях. - Коррекционная и консультативная работа с подростками имеет большую эффективность в групповых формах. Работая со старшеклассниками, психолог вправе рассчитывать на самостоятельное обращение. Чаще всего это касается конфликтных ситуаций. Но психолог включает в круг своих задач и проблемы, связанные с состоянием самосознания. Он может реально выступать в разных ролях в работе с разными учащимися (посредника, тренера, гида, консультанта).

Существенную часть психологической работы с юношеством почти всегда составляет проработка важной личностной проблемы ученика. Поэтому основным методом работы психолога становится диалог. Он создает условия и для развития внутреннего диалога. Задача психолога заключается не в том, чтобы давать готовые рецепты и решения. Он создает условия для перевода внешнего диалога во внутренний диалог клиента. В таких случаях старшеклассник уходит от психолога в состоянии, способствующем рефлексии затронутых на консультации проблем.

Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) приносит ребенку новые потенциальные достижения. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Дошкольное детство — период творчества, ребенок творчески осваивает речь, у него появляется воображение, своя особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений.

Возникающее неудержимое, естественное для этого периода онтогенеза стремление к овладению телом, психологическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими людьми приносит ребенку чувство наполненности и радости жизни.

В то же время ребенок испытывает потребность к удержанию освоенных действий через их неустанное воспроизведение. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами — неполный перечень особенностей личностного развития дошкольника. Центральным образованием возраста можно считать соподчинение мотивов. В возрасте от 3 до 7 лет самосознание ребенка развивается настолько, что можно говорить о детской личности. К старшему дошкольному возрасту стилевые черты, личностные качества складываются уже на основе социально-психологических законов.

Особое место детства в становлении личности признается всеми исследователями. Если по отношению к развитию познавательных процессов детский возраст называют решающим, то это тем более верно в связи с развитием личности. В детстве закладывается фундамент личности: формируются основные мотивационные, инструментальные и стилевые черты. Первые относятся к интересам человека, тем целям и задачам, которые он перед собой ставит, к его основным потребностям и мотивам поведения. Инструментальные черты включают "Предпочитаемые человеком средства достижения соответствующих целей, удовлетворения актуальных потребностей, а стилевые касаются темперамента, характера, способов повеления и манер.

Возрастные особенности детей-дошкольников, проявляющиеся в большой эмоциональности, зависимости от взрослого, подражательности, восприимчивости, создают опасность закрепления и интеграции негативных проявлений, обуславливают задержки и негармоничность развития, неуспешность и непродуктивность деятельности, нарушения в процессах самоопределения, реализации личностного потенциала, психологическую уязвимость ребенка.

Однако в силу тех же особенностей дети легче перестраиваются, поддаются воспитательному воздействию, более сензитивны в плане развития, если определяющие воздействия адекватны возможностям и особенностям ребенка.

Следовательно, возрастные особенности детей-дошкольников Могут играть как позитивную, так и негативную роль в развитии Ребенка в зависимости от условий его жизни и воспитания.

Основные задачи психолога, работающего с детьми дошкольного возраста, связаны с *психологическим сопровождением естественного развития ребенка*, которое включает развитие основ произвольности психических процессов у детей и тренировку психических процессов и функций. Однако наличие детей с коммуникативными, поведенческими и эмоционально-личностными проблемами, социально-педагогической запущенностью, недостатками в психическом развитии предполагает организацию специальных коррекционно-развивающих программ как комплексного, так и специального характера.

По мере развития личности у ребенка, как и у взрослого, повышаются способности к самоконтролю и произвольной психической саморегуляции. За этими понятиями стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства, мысли, желания и возможности, поддерживать гармонию душевной и физической жизни. Желая как можно быстрее воспитать в ребенке эти особенности, взрослые дают ему инструкции, советы и ограждают его массой запретов. Тем самым они убивают активность и самостоятельность ребенка, вызывают у него агрессию и чувство неполноценности. Другой путь содействия росту произвольности психической саморегуляции основан на *гимнастике психики ребенка*. Человеческий организм самой природой запрограммирован на поиск приспособительных реакций к изменяющимся условиям среды. Произвольная саморегуляция у человека осуществляется на уровне слов, понятий, волевых усилий, внутренних планов, представлений конечных результатов своих действий — условных заместителей. Поэтому развитие самоощущения, самопонимания, самосознания — первый этап тренировки психической произвольности.

Но высокая степень осознанности своих эмоций и поведения не означает власти над ними. Известны ситуации страха, паники, парадоксы воли. Поэтому второй этап тренировки психической произвольности — научиться изменять свою психическую жизнь в желаемом направлении. Итак, произвольность психической регуляции тем выше, чем больше нашей жизнью способны руководить словесные инструкции или мысли, рисующие конкретные образы желаемых результатов. В детском возрасте способность подчинять свою жизнь ярким живым образам фантазии совершенно естественна, во-первых, потому что основной тип регуляции поведения у детей как раз произвольный, во-вторых, потому что слово у ребенка близко к образу. Понимание общих механизмов психофизической регуляции организма дает возможность воздействовать на развитие детской психики не извне, а изнутри. Метод психогимнастики, разработанный Г. Бардиер, И.Ромазан и Т.Че-редниковой, опирается на представления о механизмах психофизической саморегуляции, законах их формирования в онтогенезе, их взаимообусловленности и внутренних связях. Основные механизмы психической регуляции человека проявляются в функциональном психофизиологическом единстве деятельности организма как целостной системы (П.К.Анохин). Это единство означает, что изменение в деятельности какого-либо элемента системы вызывает изменения в работе других ее звеньев. Понимая, как работает этот механизм, можно сознательно влиять на деятельность менее произвольных психических функций, используя те, которые подвластны волевому контролю.

У маленьких детей произвольное внутреннее внимание совсем не развито, в регуляции психической жизни преобладают произвольное внимание, внешние стимулы и контроль со стороны. По мере созревания мозговых структур и определенных нервных механизмов у ребенка появляются возможности самому управлять своим поведением. Этому процессу можно способствовать, создавая условия для деятельности и тренировки растущих и созревающих функций ребенка. Способность регулировать различные сферы психической жизни состоит из конкретных контролируемых умений в этих сферах.

В двигательной сфере:

умение произвольно направлять свое внимание на мышцы, участвующие в движении;
умение различать и сравнивать мышечные ощущения;
умение определять характер ощущений (напряжение — расслабление, тяжесть—легкость и т.д.) и характер движений, сопровождаемый этими ощущениями (сила — слабость, резкость — плавность, темп, ритм).

Первые три умения можно с успехом тренировать у каждого ребенка, последнее же во многом зависит от природной одаренности — точного мышечного чувства и моторной ловкости. Однако можно помочь детям развить это умение, используя механизм функционального психофизического единства.

В эмоциональной сфере:

умение произвольно направлять свое внимание на испытываемые эмоциональные ощущения;
умение различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, спокойно, удивительно, страшно и т.п.);
умение одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие.

В сфере общения:

умение улавливать, понимать и различать эмоциональные состояния других людей;
умение сопереживать (т.е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать — прочувствовать его эмоциональное состояние);
умение отвечать адекватными чувствами (т.е. в ответ на эмоциональное состояние другого проявить такие чувства, которые он ожидает).

В поведении:

умение определять конкретные цели своих поступков;
умение искать и находить средства достижения этих целей;
умение проверять эффективность выбранных путей, правильность выбора опытом чувств в аналогичных ситуациях; ■
умение предвидеть конечный результат своих действий и поступков;
умение брать на себя ответственность.

В развитии у детей этих умений большое значение имеет возможность описать различные варианты действия для того, чтобы научиться делать выбор. Выбор поступков — первый шаг на пути к развитию произвольности управления поведением.

Способы поведения, которые демонстрируются ребенку в обыденной жизни, часто ограничены собственным опытом и недостатками взрослых. Нередко взрослые лишают ребенка богатства выбора и, следовательно, возможности совершенствовать свое поведение.

Методика развития основ произвольности психической регуляции у детей включает приемы психогимнастики, эмоционально-коммуникативного, поведенческого тренингов, аутотренинга и элементов игровой коррекции поведения. ■

Занятия проводятся в форме *игр-драматизации* на увлекательные для детей темы, например: «В гостях у гномиков» или «Путешествие к морю».

Персонажами игры становятся сами дети и ведущий взрослый (психолог). Дети просто играют, получают удовольствие от познания окружающего мира, но при этом учатся управлять собой. Участие детей в игре является добровольным.

Элементами игр являются специальные упражнения, объединенные в группы и направленные на развитие умений произвольной регуляции в различных сферах психики.

Каждое упражнение включает *фантазию* (мысли и образы), *чувства* (эмоции и переживания) и *движения* ребенка для того, чтобы он учился произвольно воздействовать на каждый элемент этой триады.

Чтобы ход общей игры не прерывался, необходимо все упражнения объединить содержанием *сюжетно-ролевой игры*.

Отсутствие каких-либо внешних атрибутов — еще одно условие игры. Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, т.е. обозначаются физическими действиями или замещаются предметами обычного окружения.

Каждая часть занятия может решать не одну, а несколько совершенно самостоятельных задач, по своему важных для развития детской психики. Психолог определяет эти задачи, согласуясь со своими возможностями, умениями и интересами детей. В сюжет игры включаются творческие

идеи и предложения самих детей.

Занятие начинается с общей разминки. Ее задача — помочь детям сбросить инертность психического и физического самочувствия, поднять мышечный тонус, настроить детей на активную работу и контакт друг с другом. Для этого выполняются несколько упражнений-игр на внимание и проводятся подвижные игры.

Упражнения-игры на внимание должны быть разнообразны по форме и характеру. Объекты внимания также самые разные: звуки, голоса, предметы, люди, их эмоции и т.п. Например: «Что изменилось в этой комнате?», «Какие звуки слышны на улице?», «Кто из детей самый грустный?» *Подвижные игры* могут быть любыми, но они должны быть всегда интересны детям.

Все игры и упражнения включают *элементы психогимнастики*. Психогимнастика — это не механическое повторение физических упражнений.

Любое физическое движение в психогимнастике выражает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональным содержанием. Тем самым объединяется деятельность психических функций (мышление, эмоции, движение), а с помощью комментариев психолога к этим процессам подключается и внутреннее внимание детей. Таким образом, психогимнастическое упражнение использует *механизм психофизического функционального единства*.

Например, ребенок не просто выполняет резкие ритмические махи руками, а представляет себя веселым зайчиком, играющим на воображаемом барабане. Это упражнение доставляет ему массу удовольствия, включает его фантазию, улучшает ритмичность движений. Комментарии психолога направляют внимание детей на осознание и сравнение возникающих мышечных и эмоциональных ощущений.

Игровое (психогимнастическое) содержание упражнений должно способствовать овладению навыками контроля двигательной и эмоциональной сфер. Оно направлено на решение следующих задач:

Дать ребенку возможность испытать разнообразные мышечные ощущения;

тренировать его в произвольном внимании к своим ощущениям, учить сравнивать их между собой;

учить ребенка определять характер физических движений и соотносить их с мышечными ощущениями;

обучать умению изменять характер своих движений, опираясь на контроль мышечных ощущений и работу воображения и чувств.

В последовательности психогимнастических упражнений важно соблюдать чередование и сравнение противоположных по характеру движений, сопровождаемых попеременно мышечным расслаблением и напряжением:

напряженных и расслабленных;

резких и плавных;

частых и медленных;

дробных и цельных;

едва заметных пошевеливаний и совершенных застываний;

вращений тела и прыжков;

свободного продвижения в пространстве и столкновения с предметами.

Такое чередование движений гармонизирует психическую деятельность мозга: упорядочивается психическая и двигательная активность ребенка, улучшается настроение, сбрасывается инертность самочувствия.

Вовлекая детей в игру, ведущий должен менять свою позицию (активный участник, наблюдатель, режиссер). Хорошая экспрессия ведущего при показе упражнений облегчает детям подражание, эмоциональное заражение и усиливает их ощущения. Своевременные комментарии, называние ощущений, указание места их локализации, характера, эмоциональной окраски, ассоциативного образа помогают усилить эти ощущения и удержать на них внимание ребенка.

Кроме разминки, включающей упражнения на движение, и психогимнастики в сюжет каждого занятия обязательно включаются *упражнения на эмоции и эмоциональный контакт*. Они направлены на развитие у детей способности понимать, осознавать, правильно выражать и полноценно проживать свои и чужие эмоции. Игровое и психологическое содержание упражнений призвано * но решать следующие задачи:

фиксировать внимание ребенка на чужих проявлениях эмоций;

подражательно воспроизводить чужие эмоции, фиксируя мышечные ощущения;

анализировать и словесно описывать мышечные ощущения при проявленных эмоциях;

повторно воспроизводить эмоции, контролируя ощущения.

Далее следует *коммуникативная часть занятия*, когда происходит тренировка общих способностей несловесного воздействия детей друг на друга. Это могут быть эмоциональные проявления и контакты-пантомимы. В упражнениях включаются обмен ролями партнеров по общению, оценка эмоций. В этих упражнениях ребенок овладевает главным инструментом общения — умением сопереживать, освобождается от эмоциональной напряженности, готовится к свободному проявлению эмоций, активному общению.

Следующий этап занятия — *тренировка умения регулировать свое поведение*. Ей отвечает сюжетное и психологическое содержание упражнений. Этот этап решает следующие задачи: показ-проигрывание типичных ситуаций с психологическими трудностями; выделение и узнавание типичных форм адаптивного и неадаптивного поведения; приобретение и закрепление приемлемых для ребенка стереотипов поведения и способов разрешения конфликтов; развитие навыков самостоятельного выбора и построения детьми подходящих форм реакций и действий в разных ситуациях.

Составляя тренировочные упражнения для поведенческих игр, психолог варьирует их в следующем диапазоне:

проигрывание ситуации с типовыми инцидентами;

отреагирование внутренних негативных переживаний, имевших место в детском саду или дома; загадки на разрешение конфликтных ситуаций;

самостоятельные игры-фантазии с проекцией внутренних эмоциональных проблем и актуальных переживаний;

домашние задания на активизацию положительно эмоциональных проявлений, закрепление новых форм эмоционального реагирования.

Источником сюжетов для игр и упражнений могут служить не только психологические ситуации, но и любые детские книги, мультфильмы, телепередачи. Заключительная часть занятия направлена на закрепление положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую деятельность ребенка, приводит детей в состояние эмоционального равновесия. Специальные техники здесь не используются. Это может быть хоровое пение, скандирование любимых веселых стихов, сопровождаемое движением. Желательно, чтобы после занятий у детей была возможность проведения самостоятельной свободной игры, в которой может спонтанно продолжиться понравившийся сюжет или упражнение.

Регулярное выполнение комплекса психогимнастических упражнений приводит и к вторичным психологическим эффектам: формированию положительного образа тела, что ведет к самопринятию, повышению уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, гармонизации психики. Другим важным эффектом психогимнастики является развитие абстрактных и творческих способностей у детей, для этого используются игры с замещаемыми предметами. На психологической основе можно также развивать психические процессы и функции и сопровождать естественное развитие детского мышления.

Ш.1.2. Игровая коррекция в работе с дошкольниками

Игровая коррекция поведения является формой групповой психотерапии. Она *основана на деятельностном подходе* и использует детскую игру в диагностических, коррекционных и развивающих целях. Игра рассматривается как самостоятельный метод и как составная часть психотерапии (А.И.Захаров). Как самостоятельный метод она выполняет три основные функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую, которые тесно связаны между собой и реализуются как в спонтанной, так и направленной игре. Игровая коррекция используется при различных формах нарушения поведения, детской тревожности, страхах, нарушениях общения, неврозах, аутизме у детей.

Основная цель игровой психокоррекции — создание условий для устранения искажений в психическом развитии ребенка, перестройки неблагоприятно сложившихся новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкции общего хода развития и воссоздания полноценных обновленных контактов ребенка с миром.

В процессе игровой психокоррекции решаются следующие *конкретные задачи*:

актуализация у ребенка новых форм переживаний;

воспитание позитивных чувств по отношению к окружающим;

формирование адекватного отношения к самому себе и другим;

развитие самосознания, повышение уверенности в себе;
обогащение приемов общения;
отработка новых видов игровой и других видов деятельности.

Основные принципы игровой психокоррекции:

специфичность обстановки. Ребенок попадает в несколько необычную для него обстановку: все, что окружает ребенка, поступает в его полное распоряжение. Он может играть любыми игрушками или не играть вообще, брать любые заинтересовавшие его вещи, не испытывая никаких ограничений. Нормативы, ограничивающие выбор ребенка, отсутствуют. Инициатива принадлежит ребенку;

специфичность контакта. Чтобы включить в действие механизм перестройки поведения ребенка, следует изменить условия, т. е. вывести его из той среды, в которой у него появились нежелательные формы поведения. Это разрушает старые стереотипы поведения и ставит ребенка перед необходимостью поиска новых способов реагирования. Ребенок попадает в ситуацию, где не действуют старые нормы жизни. Он получает свободу вести себя так, как он хочет;

безоговорочная симпатия и участие к ребенку. Только чувствуя себя в полной безопасности, ребенок способен раскрыться, «выплеснуть» наружу свои внутренние, глубоко личные проблемы. Ему необходимы эмоциональное тепло и поддержка, которые являются условиями успешной работы. Этому служат различные средства невербальной коммуникации: улыбка, поглаживание, физический контакт, постоянное внимание ко всем аффективным проявлениям ребенка;

минимальное количество ограничений. Ребенку предоставляется максимальная свобода действий. Ограничений крайне мало: строго регламентированное время продолжения игрового занятия, запрещение покидать пределы игровой комнаты до конца занятия, запрещение физических воздействий в тяжелой форме. Кроме того, не разрешается уносить с собой какие-либо игрушки из игровой комнаты. Необходимо также воздерживаться от нормативной оценки ребенка, как положительной, так и негативной;

активность самого ребенка. Одного лишь изменения условий недостаточно для получения ожидаемого эффекта: важен психотерапевтический контакт. Недопустимы навязчивое оказание помощи и принуждение. Нужно побуждать внутренние силы ребенка, подчеркивать его самостоятельность, умение самому справляться со стоящими перед ним проблемами. Не следует торопить ребенка, но необходимо поощрять всякое проявление его активности. Опора на все сильное и позитивное в личности ребенка — важнейшее условие эффективности психотерапии.

Процесс и этапы психокоррекции. Развитие любой групповой деятельности проходит через ряд стадий, или фаз (А.С.Спиваковская). Для детской группы характерна своя внутренняя динамика. Групповой процесс, возникающий в ходе занятий игровой психокоррекции, проходит три отчетливо выявляемых этапа: ориентировочный, реконструктивный и закрепляющий. На первом этапе детям предоставляется возможность для спонтанной игры. Тактика психолога наименее директивна. На этом этапе решаются следующие задачи:

диагностическая — выявляются особенности эмоционально-поведенческой сферы, требующие коррекции;

создание у ребенка положительного эмоционального настроения и атмосферы «безопасности» в группе.

На данном этапе широко используются невербальные средства коммуникации, игры, облегчающие вступление в контакт. Постепенно скованность и напряженность исчезают. Дети становятся более активными.

Тактика психолога на втором этапе принимает целенаправленный характер, используются специальные приемы. Задача психолога — продемонстрировать ребенку неадекватность, нецелесообразность некоторых способов реагирования и сформировать у него потребность в изменении своего поведения. Здесь происходит эмоциональное отреагирование внутреннего напряжения, неприят-

ных переживаний, широко используются сюжетно-ролевые игры разыгрывание различных проблемных ситуаций. Именно на этой стадии коррекционного процесса происходят главные изменения в психике ребенка, разрешаются многие внутренние конфликты которые носят подчас бурный и драматичный характер. Почти всегда встречаются проявления агрессии, негативизм — протест, направленный против психолога. К концу этой стадии гамма противоречивых эмоций сменяется чувством глубокой симпатии как к взрослому, так и к партнерам по игре.

На этом этапе дети закрепляют способность самостоятельно находить нужные способы поведения.

Задача психолога — обучить их новым формам эмоционального реагирования, поведения, развить навыки общения, обогатить игровую деятельность. Целью этого периода является закрепление всего того позитивного и нового, что возникло в личностном мире ребенка. Необходимо добиться того, чтобы ребенок окончательно поверил в свои силы и смог вынести приобретенную веру за пределы игровой комнаты в реальную жизнь. Тактика психолога подчинена внутренней динамике игрового процесса, ее изменения соответствуют этапам психо-коррекционного процесса.

I этап. Тактика наименее директивна. Психолог наблюдает за игрой детей, старается создать теплую эмоциональную атмосферу в группе, ненавязчиво помогает ребенку освоиться в новой обстановке. Он может предложить детям поиграть в те или иные игры, но не настаивает на этом. Охотно поддерживает инициативу детей, никак не направляет игру, не высказывает никаких мнений по поводу игры, не оценивает детей. Используются следующие приемы: невербальные средства общения; поощрение спонтанной активности ребенка.

II этап. На реконструктивном этапе тактика изменяется, позиция психолога становится более активной. Приемы:

интерпретация; отражение;

демонстрация более адекватных способов поведения; внушение;

создание ситуаций выбора, требующих от ребенка определенного способа действия;

использование специальных игр.

III этап. Это этап опробования нового опыта. Ребенок уже научился справляться с возникающими у него проблемами. Психолог во всем поддерживает ребенка, демонстрирует ему свое уважение. Структура психокоррекционного занятия. Каждое занятие состоит из ряда этюдов и игр. Они коротки, разнообразны, доступны детям по содержанию. Основная цель занятий — сохранение психи-

ческого здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей. Главный акцент в занятиях сделан на обучение элементам техники выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретение навыков в саморасслаблении. Занятия строятся по определенной схеме и состоят из этапов. Каждый этап может решать не одну, а несколько совершенно самостоятельных задач, по-своему важных для развития детской психики. Временные характеристики зависят от возможностей психолога и заинтересованности детей.

I этап. Разминка.

Занятие начинается с общей разминки. Ее задачи — сбросить инертность физического и психического самочувствия, поднять мышечный тонус, внимание и интерес ребенка к совместному занятию, настроить детей на активную работу и контакт друг с другом. Для решения этих задач выполняется несколько упражнений-игр на внимание или подвижная игра.

II этап. Мимические и пантомимические этюды.

Задача — выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний (радость, удивление, интерес, гнев и др.), связанных с переживанием телесного и психического удовольствия и недовольства. Дети знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой.

III этап. Игры и этюды на выражение отдельных качеств характера и эмоций.

Задача — выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т.п.), их моральная оценка. Модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетентности. При изображении эмоций внимание детей привлекается ко всем компонентам выразительных движений одновременно.

IV этап. Игры и этюды, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу.

Используются мимические и пантомимические способности детей для предельно естественного воплощения заданного образа. Задачи — коррекция настроения и отдельных черт характера ребенка, тренинг моделирования стандартных ситуаций.

V этап. Окончание занятия, психомышечная тренировка.

Задачи — снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, закрепление положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей, приведение в равновесие их эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения.

ПРОГРАММА ИГРОВОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ САМОСОЗНАНИЯ И ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Цель программы: устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция полноценных контактов ребенка со сверстниками, гармонизация образа «Я».

Основные задачи программы:

- 1) формирование социального доверия;
- 2) развитие социальной активности;
- 3) развитие социальных эмоций;
- 4) развитие коммуникативных навыков;
- 5) формирование адекватной самооценки;
- 6) обучение умению самостоятельно решать проблемы. *Этапы коррекции:*

I этап — ориентировочный (3—4 занятия);

II этап — реконструктивный (6 — 7 занятий);

III этап — закрепляющий (2 — 3 занятия).

Содержание программы

Первый этап работы — ориентировочный I занятие.

Занятие посвящено знакомству детей друг с другом. Дети рассаживаются полукругом на стульчики вместе с психологом. Всем участникам предлагается назвать себя любым именем, которое сохраняется на все время занятий.

Коррекционный смысл состоит в том, что ребенок может таким путем как бы выйти из своего старого «Я» и надеть на себя другую маску. Дети часто выбирают имена друзей, названия животных, которые бывают глубоко символичными. В диагностическом смысле выбор чужого имени — признак неприятия себя. Таким образом проявляется ощущение собственного неблагополучия у ребенка. Выбор чужого имени служит указателем желаемого объекта идентификации. Психолог также называет себя. На первом занятии не надо выяснять, почему ребенок назвал себя по-другому, так как можно его отпугнуть. Этот вопрос можно обсудить потом.

После знакомства психолог предлагает веселую игру «*Жмурки*»: она снимает первоначальную настороженность ребенка. В то же время эта игра — хороший диагностический прием, выявляющий исходный уровень самостоятельной активности группы и некоторые групповые роли, возникающие групповые иерархии. Если дети играют активно, т.е. сами выбирают водящего, одергивают тех, кто подсказывает, значит, группа действительно активна. В таком случае психолог занимает позицию пассивного наблюдателя, чтобы быстрее сложилась стихийная групповая структура.

Затем психолог предлагает детям игру «*Паровозик*». Ее цели — создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, устранение страхов, сплочение группы, развитие произвольного контроля, умения подчиняться требованиям других.

Ход игры: дети строятся друг за другом, держась за плечи. «Паровозик» везет «вагончик», преодолевая различные препятствия. Концовка занятия должна быть спокойная и объединяющая: можно предложить детям встать в круг и взять друг друга за руки. Выбранная форма окончания занятий останется неизменной и превратится в ритуал.

II занятие.

Если группа активна, то следует продолжить курс спонтанных игр. В ходе игры в детском коллективе возникает иерархия, как правило, выявляющая силу и слабость каждого участника. Стихийно сложившаяся иерархия необходима для уточнения психологического диагноза членов группы и для накопления того группового опыта общения, от которого впоследствии надо будет отталкиваться, демонстрируя его положительные и отрицательные стороны детям. Психолог находится в групповой комнате, но никак не вмешивается в детские игры.

III занятие.

1. *Игра «Жмурки»*

Цель игры — создание положительного эмоционального фона, устранение страхов, повышение уверенности в себе.

Ход игры: все дети идут, приплясывая и напевая какую-нибудь песенку, и ведут игрока-кота с завязанными глазами. Подводят к двери, ставят его на порог и велют взяться за ручку, а потом все вместе (хором) нараспев начинают петь:

— Кот, кот Ананас,

Ты лови три года нас!

Ты лови три года нас,

Не развязывая глаз!

Как только пропоют последние слова, разбегаются в разные стороны. Кот принимается ловить играющих.

Все дети вертятся вокруг кота, дразнят его: то дотронутся до него пальцем, то дернут за одежду.

2. *Игра «Жучок».*

Цель игры — раскрытие групповых отношений.

Ход игры: дети встают в шеренгу за водящим. Водящий стоит спиной к группе, выставив из-под мышек свою руку с раскрытой ладонью. Водящий должен узнать, кто из детей дотронулся до его руки, и водит до тех пор, пока не угадает правильно. Водящего выбирают с помощью считалки.

Через три занятия в группе можно по наблюдениям выделить 5 стихийных ролей:

- 1) лидер;
- 2) товарищ лидера («прихвостень»);
- 3) неприсоединившийся оппозиционер;
- 4) покорный конформист («баран»);
- 5) «козел отпущения».

Окончание первого уровня I этапа групповой психокоррекции отличают три признака: укрепившиеся роли, стереотипные интеракции, появление реакций на присутствие ведущего.

Второй уровень I этапа — это этап направленных игр. На этом этапе Удержание осознаваемых навыков и действий целенаправленно задает-

ся ведущим. Тем не менее на определенное время в каждое занятие необходимо включать спонтанные игры. Это называется *свободным временем*. Обычно на него отводится 20 мин в конце занятия.

3. Свободное время.

Детям предлагаются спонтанные игры.

4. «Хоровод».

Дети встают в круг и берутся за руки, смотрят друг другу в глаза улыбаются. При этом основной акцент делается не на уже сложившиеся роли, а на устранение неравенства и привилегий. Существуют определенные признаки, указывающие на то, что требуемая групповая структура сложилась. Во-первых, водящие начинают чувствовать направленную на них агрессию, которая хорошо видна в таких играх, как «Крепость» и «Жучок». Во-вторых, возникают ласковые спонтанные интеракции между членами группы. В-третьих, появляется серьезное, уважительное отношение к ритуалу окончания занятия.

Если возникла групповая структура, уравнивающая детские индивидуальности, можно переходить к следующему, второму этапу группового курса, в котором большое внимание уделяется индивидуальной работе в форме ролевых игр и других приемов.

Второй этап работы — реконструктивный

К моменту начала II этапа психологу уже видны трудности общения каждого ребенка, а также неадекватные компенсаторные способы поведения каждого.

Индивидуальная психологическая коррекция происходит тогда, когда ребенок осуществляет новые формы поведения и накапливает новый опыт общения. Это становится возможным лишь тогда, когда ребенок удовлетворил свои фрустрированные потребности (они часто служат источниками и обуславливают его неадекватное поведение). Чаще всего это потребность в безопасности и принятии-признании. Фрустрация этих потребностей свойственна почти всем детям с трудностями адаптации. Как правило, потребность в безопасности удовлетворяется на первом этапе коррекции, во время направленной игры.

Удовлетворение потребности в признании невозможно без построения полного образа самого себя. Чтобы это реализовать, и используют методические приемы, такие, например, как обратная связь. Каждый ребенок получает обратную связь в специально организованных для этого играх: «Семейный портрет», «Ассоциации», «День рождения», «Фанты».

Умелая организация обратной связи помогает сформировать более продуктивный образ «Я». Обычно это делается в форме словесной интерпретации игровой обратной связи, с особым акцентом на положительных сторонах личности ребенка.

Кроме того, на II этапе используются некоторые игры, помогающие преодолевать неприятные для ребенка свойства характера, например трусость. Это игры: «Необитаемый остров», «Страшные сказки». После этих игр ребенок может сказать себе: «Вот я какой, не очень хороший, но зато я могу слушать страшные сказки в темноте. Я сам могу их выдумывать. Я могу играть в необитаемый остров, умею владеть собой».

Ключевой момент II этапа — это игра «День рождения». Во время этой игры происходит усвоение требуемых качеств, «авансирование» нужной характеристики личности. Таким образом, очерчивается зона ближайшего развития ребенка.

Отработка новых навыков общения целенаправленно осуществляется в групповых заданиях, которые каждый именинник обязан выполнять.

Занятия прямо вытекают из психологического диагноза каждого ребенка, который ставится постепенно в течение всего периода работы группы. Составляя психологические портреты детей, психолог особенно внимателен к тому, чего не может сделать ребенок, что ему не удастся или чего он не умеет.

IV занятие.

1. Игра «Ассоциации».

Цель игры — воспитание наблюдательности, развитие воображения, формирование умения-жестами изобразить человека.

Ход игры: ребенок жестами, мимикой изображает другого ребенка, его особенности, привычки, как он их видит. Остальные дети отгадывают, кого он изображает.

2. Игра «Страшные сказки».

Цель игры — развитие смелости, уверенности в себе, снятие тревоги, объединение группы.

Ход игры: гасится свет или зашториваются окна. Дети по очереди начинают в темноте рассказывать страшные сказки. Если уровень доверия в группе высок, то дети воспроизводят свои реальные страхи. Очень полезно их тут же разыграть, также в темноте.

3. Гимнастика.

4. Спортивная игра «Турнир».

Цель игры — воспитание произвольного контроля, корректировка аффективного поведения, развитие смелости, уверенности в себе, освоение различных социальных позиций: соревнующегося, судьи, зрителя.

Ход игры: дети выбирают судью и спортсменов. Проводятся спортивные игры:

«*Попади в кеглю*». Ребенку предлагается сесть и опереться руками сзади, ноги согнуть. Перед ногами кладется мяч. Он должен оттолкнуть мяч, выпрямляя ноги так, чтобы попасть мячом в кеглю, поставленную на расстоянии трёх-четырёх шагов;

«*Пролезть через руки*». Сцепив пальцы обеих рук, надо попробовать пролезть через руки так, чтобы они оказались сзади. Руки при этом необходимо держать «в замке», не разъединяя;

«*Бой петухов*». Играющие стараются вывести друг друга из состояния Равновесия, прыгая на одной ноге и толкая друг друга либо правым, либо левым плечом. Проигрывает тот, кто коснется земли второй ногой.

Руки дети держат на поясе. Можно держаться одной рукой за носок согнутой ноги. Побеждает тот, кто дольше удержится, прыгая на одной Ноге;

«*Сядь—встань*». Скрестив ноги, обхватив руками плечи, надо приподнять согнутые в локтях руки перед собой, сесть и встать, не помогая руками.

5. Игра «Хоровод».

V занятие.

1. Игра «Вип».

Цель игры — создание положительного эмоционального фона, устранение страхов, сплочение группы.

Ход игры: дети сидят на стульчиках. Водящий с закрытыми глазами ходит по кругу, садится по очереди на колени к детям и угадывает, на ком сидит. Если он правильно угадал, то тот, кого назвали, говорит: «Бип».

2. Гимнастика.

3. Игра «Семейный портрет».

Цель игры — социометрия детской игровой группы, исследование сложившихся отношений в семье.

Ход игры: в семью приходит фотограф, чтобы сделать семейный портрет. Он должен задать семейные роли всем членам группы и рассадить их, попутно рассказывая о том, кто с кем дружит в этой семье.

4. Игра «Зеркало».

Цель игры — дать возможность проявить активность пассивным детям.

Ход игры: выбирается один водящий, остальные дети — зеркала. Водящий смотрится в зеркала, и они ртражают все его движения. Психолог следит за правильностью отражения.

5. Свободное время.

6. «Хоровод».

VI занятие.

1. Игра «День рождения».

Цель игры — сплочение группы, эмоциональное отреагирование детских проблем.

Ход игры: выбирается именинник. Все дети дарят ему подарки жестами, мимикой. Имениннику предлагается вспомнить, обижал ли он кого-то, и исправить это. Детям предлагается пофантазировать и придумать будущее имениннику.

2. Игра «Путаница».

Цель игры — поддержка группового единства, развитие групповой сплоченности.

Ход игры — выбирается считалкой водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутываться — кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий заходит в комнату и распутывает паутину, также не разжимая рук у детей.

3. Гимнастика с веселыми человечками.

4. Игра «Мальчик (девочка)-наоборот».

Цель игры — развитие произвольного контроля за своими действиями, снятие двигательной расторможенностиTM, негативизма.

Ход игры: участники встают в круг. Ведущий-показывает действия, все повторяют их за ним. Мальчик-наоборот должен делать не так, как все.

5. Свободное время. Проводятся игры:

«*Выдуй шарик из чашки*». В чашку кладут шарик от настольного тенниса. Детям по очереди предлагается сделать глубокий вдох, наклониться над чашкой и дунуть в нее так сильно, чтобы шарик вылетел из чашки;

«*Силачи*». Играющие упираются локтями о стол и соединяют кисти рук. Каждый в паре начинает давить на руку товарища, стараясь положить ее на стол. Побеждает тот, кто, не отрывая локтя от стола, заставит партнера положить руку на стол;

различные настольные игры: «*Лото*», «*Цирк*», «*Летающие колпачки*», «*Шапки*», «*Улицы города*» и др. Играя в эти игры, надо соблюдать правила.

6. «Хоровод».

VII занятие.

1. Игра «Крепость».

Цель игры — отражение агрессии.

Ход игры: группа детей делится на две команды (по желанию самих ребят). Каждая команда строит из

мебели крепость. Одна команда защищает крепость, другая — штурмует. Основное оружие — надувные шарик, мячи, мягкие игрушки.

2. *Игра «Изображение предметов».*

Цель игры — воспитание наблюдательности, развитие воображения, формирование умения видеть другого. Ход игры: ребенок мимикой, жестами изображает предмет, остальные дети его отгадывают. Кто правильно назвал, становится ведущим.

3. *Игра «Щит и меч».*

Цель игры — освобождение от агрессии, снятие эмоционального напряжения.

Ход игры: психолог держит щит, дети бьют об него мячами.

4. *Свободное время.*

5. *«Хоровод».*

VIII занятие.

1. *Игра «Чунга-чанга».*

Цель игры — коррекция эмоциональной сферы ребенка, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умения адекватно выразить свое.

Ход игры: путешественник (психолог) пристал на своем корабле к Волшебному острову, где все всегда радостно и беззаботно. Едва он сошел на берег, как его окружили жители чудесного острова — маленькие чернокожие дети. И на мальчиках, и на девочках надеты одинаковые пестрые юбочки, на шее — бусы, а в волосах — перья. С веселой улыбкой они пританцовывают под музыку В. Шаинского «Чунга-Чанга» вокруг путешественника и поют:

Чудо-остров, чудо-остров,
Жить на нем легко и просто,
Чунга-Чанга!

Путешественник решил навсегда остаться на этом острове.

2. *Гимнастика.*

1. Попугай.

2. Лебеди.

3. Тюлень на суше.

4. Тюлень в воде.

5. Мартышка.

6. Змея.

3. *Игра «Баба Яга».*

Цель игры — коррекция эмоции злости, тренировка способностей воздействия детей друг на друга.

Ход игры: дети сидят на стульчиках в кругу, лицом друг к другу. Психолог просит показать, какие бывают выражение лица, поза, жесты у взрослых (мамы, папы, бабушки, воспитателя), когда они злятся на детей.

«За что взрослые чаще всего сердятся на вас? (Дети разыгрывают 2 — 3 сценки.) Как ругают вас старшие, когда вам очень страшно? Грозят наказать, берут ремень? (Ребята говорят и показывают.). Что вы делаете в ответ: плачете, улыбаетесь, деретесь, боитесь?» (Разыгрываются 2 — 3 сценки.)

4. *Спортивные игры.*

«*Дракон кусает свой хвост*». Играющие стоят друг за другом, держась за талию впереди стоящего. Первый ребенок — это голова дракона, последний — кончик хвоста. Пока звучит музыка Д. Нуриева «Восточный танец», первый играющий пытается схватить последнего — дракон ловит свой хвост. Остальные дети цепко держатся друг за друга. Если дракон не поймает свой хвост, то в следующий раз на роль головы дракона назначается другой ребенок;

«*Белые медведи*». Намечается место, где будут жить белые медведи. Двое детей берутся за руки — это белые медведи. Со словами: «Медведи идут на охоту» — они бегут, стараясь окружить и поймать кого-нибудь из играющих. Затем снова идут на охоту. Когда переловят всех, игра кончается;

«*Расставить посты*». Дети маршируют под музыку Ф. Шуберта «Марш» друг за другом. Впереди идет командир. Когда командир хлопнет в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Так командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (линейка, круг, по углам и т.д.).

5. *«Хоровод».* IX занятие.

1. *Игра «Узнай по голосу».*

Цель игры — развитие внимания, умения узнавать друг друга по голосу.

Ход игры: дети встают в круг, выбирается ведущий. Он встает в центр круга и старается узнать детей по голосу.

2. *Игра «Передай по кругу».*

Цель игры — развитие взаимопонимания, сплоченности. Ход игры: дети идут по кругу, передают горячую картошку, ледышку, бабочку (пантомимика).

3. *Гимнастика.*

1. Фокусник.

2. Силач с гириями.

3. Клоуны с гириями.

4. Змея.
5. Клоун и змея.
6. Воздушные акробаты.
7. На батуте акробаты.
8. Клоун на батуте.
9. Йог ходит по разбитому стеклу, углям.

4. Игра «Два друга».

Цель игры — сравнение различных черт характера, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Ход игры: дети слушают в исполнении психолога стихотворение Т. Волиной «Два друга»:

Пришли два юных друга на речку загорать. Один решил купаться — стал плавать и нырять. Другой сидит на камушке и смотрит на волну, И плавать опасается: «А вдруг я утону?»

Пошли зимой два друга кататься на коньках. Один стрелую мчится — румянец на щеках! Другой стоит растерянный у друга на виду. «Тут месдо очень скользкое, а вдруг я упаду?!»

Гроза дружков застала однажды на лугу. Один пробежку сделал — согрелся на бегу. Другой дрожал под кустиком, и вот дела плохи: Лежит под одеялами — «Кха-кха!.. Апчхи!»

Дети дают оценку поведению обоих ребят, распределяют роли. Ведущий снова читает стихотворение, а дети пантомимически его иллюстрируют.

5. Этюд «Так будет справедливо».

Цель этюда — эмоциональное осознание детьми отрицательных черт своего характера. Они учатся понимать, какое поведение соответствует определенным чертам характера и как оно оценивается.

Ход этюда: психолог предлагает детям послушать рассказ и оценить поступок братьев:

«Мама ушла в магазин. Как только за ней закрылась дверь, братья стали баловаться: они то бегали вокруг стола, то боролись, то кидали друг другу, словно это мячик, диванную подушку.

Вдруг щелкнул замок — это вернулась мама. Старший брат, услышав, что дверь открывается, быстро сел на диван. А младший не заметил маминого прихода и продолжал играть с подушкой. Он подбросил подушку вверх и попал в люстру. Люстра стала раскачиваться. Мама, рассердившись, поставила провинившегося мальчика в угол. Старший брат поднялся с дивана и встал рядом с братом. — Почему ты встал в угол, я тебя не наказывала? — спросила мама.

— Так будет справедливо, — серьезно ответил ей старший сын. — Ведь это я придумал кидаться подушкой. Мама растроганно улыбнулась и простила обоих братьев».

6. «Хоровод».

Третий этап работы — закрепляющий

Важное место в психокоррекционной работе занимает развитие навыков произвольности. Это решается на 111 этапе.

Новый опыт общения со сверстниками в группе складывается на основе доверительной атмосферы открытого общения, в которой широко применяются приемы обратной связи. Создается возможность пережить новый опыт взаимоотношений со взрослыми.

Эффекты детской игровой психокоррекции можно разделить на специфические и неспецифические.

Неспецифические эффекты проявляются прежде всего в изменениях самооценки, приведении ее в соответствие с реальными возможностями, расширении представления о себе, в увеличении арсенала средств общения, снятии тревожности. В то же время есть ряд специальных индивидуализированных эффектов, относящихся непосредственно к проблеме каждого ребенка. Коррекции подвергаются мучительные для самого ребенка особенности характера: трусость, неспособность владеть своими чувствами, жадность.

На заключительном этапе проводятся три последних занятия с целью закрепления новых форм переживаний, чувств по отношению к сверстникам, к самому себе, к взрослому; закрепляются уверенность в себе, приемы общения со сверстниками.

Х занятие.

1. Игра «Разведчики».

Цель игры — развитие моторно-слуховой памяти, снятие двигательной расторможенности и негативизма.

Ход игры: в комнате расставлены стулья в произвольном порядке. Один ребенок (разведчик) идет через комнату, обходя стулья с любой стороны, а другой ребенок (командир), запомнив дорогу, должен провести отряд тем же путем. Затем разведчиком и командиром отряда становятся другие дети.

2. Гимнастика.

Детям показывают картинки с изображением веселых человечков, движения которых надо повторить.

3. Игра «Дружная семья».

Цель игры — развитие эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жеста.

Ход игры: дети сидят на стульчиках, расставленных по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом: один лепит из пластилина шарики, другой вколачивает в дощечку маленькие гвоздики, кто-то рисует или вяжет и т. п. Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают. Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них не воображаемые предметы, а реальные. Игра сопровождается музыкой Р. Паулса «Золотой клубочек».

4. Свободное время.

Для эмоционального сближения и взаимодействия детей психолог предлагает выполнить совместную работу: сделать общий рисунок на большом листе бумаги, который расстилается на полу. *Тема рисования:* «Наша дружная группа».

Цель рисования — влияние на поведение детей: они делаются спокойнее и доступнее. Игра ведет к улучшению общения со сверстниками, в рисунке закрепляется впечатление, полученное от игры, выявляются страхи.

5. «Хоровод».

XI занятие.

1. *Игра «Четырестихии».*

Цель игры — развитие внимания, связанного с координацией слухового аппарата и двигательного анализатора.

Ход игры: играющие сидят по кругу. Ведущий договаривается с ними, что если он скажет слово «земля» — руки вниз, «вода» — руки вперед, «воздух» — руки вверх, «огонь» — вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибется, считается проигравшим.

2. *Гимнастика.*

Дети идут по кругу. Звучит нота нижнего регистра — дети становятся в позу «плакучей ивы»: ноги на ширине плеч; руки слегка разведены в локтях и висят; голова наклонена к левому плечу. На звук, взятый в верхнем регистре, становятся в позу «тополя»: пятки вместе, носки врозь, ноги прямые, руки подняты вверх, голова запрокинута назад.

3. *Этюд «Встреча с другом».*

Цель этюда — развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умения адекватно выразить свое; развитие выразительных движений.

Ход этюда: психолог рассказывает детям историю: «У мальчика был друг. Но вот настало лето, и им пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями на юг. Скучно в городе без друга. Прошел месяц. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на остановке из автобуса выходит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу».

По желанию дети разыгрывают эту сценку. Выразительные движения: объятия, улыбка, грусть, эмоция радости.

4. *Игра «Кораблик».*

Цель игры — повышение самооценки, уверенности в себе.

Ход игры: двое взрослых (психолог и педагог) раскачивают за углы одеяло — это кораблик. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко» — все дети изображают хорошую погоду.

При слове «Буря!» они начинают создавать шум, кораблик качается все сильнее. Ребенок, находящийся в кораблике, должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!» Для объяснения этой игры в первое плавание можно отправить игрушку.

5. «Хоровод».

XII занятие.

1. *Игра «В магазине зеркал».*

Цель игры — развитие наблюдательности, внимания, памяти; создание положительного эмоционального фона; развитие уверенности, а также Умения подчиняться требованиям других.

Ход игры: в магазине стояло много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка (выбирается заранее). Она увидела себя в зеркалах (зеркала—дети) и подумала, что это другие обезьянки. Стала корчить им рожицы. Обезьянки ответили ей тем же. Она погрозила "м кулаком, и ей из зеркал погрозили, она топнула ногой, и все обезьянки топнули ногами. Что ни делала обезьянка, все остальные в **точности** повторяли ее движения.

2. *Гимнастика.*

1. Ледышки.

2. Ручейки.

3. Дождик.

4. Фонтанчик.

5. Холод, лед.

6. Жара, солнце.

3. *Этюд «Очень худой ребенок».*

Цель этюда — развитие умения выразить страдание и печаль.

Ход этюда: психолог объясняет детям: ребенок плохо ест, он стал очень худым и слабым, даже муравей может свалить его с ног. Дети слушают стихотворение:

Это кто там печально идет?

И печальную песню поет?

Муравей пробежал,

Повалил его с ног.

Митя из дому шел, до калитки дошел,

Но дальше идти он не смог!

Он каши, он каши°, он каши не ел,

Худел, худел, болел, болел!
И вот он лежит одинок.
Муравей повалил его с ног!
(Э. Мошковская)

Психолог предлагает детям показать по очереди, какое худое лицо у Мити. Затем дети распределяют между собой роли бабушки, Мити и муравья. Бабушка кормит Митю с ложечки. Митя-с отвращением отодвигает от себя ложку. Бабушка кормит, одевает Митю и отправляет его гулять. Звучит песня З.Левиной «Митя». М&ччик, пошатываясь, идет по направлению к калитке (специально поставленный стул). Навстречу ему выбегает муравей и трогает его усиком (пальцем) — Митя падает (приседает).

4. *Игра «Три характера».*

Цель игры — сопоставление различных характеров; коррекция эмоциональной сферы ребенка.
Ход игры: дети слушают три музыкальные пьесы Д. Кабалевского «Злюка», «Плакса», «Ревушка»; вместе с психологом дают моральную оценку злости и плаксивости, сравнивают эти состояния с хорошим настроением ревушки. Трое детей договариваются, кто какую девочку будет изображать, а остальные должны догадаться по мимике и жестам, какая девочка кого изображает. Если в группе мало девочек, то злюку и плаксу изображают мальчики.

5. *«Хоровод».*

Психолог предлагает детям: «Хватит йграть^со злыми и страшными-Мы-то с вами добрые, веселые и очень дружные ребята. Мы встанем в круг, возьмемся за руки и улыбнемся друг другу.

До свидания, мои славные, добрые, смелые, честные, дружные ребята. Мы обязательно с вами еще встретимся и поиграем в веселые игры!»

Дети водят хоровод под музыку и поют:

Станьте, дети, станьте в круг, Станьте в круг, станьте в круг. Я твой друг и ты мой друг, Самый добрый друг. Ля-ля-ля...

III.1.3. **Коррекция аффективного поведения детей дошкольного возраста**

В каждом детском саду встречаются так называемые аффективные дети, склонные к частым, острым и разрушительным эмоциональным реакциям. Отрицательные переживания вызывают соответствующие формы поведения: повышенную обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональную неустойчивость. Из состояния аффекта ребенка не могут вывести ни просьбы, ни порицания, ни наказания взрослых. Такое нарушение эмоционального развития и соответствующие трудности и поведению в большей части являются лишь отклонениями от нормального психического развития, а не психическими заболеваниями. Такие дети нуждаются в своевременной педагогической коррекции, и наилучшие результаты удается получить, если психопрофилактика и психотерапевтические мероприятия проводятся в дошкольном возрасте (Е. Е.Кравцова, А. А. Нурахонова, В.В.Степанова).

Выявить детей, имеющих в своем поведении выраженные аффективные реакции, можно с помощью методики «Как бы ты поступил?», которая содержит наиболее часто встречающиеся ситуации, вызывающие аффект. Внешними признаками эффективности детей являются следующие проявления:

в определенной ситуации теряются, замыкаются, плачут;
боятся засыпать, перед сном напряженно ждут старшего;
не могут переключить свое внимание, находятся под влиянием данной ситуации;
не могут включиться в коллективную игру, занятие;
боятся животных — всех подряд или одного;
скучают по дому, тревожатся, плачут при расставании с близкими;
проявляют скрытость из-за боязни попасть в определенную ситуацию;
не могут выбрать что-либо, хотят взять все;
предлагают нечто несуразное;
в конкретной ситуации не знают, как поступить;
сверхпослушны, в определенной ситуации сначала пугаются, а Потом действуют в зависимости от реакции и поведения взрослых;
часто плачут, падают на пол, стучат об пол кулаками, могут впасть в состояние кратковременной истеричности;
боятся, но, затаив дыхание, смотрят и слушают «страшное», после этого проявляют повышенную боязливость.

Для изучения детей эти ситуации можно обозначить на кар^тинках, которые сопровождаются рассказом взрослого и обрываются на определенной ситуации. Затем ребенку задается вопрос: «Как бы ты в этом случае поступил?» При этом учитывается, что ребенок может ответить: «Как полагается». Поэтому оцениваются ответы не сами по себе, а лишь в сопоставлении с ответами

педагогов и родителей.

Характерные черты аффективных детей:

зависимость от конкретной ситуации, замыкание в ней;

рефлекторное перенесение страха на другие безопасные ситуации;

низкий уровень произвольности поведения;

четкое разделение познавательной и чувствительной сфер;

пассивность, внешняя послушность.

Анализ аффективного поведения дошкольников показывает: причина аффекта заключается в том, что ребенок однозначно воспринимает заданную ему ситуацию и не обладает способами ее переосмысления. Он не может выйти из ситуации и управлять ею. Источниками появления аффекта в поведении служат ориентация ребенка на наличную картину, уход от однозначных, альтернативных смысловых трактовок, игнорирование возможного осмысления ситуации в целом. Основным средством помощи детям с трудностями в поведении является игра. В современной психолого-педагогической литературе описывают четыре вида игры; сюжетно-ролевая, игра с правилами, образно-ролевая (кого-то изображает, не развивая сюжета), режиссерская, в которой ребенок одновременно является автором сюжета. В коррекции используются игры третьего и четвертого видов. Коррекционная работа с детьми предполагает три стадии.

Сначала нужно помочь ребенку удерживать позицию режиссера с помощью образа-роли. По своим личностным особенностям дети с аффективным поведением не в состоянии исполнять роль режиссера. Их пассивность, низкий уровень осмысления игры и сюжета приводят к тому, что дети сползают на простое манипулирование предметами. Поэтому, вводя в игру образ-роль, нужно с самого начала задавать ребенку определенную позицию, с помощью которой он управлял бы разными предметами и игрушками. На этом этапе важно научить детей придумывать сюжет. В игре ребенок берет на себя не просто роль, а роль-образ сильного, веселого, храброго, хитрого, который поможет ему чувствовать себя уверенно. Это может быть и волшебник, и царь, и герой-рыцарь и т. п. С помощью роли-образа ребенок становится как бы над ситуацией и через предметный материал управляет ею. В этих организованных играх нет сопряженных ролей и ролевых отношений. В данном случае основная функция роли-образа — преодоление личностного послушания ребенка. Проигрывание ролей способствует тому, что ребенок начинает себя чувствовать субъектом деятельности и тем самым обретает способность овладевать ситуацией. Игровая деятельность объединяет реальную действительность ребенка и его воображение. Задача игровой деятельности заключается в создании условий, при которых выполнение роли будет восприниматься как естественное выражение его «Я», что позволит снять многие аффективные реакции.

I стадия — сюжетно-ролевая игра

Вначале (1-й этап) взрослый обучает ребенка владению образом-ролью. Взрослый предлагает сюжет игры. В игре ребенок как бы становится всемогущ, учится управлять ситуацией, защищать слабых, побеждать злых. Для этого ребенку, к примеру, можно предложить такую ситуацию: два героя сталкиваются с препятствиями, попадают в беду. Один из них теряется, плачет, не знает, что делать. Другой ищет выход. Ему на помощь приходит кто-то всемогущий, который с помощью волшебной палочки, ума, силы, хитрости помогает выйти из трудного положения. При этом надо иметь в виду, что два разных по характеру героя символизируют противоположные позиции. Этот момент позволяет наглядно демонстрировать ребенку разные способы поведения и оценивать свое поведение посредством нахождения у себя схожих черт. Роль-образ всемогущего дает ребенку реальную возможность взглянуть на ситуацию не изнутри, а снаружи и из точки «вовне» найти выход из нее. В процессе этой игры ребенок может не справиться с ситуацией: будет просить прекратить игру, очень скудно использовать игровые действия, бояться, отказываться от решения задачи или ждать от взрослого указаний и советов. Тогда исполнение роли-образа может попеременно переходить от ребенка к взрослому и наоборот.

Затем (2-й этап) ситуация кардинально меняется. Теперь деятельность осуществляется ребенком совместно со взрослым. Смысл задаваемой ситуации — помощь героям, попавшим в беду, — остается прежним. Проигрываемый ребенком сюжет лишь вначале задается взрослым, а дальше реализуется ребенком самостоятельно. Если в начале I стадии ребенок нуждался в напоминаниях взрослого как своеобразных «костылях», то здесь он уже преимущественно самостоятельно, без помощи взрослого, пытается решить свои проблемы, «конфликтную ситуацию». Ребенок игру придумывает самостоятельно, а взрослый лишь вводит в нее конфликтные моменты. Перед ребенком стоит задача — с

помощью образа-роли найти выход из ситуации, избежать проявления аффекта.

Результатом коррекционной работы на I стадии является то, что дети становятся более уверенными в себе, с удовольствием берут на себя образ-роль. Заметно обогащаются и разнообразятся сюжеты игры. Дети все меньше ориентируются на взрослого, более активно используют накопленный опыт, начинают вносить в игру много нового.

Таким образом они научатся переосмысливать ситуацию и находить выход из нее с помощью роли-образа. Несмотря на несомненные игровые достижения ребенка, эта способность проявляется у него не всегда. Он справляется с собой, лишь находясь в определенном образе, причем неоднократно к нему апеллируя. Однако в тех ситуациях, где ни сам ребенок, ни взрослый, находящийся с ним рядом, не могут наделить ребенка таким образом-ролью, у него по-прежнему сохраняются аффективные реакции. Поэтому следующей задачей является формирование у ребенка способности осмысления и переосмысления ситуации уже не с точки зрения образа-роли, а исходя из обобщенной позиции, как бы извне. Такая позиция наиболее полно реализуется в режиссерской игре.

II стадия — режиссерская игра

Эта стадия коррекционной работы направлена на обучение детей различным режиссерским играм. Учитывая личностные особенности детей с аффективным поведением, а также низкий уровень их игры, сначала важно научить ребенка игровым действиям в режиссерской игре. С этой целью может использоваться набор кубиков. Взрослый рассказывает различные истории и с помощью кубиков и других маленьких предметов разыгрывает их перед детьми. Ситуации необходимо подбирать без неопределенных и аффективных моментов. Очень хорошо, если рассказывание и разыгрывание таких историй представляют собой смешные нелепицы. Это вызывает эмоциональный отклик у детей, способствует их хорошему настроению. Нереальный характер сюжета активизирует воображение. Например: взрослый берет большой нейтральный кубик и, передвигая его в пространстве, говорит: «Как-то раз идет Великан, большой, лохматый такой». Другой рукой строит из маленьких кубиков забор и продолжает: «Вдруг видит забор. Он подумал, что это расческа». Далее взрослый берет маленький кирпичик-забор и говорит, «расчесываясь»: «Какой я лохматый. Нужно причесаться. Хорошая расческа». Затем кладет кирпичик и говорит: «Расчесался Великан, поставил забор на место и пошел дальше, довольный расческой».

Дальше можно предложить историю, сопровождаемую игровыми действиями: «А знаете, почему у машины 3 колеса? Шел

как-то Великан по дороге и потерял пуговицу, расстроился. Видит, стоит машина на четырех колесах. Взял у машины одно колесо, пришел его к рубашке». Если взрослый проигрывает и рассказывает эти истории эмоционально, то ребенку захочется еще услышать подобные и самому разыграть их. Эту возможность надо ребенку предоставить, всячески его поощряя.

Во всех историях неумение выйти из ситуации связано с большим кубиком, а умение — с маленьким. Ребенок с аффективными реакциями, как правило, чувствует себя маленьким, незащищенным. Отождествляясь в игре с маленьким кубиком, он увереннее начинает себя чувствовать, более активно управлять персонажами. Аналогичную работу следует проводить и дальше, но уже не предлагая ребенку готовых рассказов, а только начиная их и побуждая его самого продолжить. Дети очень любят игру-рассказ. Взрослый расставляет на столе «пальмы», сажает на них «обезьян» и жестом очерчивает море: «На берегу синего моря росли пальмы, на которых жили обезьяны. А под ними рыбаки сушили сети. Вот как-то раз пришли рыбаки с уловом... А что было дальше?»

Чтобы закрепить умение ребенка играть в режиссерскую игру, самостоятельно продолжать рассказ взрослого, создавать сюжет, ему следует предложить аналогичную ситуацию. Если ребенок затрудняется или дает аффективную реакцию, следует предложить еще одну похожую игру. Игры могут быть разнообразными, веселыми и грустными, с внутренним конфликтом и без него. Однако когда удастся решить в полной мере задачу коррекционной работы, все игры будут иметь счастливый конец.

Теперь нужно научить детей самостоятельно составлять сюжет. Для этого следует предложить несколько игрушек, например: Карандаш, Чиполлино, Дракон, овощи, звери, и попросить поиграть с ними. Ребенок может придумать следующий сюжет: «У мальчика был праздник, ему исполнилось 4 года. Дети принесли ему подарки. К нему пришли собака, Чиполлино...» Когда дети в должной мере овладеют режиссерской игрой, им предлагается разрешать в ней различные конфликтные ситуации. Например: однажды Карандаш отправился гулять и встретил Дракона. Дракон говорит: «Подойди ко мне поближе, я шепну тебе что-то». Карандаш наклонился, а Дракон

схватил его за нос. Ребенок должен продолжить по-другому: тут Карандаш говорит Дракону: «Я веселый человек. Зачем ты за нос меня схватил, чтобы съесть?» Дракон разжал пасть и выпустил Карандаша. Карандаш побил Дракона, и он стал добрым. Если концовка, предложенная ребенком, снова носит аффективный характер, игры продолжают. В результате ребенок сможет удерживать ситуацию извне и управлять ею. С помощью предметов (символических кубиков) он выходит из конфликта и избегает аффективных реакций.

III стадия — вербальные игры

На этой стадии предполагается создание у ребенка такой особой позиции, которая была бы более обобщенной по отношению к позиции режиссера и могла бы реализоваться без материальных средств, в словесном плане (позиция автора).

Сначала ему предлагаются неопределенные ситуации, которые он должен только завершить. Надо убедиться, что ребенок может сделать это без помощи материальных средств, что окончание будет эмоционально благополучным. Ситуация предполагает общение лишь взрослого и ребенка, которое требует особого внимания. Рассказ взрослого должен быть эмоциональным, и в нем позиция автора и разных персонажей выделяется голосом, интонацией.

Если ребенок хорошо (легко и безболезненно) справляется с этой или аналогичной задачей, можно предложить ему другой вариант игры. В ней взрослый останавливает свой рассказ в более «опасном» месте: «Дети ходили за грибами. Набрали полные корзинки и идут домой по тропинке. Тропинка пересекла дорогу, мальчик прошел, а девочка уронила корзинку и рассыпала грибы. А в это время на дороге показалась машина...» При аффективном конце психолог возвращает ребенка к роли, в которой он спасал других героев. Если коррекционная работа прошла успешно, то к ее завершению легко убедиться, во-первых, в повышении уровня развития воображения, во-вторых, в появлении у ребенка особой внутренней позиции, в исчезновении в его поведении разрушительных аффективных проявлений. Дети будут характеризоваться большей произвольностью поведения.

III. 1.4. Коррекция межличностного взаимодействия в группе детского сада

Традиционно психологическая помощь детям-дошкольникам сконцентрирована вокруг их подготовки к школе. По этой тематике проведена большая научно-практическая работа (Л.А.Венгер, М. М. Безруких, А. С. Смирнова, Т. В.Тарунтаева, В. В. Холмовская и др.). Не отрицая важности этого направления, мы полагаем, что оно является прерогативой педагогов и родителей. Внимание же психолога должно быть направлено на решение чисто психологических проблем. Способствуя развитию произвольности психических процессов, их регуляции, управлению поведением, оказывая помощь в профилактике, диагностике и коррекции недостатков детского развития, психолог вносит значительный вклад в развитие личности ребенка, его социализацию, и в том числе в подготовку к успешному обучению в школе.

Детское общество оказывает многогранное влияние на психическое развитие ребенка.

Становление личности дошкольника бу-

дет полноценным лишь при условии благополучия эмоциональ-но-психологического климата группы, когда каждому «легко дышится» в ней.

В реальной жизни, однако, выявляются дошкольники, которые непопулярны среди сверстников. У них, как правило, отсутствуют избирательные контакты, узок круг общения, они не являются членами устойчивых игровых объединений, а их личностные качества низко оцениваются детьми. В таком случае *предметом коррекции* становится *непопулярность* ребенка в группе сверстников, а основными направлениями лси-хокоррекционной работы — переориентация недоброжелательного отношения к нему детей и выработка системы положительных оценок. Корректирующие воздействия должны быть строго дифференцированы относительно каждой причины непопулярности.

Отклонения в формировании личности ребенка могут обнаруживаться в стремлении к уединению, отсутствии длительных контактов с другими детьми, неучастии в игровых объединениях. В таком случае предметом психокоррекционной работы выступает *симптом малообщительности*.

Внимание психолога направляется на внутренние переживания ребенка. Эффективным приемом работы будет использование эмоционального комментария взрослым всего происходящего, что поможет ребенку эмоционально откликнуться на воспринимаемое. Далее целесообразно предложить ребенку самому стать комментатором наблюдаемых игр сверстников, их споров, конфликтов. Идентичному анализу подвергаются читаемые литературные произведения, рассматриваемые картинки. Перед ребенком ставятся вопросы, отвечая на которые он подчеркивает особенности проявлений человеческих взаимоотношений, способы воздействия

людей друг на друга. Таким образом, ребенок накапливает типы выразительных экспрессивно-мимических движений, интонаций, учится понимать смысл шуток, поддразниваний, приобретает опыт коммуникативной деятельности, отсутствие которого главным образом и опосредствовало его замкнутость. После этого можно включать ребенка в условия реального общения, совместной игры с наиболее доброжелательными детьми, поддерживая все его попытки вступить в контакт. Нарушения в поведении дошкольника могут быть детерминированы наличием в группе жесткой фиксации позиционных ролей во всех видах деятельности, общения. При этом опасность представляет фиксированная роль не только «подчиненного», но и «руководителя». Предметом психокоррекции становится жест-Кая *фиксированность этих ролей*, основное направление — «расшатывание» или снятие симптома фиксации ролей, создание условий, когда каждый ребенок сможет быть как ведущим, так и ведомым. Взрослый должен позаботиться о том, чтобы создать для детей с фиксированной ролью «подчиненный» ситуации успеха в разных видах деятельности, особенно игре, и сделать их заметными для всех сверстников.

Предметом коррекционной работы могут стать и *дефекты операциональной стороны игровой деятельности* дошкольников: неразвитость игровых умений и навыков, невладение положительными способами сотрудничества, неадекватность способов игровых действий (излишняя медлительность, двигательное беспокойство, моторная импульсивность и др.). Одним из направлений коррекции при этом становится обогащение представлений детей о собственно игровой деятельности: привлечение их внимания к сюжетам игр, содержанию игровых действий, последовательности, к игровым умениям сверстников, их веселому, жизнерадостному настроению. Другое направление психологических воздействий — обучение детей реализации игровых замыслов, выполнению игровых действий (вначале в игре-занятии совместно с воспитателем); формирование умений сосредоточиваться на своей роли, использовать по назначению игрушки; стимулирование ребенка к придумыванию собственной игры. Необходимо научить детей понимать замысел товарищей, рассказывать о своем, планировать совместную игру, определять последовательность действий. У детей с замедленной моторикой важно пробуждать интерес к играм с импульсивным содержанием. Следует максимально совершенствовать их игровые операции, поощрять соответствие действий такого ребенка общему темпу игры и действиям других партнеров. Нецелесообразно включать медлительного ребенка в игры, в которых он, несмотря на все старания, не сможет быть на высоте.

Для детей с повышенной моторной активностью необходимо создать такие условия, которые бы позволили им управлять своим двигательным беспокойством. Следует помнить, что искусственное ограничение подвижности таких детей лишь усилит их раздражительность и возбудимость. Эффективным будет использование приема включения ребенка в игры с захватывающими развернутыми сюжетами, требующими высокого сосредоточения. В увлекательной сюжетной игре импульсивному ребенку может быть предложена ведущая роль, но при этом он должен быть точно осведомлен взрослым о функции его роли и вытекающих правилах, о главной и промежуточной целях совместной игры.

Неадекватное поведение ребенка может быть вызвано искажениями в мотивационной сфере: отсутствием или невыраженностью игровых мотивов, симптомом «дет и-нелюдимы». На первых этапах коррекционной работы не следует расширять контакты таких детей. Их общение со сверстниками следует активизировать очень осторожно, выявляя партнеров со схожими интересами. В результате образуется микрообъединение с общими увлечениями, к которому постепенно могут подключаться и другие дошкольники, вносящие игровую мотивацию.

Предметом коррекции мотивационной сферы станет и *доминирование авторитарных эгоистических тенденций* в поведении детей. Такие дошкольники могут быть активны, инициативны, общительны. Но их стремление к игре мотивируется не столько желанием играть, сколько личностной установкой «быть первым, главным; не играть, а выигрывать». Эгоистические мотивы могут быть выражены как в открытом поведении детей, так и в скрытой, завуалированной форме, когда для выражения своей воли используется другой ребенок. Основная коррекционная работа в таких случаях будет направлена на установление гармонии между личностно значимыми и общественно ценными мотивами деятельности. Для этого целесообразна тактика включения дошкольников в различные виды социально полезной деятельности при одновременном формировании положительного отношения к ней и закрепления позитивных переживаний, связанных с успехом в деле на общую пользу. При этом могут быть использованы приемы, основывающиеся на мотивации типа: помощь другу, помощь своей группе, судья конфликта.

Главное, чтобы ребенок реально проявил социально значимое качество и одновременно удовлетворил свою потребность «быть главным».

Коррекционная работа более эффективна, когда дошкольник систематически включается в общественно полезную деятельность, вступая в отношения взаимной ответственной зависимости, в ситуацию взаимных требований. Общественное мнение детской группы важно направлять на развенчание ложного авторитета детей со скрытыми эгоистическими тенденциями поведения. Предметом психокоррекции может стать и «комплекс Золушки», который характеризует состояние отверженных в группе детей: негативное самовосприятие, отказ себе в достоинствах, безразличие к себе, небрежность внешнего облика, равнодушие в Делах, неуверенность в голосе, отрешенность. Стратегическим направлением коррекции будет включение такого ребенка в совместную деятельность с наиболее доброжелательными сверстниками при обязательной поддержке воспитателя. Важно переориентировать самовосприятие ребенка: вызвать интерес к своему внешнему виду (одежде, причёске и др.), личностным достоинствам. Поэтому первостепенное значение здесь имеет активно-положительное отношение педагога, который обнаруживает и демонстрирует самому ребенку его положительные качества.

Психолог должен обращать внимание на агрессивное поведение некоторых дошкольников, частые вспышки гнева, озлобленность, разрушительную направленность деятельности. В этом случае предметом коррекции становится *симптом открыто конфликтного поведения* дошкольника. Первым шагом коррекции будет обеспечение ребенку возможности зрительного восприятия непривлекательности норм поведения отрицательных персонажей литературных произведений, мультфильмов. В дальнейшем полезно упражнять ребенка в применении этически ценных норм взаимоотношений, научить его использовать приемлемые в обществе способы разрешения конфликтов. Вся коррекционная работа должна проводиться в единстве с семьей дошкольника. Очень важно, чтобы он не наблюдал сцен агрессии как в реальном окружении, так и в теле- и видеофильмах, комиксах и т.п. Обязательным правилом будет поощрение и положительная оценка доброжелательно-го отношения дошкольника к сверстникам, стремления и способности сдерживать свой гнев.

Симптом антилидерства — еще один возможный предмет коррекции онной деятельности.

Ребенок-антилидер завоевывает авторитет сверстников не благодаря своим достоинствам, а по ряду других причин. Это может быть использование им физической силы, угроз, подкупа, обмана и др. Вмешательство таких детей в совместную деятельность носит деструктивный характер, ибо большинство действий лишены конкретного смысла. Ребенок-антилидер ведет себя шумно, гиперактивно, недоброжелательно и немиролюбиво. Коррекционную работу в этом случае целесообразно направлять на осмысление и переживание негативных форм поведения как сверстниками, так и самим ребенком. Эффективным приемом коррекции поведения антилидера будет моделирование им совместной деятельности, где ему предоставляется возможность быть режиссером и строить, например, систему взаимоотношений героев сказки. Необходимы каждодневные упражнения в этически ценных формах общения, в таком поведении, которое бы никого не оскорбляло, не унижало, не приводило к конфликтам. Важным направлением коррекции должно стать изменение социальных установок ребенка: необходимо научить его видеть в сверстнике достойного партнера, радоваться успехам других, восхищаться личными качествами детей; развивать социально-перцептивные качества: рефлексивность, эмпатию, идентификацию.

Симптом усталости Также является предметом коррекционной работы. Он может появляться у всех детей как защитная реакция и выражаться в приступах усталости, при которых отключаются когнитивные механизмы, управляющие поведением. Ребенок чувствует глубокое и полное истощение, неспособность осмысливать происходящее, свою незащищенность и бессилие. Он «забывает» разумную программу взаимоотношений и поглощается чувством беспомощности. Реальность отражается в его сознании искаженно. Единственное, чем ребенок может себе помочь, — это плач. Коррекция такого поведения ребенка однозначна: помочь ему успокоиться. Дети крайне нуждаются в утешениях. Со-чувствуя страданиям ребенка, мы поможем ему избавиться от чувства вины, гнева, смущения, незащищенности.

В дошкольном детстве наблюдается иногда *отклоняющееся по-ролевое поведение*, т.е. такое поведение ребенка, в котором имеют место проявления, свойственные противоположному полу. Симптомами такого поведения, которые и становятся предметом психологической коррекции, выступают неадекватные своему полу ролевые предпочтения, проявления феминности, женственности, у мальчиков, маскулинности, мужественности, у девочек, стремление к принятию

внешнего вида другого пола, фантазии и мечты, в которых ребенок выступает как представитель противоположного пола, неудовлетворенность своей социальной ролью (завистливость и заинтересованность в преимуществах другого пола; желание изменить свой пол).

Коррекция отклоняющегося полоролевого поведения опирается на следующие принципы: как можно более раннее участие отца в жизни сына; обращение внимания ребенка на те преимущества, которые обеспечивают его участие в активной деятельности, свойственной другим мальчикам; при необходимости разъяснение ребенку невозможности изменения пола.

Мальчишеское поведение девочек чаще бывает лишь преходящей фазой развития. Они усваивают мужские полоролевые предпочтения, но сохраняют основную женскую идентичность.

Принципиально подход к коррекции проявлений маскулинности у девочек может быть таким же, как и к проявлениям женственности у мальчиков (Л. В.Финь-кевич).

Контрольные вопросы

1. Каковы психофизиологические основы метода психогимнастики?
2. Какие коррекционные функции выполняют сюжетно-ролевые, режиссерские и творческие игры при эффективности детей?
3. Почему у ребенка в группе сверстников могут возникать трудности межличностного общения?

Темы для семинарских занятий

1. Психологическое сопровождение естественного развития детей.
2. Методика диагностики и коррекции межличностного взаимодействия в детском саду.
3. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их психологическая коррекция.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте программу психологической характеристики ребенка до-Школьного возраста.
2. Подготовьте перечень ситуаций, которые можно использовать при диагностике аффективного поведения детей.
3. Составьте сценарий одного занятия по психогимнастике.
4. Охарактеризуйте методологические основы игровой психокоррекции.

Литература

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. — Кишинев-СПб., 1993.
2. Божович Л. Ф. Личность и ее формирование в детском возрасте — М., 1968.
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. — Минск, 1997.
4. Ермолаева М.В., Миланович Л. Г. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста. — М., 1996.
5. Кравцова Е. Е., Нурахонова А. А., Степанова В. В. Как помочь детям преодолеть трудности в поведении. — Минск, 1990.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М., 2002.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М., 1996.
8. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. — М., 2000.
9. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. — М., 2000.

Глава 2

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Младший школьник как объект психологической помощи. — Готовность ребенка к школьному обучению. — Мотивация учения и адаптация ребенка к школе. — Коррекция школьной тревожности и страхов у младших школьников.

Ш.2.1. Младший школьник как объект психологической помощи

Младший школьный возраст (с 6 — 7 до 10—11 лет) является вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него — значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

С одной стороны, как и дошкольник, он отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, общей недостаточностью воли, отчетливым проявлением в поведении типологических свойств. С другой — у него формируются характерологические свойства, новый уровень потребностей, позволяющих ему действовать, руководствуясь своими целями, нравственными требованиями и чувствами, возникает требовательность и избирательность в отношениях со сверстниками, развивается познавательное отношение к миру, дифференцируются способности, формируется внутренняя позиция школьника.

Младший школьный возраст обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности — учении. В этом возрасте ребенок проходит через кризис развития, связанный с объективным изменением социальной ситуации развития. Она вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованности, ответственности за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Поэтому новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него стрессогенной. У каждого ребенка поступающего в школу, повышается психическая напряженность! Это отражается не только на физическом состоянии, здоровье но и на поведении ребенка.

До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате которой выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, волевою активность, вызывают угнетенные состояния и т.д. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

Трудности в воспитании младших школьников, вероятно, вызваны тем, что многие взрослые воспринимают их как маленьких детей, готовых исполнять любое требование, и ожидают от них запрограммированного поведения. Если этого не происходит, взрослые удивляются, недоумевают, раздражаются, пугаются, впадают в отчаяние. Качество их переживаний определяется степенью рассогласованности между ожиданиями и реальностью. Кроме того, взрослых вводят в заблуждение зависимость и кажущаяся простота внутреннего мира ребенка. Чтобы облегчить свой педагогический труд, взрослые нередко упрощают и характер своих взаимоотношений с детьми, и их психическую жизнь.

Объективная трудность обучения и воспитания младших школьников состоит в отсутствии обратной связи: дети не знают, как ответить на несправедливость, критику, жесткий контроль, чрезмерную опеку; как объяснить, что задевает и обижает их, что мешает хорошо учиться и дружить со сверстниками (Т. П. Гаврилова).

Конечно, есть дети с высокой личностной рефлексией, способные анализировать то, что с ними происходит, и говорить об этом. Но они не типичны для своего возраста и, скорее, обгоняют сверстников в развитии.

Главная особенность внутреннего мира младшего школьника в том, что он еще мало знает о содержании своих переживаний, поскольку они не в полной мере оформлены. На трудности дома и в школе ребенок чаще всего отвечает острыми эмоциональными реакциями — гневом, страхом, тоской или вегетативными и другими нарушениями. Явления школьной дезадаптации нередко приводят к повышению температуры, дневному энурезу, рвоте. Конфликты в семье вызывают у детей слезливость, расстройство внимания, ночной энурез.

ребенок 6 — 9 лет еще не способен соотнести в полной мере свои реакции с причинами, их вызывающими. Бесплезно просить его об этом. Нужна специальная работа, чтобы родители и учителя вместе с психологом вникли в проблемы ребенка, его переживания.

На протяжении младшего школьного возраста дети открывают для себя все более сложные явления, ярче их переживают и начинают более осознанно относиться к своим переживаниям. К подростковому возрасту ребенок уже в достаточной мере отдает себе отчет в том, что и почему он чувствует, стремится выразить свои чувства. У подростка, в отличие от младшего школьника, складывается своя система ценностей и норм, и он находит способы предъявить их. Он уже определен в своих потребностях и мотивах, готов идти на конфронтацию со взрослыми, чтобы отстаивать свое право действовать по собственному усмотрению.

Автономия младшего школьника только начинает складываться. Он еще не всегда различает, чего он хочет сам, чего хотят от него взрослые. Ему трудно отделить свои намерения от предъявляемых к нему требований. Даже самый тонкий исследователь не сумеет отличить, что исходит от самих детей, а что привнесено. Психологу-практику тоже непросто в суждениях и оценках ребенка услышать его собственный голос.

Проблемы ребенка могут быть поняты только во всей полноте его жизненных обстоятельств, связей и отношений. Чтобы помочь ему, психологу-практику необходимо увидеть полную картину его развития, соотнести ее с семейной и школьной ситуацией, с особенностями его личности и характера.

III.2.2. Готовность ребенка к школьному обучению

Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и

деятельности ребенка. Этот период одинаково труден для детей, поступающих в школу и с 6, и с 7 лет. Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с режимом работы и учебной программой. При традиционной системе обучения из этих детей, как правило, формируются отстающие и второгодники. Традиционная система образования не способна обеспечить соответствующий уровень развития и для детей, обладающих психофизиологическими и интеллектуальными возможностями для обучения и Развития на более высоком уровне сложности.

"Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. Не менее значимы, навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация. Поэтому понятие «готовность ребенка к школе» комплексное, многогранное и охватывает все сферы его жизни. В зависимости от понимания сущности, структуры и компонентов готовности ребенка к обучению выявляются ее основные критерии и параметры.

Современная школа находится в поиске моделей обучения, которые могут обеспечить разностороннее развитие личности с учетом индивидуальных психофизиологических и интеллектуальных возможностей. Наиболее "эффективной формой индивидуализации учебного процесса, обеспечивающей максимально комфортные условия для ребенка (при подборе соответствующего содержания, соблюдении дидактических принципов доступности, посильности), является дифференцированное обучение, в основе которого лежит комплектование классов на основе глубокой психофизиологической и психолого-педагогической диагностики. Ниже приводятся методики диагностирования детей при поступлении в школу (З. В. Дощицына). Они помогут воспитателю детского сада и учителю начальных классов определить степень школьной зрелости ребенка. Все методики апробированы при комплектовании разноуровневых классов.

Готовность детей к школе может определяться по таким параметрам, как их умение планировать самоконтроль, мотивация учения, уровень развития интеллекта. *

Умение планировать — умение организовать свою деятельность в соответствии с ее целью:

низкий уровень — действия ребенка не соответствуют цели;

средний уровень — действия ребенка частично соответствуют содержанию цели;

высокий уровень — действия ребенка полностью соответствуют содержанию цели.

Самоконтроль — умение сопоставить результаты своих действий с поставленной целью:

низкий уровень — полное несоответствие результатов усилий ребенка поставленной цели (сам ребенок этого несоответствия не видит);

средний уровень — частичное соответствие результатов усилий ребенка поставленной цели (самостоятельно ребенок не может увидеть это неполное несоответствие);

высокий уровень — соответствие результатов усилий ребенка поставленной цели, ребенок может самостоятельно сопоставить все полученные им результаты с поставленной целью.

Мотивация учения — стремление находить скрытые свойства предметов, закономерности в свойствах окружающего мира и использовать их:

низкий уровень — ребенок ориентируется только на те свойства предметов, которые непосредственно доступны органам чувств;

средний уровень — ребенок стремится ориентироваться на некоторые обобщенные свойства окружающего мира — находить и использовать эти обобщения;

высокий уровень — явно выражено стремление находить скрытые от непосредственного восприятия свойства окружающего мира, их закономерности; присутствует желание использовать эти знания в своих действиях.

Уровень развития интеллекта:

низкий — неумение слушать другого человека, выполнять логические операции анализа, сравнения, обобщения, абстракции и конкретизации в форме словесных понятий;

ниже среднего — неумение слушать другого человека, ошибки в выполнении всех логических операций в форме словесных понятий;

очень высокий — умение слушать другого человека, выполнять любые логические операции в форме словесных понятий.

Ребенок к школе не готов: не умеет планировать и контролировать свои действия, мотивация учения низкая (ориентируется только на данные органы чувств), не умеет слушать другого человека и выполнять логические операции в форме понятий.

Ребенок к школе готов: умеет планировать и контролировать свои действия (или стремится к этому), ориентируется на скрытые свойства предметов, на закономерности окружающего мира, стремится использовать их в своих действиях, умеет слушать другого человека и умеет (или стремится) выполнять логические операции в форме словесных понятий.

Углубленное обследование детей осуществляется перед поступлением в школу (апрель — май). На основании его результатов окончательное заключение о готовности детей к школе дает психолого-Педагогическая комиссия, которая состоит из психолога, физиолога, врача-педиатра и учителя. В условиях разноуровневой дифференциации комиссия может сформировать классы 1, 2, 3-го уровней.

При определении уровня готовности ребенка к школьному обучению ориентиром может служить карта-характеристика, в кото-Рой заложены три уровня готовности к обучению по следующим Параметрам:

- 1) психологическая и социальная готовность;
- 2) развитие школьно-значимых психофизиологических функций-
- 3) развитие познавательной деятельности;
- 4) состояние здоровья.

КАРТА-ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К НАЧАЛУ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Психологическая и социальная готовность к школе¹

А. Желание учиться в школе

1. Ребенок хочет идти в школу.
2. Особого желания идти в школу пока нет.
3. Идти в школу не хочет. 6. *Учебная мотивация*

1. Осознает важность и необходимость учения, собственные цели учения приобрели или приобретают самостоятельную привлекательность.
2. Собственные цели учения не осознаются, привлекательна только внешняя сторона учения (возможность общаться со сверстниками, иметь школьные принадлежности и т.д.).
3. Цели учения не осознаются, ничего привлекательного в школе ребенок не видит.

В. Умение общаться, адекватно вести себя и реагировать на ситуацию

1. Достаточно легко вступает в контакт, правильно воспринимает ситуацию, понимает ее смысл, адекватно ведет себя.
2. Контакт и общение затруднены, понимание ситуации и реагирование на нее не всегда или не совсем адекватны.
3. Плохо вступает в контакт, испытывает сильные затруднения в общении, в понимании ситуации.

Г. Организованность поведения

1. Поведение организованное.
2. Поведение недостаточно организованное.
3. Поведение неорганизованное.

Общая средняя оценка уровня психологической и социальной готовности к школе

Выше среднего, средний: большинство показателей готовности оценивается 1-м уровнем.

Ниже среднего: большинство показателей готовности оценивается 2-м уровнем.

Низкий: большинство показателей оценивается 3-м уровнем.

2. Развитие школьно-значимых психофизиологических функций

А. Фонематический слух, артикуляционный аппарат

1. Нарушений в фонематическом строе речи; в звукопроизношении нет, речь правильна, отчетлива.
2. В фонематическом строе речи, в звукопроизношении есть заметные нарушения (необходимо обследование логопеда).

Соответствующий уровень обводится кружком.

3. Ребенок косноязычен (необходимо наблюдение логопеда). В. Мелкие мышцы руки

1. Рука развита хорошо, ребенок уверенно владеет карандашом, ножницами.
2. Рука развита недостаточно хорошо, карандашом, ножницами ребенок работает с напряжением.
3. Рука развита плохо, карандашом, ножницами работает плохо.

В. Пространственная ориентация, координация движений, телесная ловкость

1. Достаточно хорошо ориентируется в пространстве, координирует движения, подвижен, ловок.
2. Отмечаются отдельные признаки недоразвития ориентации в пространстве, координации движений, недостаточно ловок.
3. Ориентация в пространстве, координация движений развиты плохо, неуклюж, малоподвижен.

Г. Координация в системе «глаз — рука»

1. Может правильно перенести в тетрадь простейший графический образ (узор, фигуру), зрительно

воспринимаемый на расстоянии (с классной доски).

2. Графический образ, зрительно воспринимаемый на расстоянии, переносится в тетрадь с незначительными искажениями.

3. При переносе графического образа, зрительно воспринимаемого с расстояния, допускаются грубые искажения.

Д Объем зрительного восприятия (по количеству выделенных объектов в картинках-нелепицах, картинках с множеством контуров)

1. Соответствует средним показателям возрастной группы.

2. Ниже средних показателей возрастной группы.

3. Намного ниже средних показателей возрастной группы.

Общая средняя оценка уровня развития школьно-значимых психофизиологических функций

Выше среднего, средний: большинство показателей готовности оценивается 1-м уровнем.

Ниже среднего: большинство показателей готовности оценивается 2-м уровнем.

Низкий: большинство показателей готовности оценивается 3-м уровнем.

3. Развитие познавательной деятельности

А. Кругозор

1. Представления о мире достаточно развернуты и конкретны, ребенок может рассказать о стране, городе, в котором живет, о животных и растениях, временах года.

2. Представления достаточно конкретны, но ограничены непосредственно окружающим.

3. Кругозор ограничен, знания даже о непосредственно окружающем отрывочны, бессистемны.

Б. Развитие речи

1. Речь содержательна, выразительна, грамматически правильна. 2. Ребенок затрудняется в поиске слов, в выражении мыслей, в речи встречаются отдельные грамматические погрешности, она недостаточно выразительна.

3. Слова приходится вытягивать, ответы чаще всего односложные, в речи много ошибок (нарушены согласование, порядок слов, не закончены предложения).

В. Развитие познавательной активности, самостоятельности

1. Ребенок любознателен, активен, задания выполняет с интересом, самостоятельно, не нуждаясь в дополнительных внешних стимулах.

2. Ребенок недостаточно активен и самостоятелен, но при выполнении заданий требуется внешняя стимуляция, круг интересующих вопросов довольно узок.

3. Уровень активности, самостоятельности ребенка низкий, при выполнении заданий требуется постоянная внешняя стимуляция, интерес к внешнему миру не обнаруживается, любознательность не проявляется.

Г. Сформированность интеллектуальных умений (анализа, сравнения, обобщения, установления закономерностей)

1. Ребенок определяет содержание, смысл (в том числе скрытый) анализируемого, точно и емко обобщает его в слове, видит и осознает тонкие различия при сравнении, обнаруживает закономерные связи.

2. Задания, требующие анализа, сравнения, обобщения и установления закономерных связей, выполняются со стимулирующей помощью взрослого.

3. Задания выполняются с организующей или направляющей помощью взрослого, ребенок может перенести освоенный способ деятельности на выполнение сходного задания.

4. При выполнении заданий, требующих анализа, сравнения, выделения главного, установления закономерностей, нужна обучающая помощь; воспринимается помощь с трудом, самостоятельный перенос освоенных способов деятельности не осуществляется.

Д. Произвольность деятельности

1. Ребенок удерживает цель деятельности, намечает ее план, выбирает адекватные средства, проверяет результат, сам преодолевает трудности в работе, доводит дело до конца.

2. Удерживает цель деятельности, намечает план, выбирает адекватные средства, проверяет результат, однако в процессе деятельности часто отвлекается, трудности преодолевает только при психологической поддержке.

3. Деятельность хаотична, непродуманна, отдельные условия решаемой задачи в процессе работы теряются, результат не проверяется, прерывает деятельность из-за возникающих трудностей; стимулирующая, организующая помощь малоэффективна.

Е. Контроль деятельности

1. Результаты усилий ребенка соответствуют поставленной цели, он может сам сопоставить все полученные результаты с поставленной целью.

2. Результаты усилий ребенка частично соответствуют поставленной цели, самостоятельно ребенок не может видеть это неполное соответствие.

3. Результаты усилий совсем не соответствуют поставленной цели, ребенок не видит этого несоответствия.

Ж. Темп деятельности

1. Соответствует средним показателям возрастной группы.

2. Ниже средних показателей возрастной группы.

3. Намного ниже средних показателей возрастной группы.

Общая средняя оценка уровня развития познавательной деятельности

Выше среднего, средний: большинство показателей оценивается 1-м уровнем.

Ниже среднего: большинство показателей оценивается 2-м уровнем.

Низкий: большинство показателей оценивается 3-м уровнем. , Очень низкий: интеллектуальные умения оцениваются 4-м уровнем при оценке большинства показателей **3-м**.

4. Состояние здоровья

1. Особенности развития ребенка на этапе дошкольного детства (указать конкретные обстоятельства, если

- таковые имелись, повлиявшие на развитие ребенка: тяжелые роды, травмы, длительные заболевания).
2. Темпы развития в дошкольном детстве (своевременно ли ребенок начал ходить, говорить).
3. Состояние соматического здоровья (характер отклонений в системах и функциях организма, болезненность — сколько раз в истекшем году болел, сколько дней в целом).

Группа здоровья _____

Заключение _____ ^

Рекомендации по индивидуальной работе с ребенком.

Возможен другой подход при обследовании будущих первоклассников. В основе его — **принцип достаточного минимума**: оцениваются только те психические свойства (качества) ребенка, без которых невозможно определить степень его готовности к школьному старту, а следовательно, и наиболее благоприятный для него тип класса. Такими показателями считаются:

- способность ребенка к умственной активности (инициативность и настойчивость в умственной деятельности);
- способность к саморегуляции учебной деятельности (осознание цели, умение планировать действия по достижению целей, контролировать результаты, ориентироваться на образец);
- способность удерживать в памяти небольшие порции информации, указания учителя, необходимые для выполнения задания (кратковременная память);
- способность осуществлять элементарные умозаключения, рассуждать;
- словарное развитие и способность фонематического восприятия (слуха).

В этом случае степень готовности ребенка 6—7 лет к обучению определяется при помощи комплекса, состоящего из одного сложного и трех простых тестов. К простым относятся тест фонематического слуха, тест копирования бессмысленных слогов и тест словаря. Сложным является тест кратковременной памяти и умозаключений. Испытание проводится в течение 15—20 мин.

Тест фонематического слуха

Проверяющий предлагает ребенку: «Давай с тобой задумаем слово, например "окно". Я буду все время повторять его, а потом заменю другим словом, к примеру "табуретка". Как только услышишь это другое слово, сделай вот так (показывает). Этим ты как бы укажешь мне на мою ошибку. А дальше назовешь то слово, которое я сказал по ошибке. Если же буду называть только то слово, которое мы выбрали, тогда в конце ты скажешь: "Все правильно". Понятно?»

После удовлетворительного ответа можно приступить непосредственно к испытанию. Оно включает четыре задания. Первое задание ознакомительно-тренировочное (его результаты не учитываются при выставлении оценки за выполнение данного теста). Остальные три задания зачетные.

Первое задание — контрольная фонема Р.

Рама, рама, рама, рама, рама, рама, лама, рама, рама, рама. Рампа, рампа, рампа, рампа, рампа, рампа, рампа, лампа, рампа. Коробок, колобок, коробок, коробок, коробок, коробок, коробок, коробок. Окрик, окрик, окрик, окрик, окрик, окрик, оклик, окрик.

Второе задание — контрольная фонема С. Сон, сон, сон, сон, сон, сон, сон, тон, сон, сон, сон, сон. Коса, коса, коса, коса, коса, коса, коса, коса, коза, коса, коса. Рассвет, рассвет, рассвет, рассвет, рассвет, рассвет, расцвет, рассвет, рассвет, рассвет, рассвет, рассвет.

Сытый, сытый, сытый, сытый, сытый, сытый, шитый, сытый, сытый.

Третье задание — контрольная фонема Ч. Челка, челка, челка, челка, челка, челка, челка, щелка, челка.

Чадить, чадить, чадить, чадить, чадить, чадить, щадить, чадить. Чикать, чикать, чикать, чикать, чикать, щикать, чикать, чикать. Почесть, почесть, почесть, почесть, почесть, по шесть, почесть.

Четвертое задание — контрольная фонема Г. Гора, гора, гора, гора, гора, гора, гора, гора, гора, гора.

Голос, голос, голос, голос, голос, голос, - голос, голос, колос, голос. Граб, граб, граб, граб, граб, граб, краб, граб, граб, граб, граб. Пороги, пороги, пороги, пороги, пороги, пороги, пороки, пороги, пороги.

Если в том или ином ряду при обычном темпе проговаривания (1 слово за 10 сек) ребенок не смог выявить «лишнее» слово или допустил ошибку, то через 1—2 следующих задания нужно снова вернуться к этому ряду, повторив его в более медленном темпе (1 слово за 1,5 сек).

Шкала оценок

Система выставления оценок в данном тесте имеет существенную особенность: с одной стороны, высшая оценка (3 балла) выставляется только при безупречном выполнении всех трех зачетных заданий, с другой — не имеет значения, в каком количестве зачетных заданий ученик допустил ту или иную ошибку — в одном или в трех. При наличии ошибок оценка за выполнение теста выставляется по тому заданию, которое выполнено наилучшим образом (т.е. ошибки, допущенные в нескольких заданиях, не суммируются). Используется четырехбалльная шкала оценок:

0 баллов — если хотя бы в одном задании дошкольник не смог правильно заметить «лишнее» слово, несмотря на повторное замедленное предъявление данного ряда слов.

1 балл — заметил «лишнее» слово лишь при повторении ряда в замедленном темпе.

2 балла — заметил «лишнее» слово при обычном темпе предъявления, но не хлопнул вовремя ладонью по столу — «лишнее» слово назвал лишь после прослушивания всего ряда.

3 балла — во всех заданиях с первого предъявления вовремя хлопнул ладонью по столу и правильно назвал «лишнее» слово.

Шкала эта применяется как к шестилеткам, так и к семилеткам. Ведь сам по себе возраст мало влияет на развитие данной способности. Ее уровень определяется по следующим единым критериям:

Количество полученных баллов	Уровень развития фонематического слуха
0	Низкий
1	Средний

2-3	Высокий
-----	---------

Тест копирования бессмысленных слогов

Это могут быть бессмысленные слоги, написанные каллиграфическим почерком. Один набор слогов из приведенных пяти предъявляется ребенку на специальной карточке. «Посмотри, — говорит проверяющий, — тут что-то написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй это перерисовать. Хорошенько присмотришься, как тут написано, и сделай так же вот на этом листочке». При этом время выполнения задания не ограничивается.

Бывает, несмелый ребенок заявляет, что он не может выполнить задание, потому что не умеет писать. В таком случае можно предложить ему перерисовать вначале домик, затем простой геометрический узор (квадратики, кружки, ромбики) и только затем, после неоднократного поощрения выполненных действий, — буквенные слоги. Оценивается, конечно, только это последнее задание.

Шкала оценок

1 балл — каракули.

2 балла — есть сходство с образцом.

3 балла — прочитываются, по крайней мере, 4 буквы.

4 балла — можно прочитать все буквы.

5 баллов — каждая буква написана четко, вся фраза имеет наклон не более чем на 30°.

Количество полученных баллов	Уровень развития саморегуляции
0	Низкий
1	Средний
2-3	Высокий

Тест словаря

Как и другие тесты проверочного комплекса, данный тест построен по "Принципу выборки: берется определенная (стандартная) совокупность слов" определяется, какие из них ребенку известны. На основании полученных

ответов судят о словарном развитии ребенка вообще. В распоряжении проверяющих пять стандартных взаимозаменяемых наборов. Поэтому в процессе обследования будущих первоклассников проверяющие могут и должны чередовать эти комплексы: одному ребенку дается один набор, другому — другой и т.п.

Наборы слов

1. Велосипед, гвоздь, письмо, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.

2. Самолет, молоток, книжка, плащ, перья, друг, прыгать, разделять, бить, тупой.

3. Автомобиль, веник, блокнот, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.

4. Автобус, лопата, альбом, шляпа, пух, ябеда, вертеться, чесать, мягкий, убежать.

5. Мотоцикл, щетка, тетрадь, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, гладить, шершавый.

Приступая к проверке словарного запаса ребенка, учитель говорит: «Представь себе, что ты встретился (встретилась) с иностранцем — человеком из другой страны, который плохо понимает русский язык. И вот он попросил тебя объяснить, что означает слово "велосипед". Как ты ответишь?»

Поскольку свои ответы ребенок дает в словесной форме, можно судить о его словаре — как пассивном (знает значения лишь отдельных слов), так и активном (употребляет те или иные слова активной речи). Если ребенок не может дать словесного ответа, то проверяющий предлагает ему нарисовать предмет или показать значение этого слова с помощью жестов или движений.

Следует подчеркнуть, что тест не предполагает проверку умения владеть понятием, обозначенным определенным словом. Случается, что ребенок этим понятием владеет, но, не будучи знаком с соответствующим словом литературного языка, употребляет вместо него какое-нибудь другое, чаще всего диалектное слово.

Нельзя в подобной ситуации предлагать детям слова-синонимы, которые, по мнению проверяющего, они знают, поскольку тест направлен не на проверку овладения тем или иным понятием, а на знание слов, причем именно таких, которые принадлежат литературному языку.

Оценкой по данному тесту служит сумма баллов, выставленных за каждое из десяти слов набора.

Шкала оценок

0 баллов — отсутствует понимание слова. Ребенок заявляет, что не знает значения слова, или неправильно объясняет его значение, например: «Мех — его кладут в подушку и спят на нем».

1 балл — понимает значение слова, но свое понимание может выразить лишь с помощью рисования, практических действий или жестов.

1,5 балла — ребенок словесно описывает предмет, например: «Велосипед — на нем катаются, у него бывает два колеса, а бывает и больше — два больших и одно маленькое». Или: «Это — чтобы на нем кататься»; «Зонтик — чтобы прятаться от дождя».

2 балла — ребенок дает определение, которое приближается к научному (т.е. в нем содержится указание на род и отдельные видовые признаки).

Например: «Письмо — это бумага, на которой можно написать о себе и послать в конверте по почте».

Таким образом, максимально возможная оценка по данному тесту составляет $2 \times 10 = 20$ баллов.

Поскольку с возрастом словарь ребенка быстро обогащается, ответы шестилеток и семилеток логично оценивать по-разному. В связи с этим для определения уровней развития данной способности рекомендуется пользоваться следующей таблицей:

Возрастные	Уровень словарного развития (сумма набранных баллов)
------------	--

группы	низкий	средний	высокий
Шестилетки	6,5	7-12	12,5
Семилетки	11,5	12-15	15,5

Тест кратковременной памяти и умозаключений

Как видно из названия, данный тест носит комбинированный характер. Выражается это в использовании одного и того же учебного материала для оценивания двух хотя и взаимосвязанных, но качественно разных способностей — кратковременной памяти и логического мышления. Последняя способность представлена одним из видов умозаключений. Тестирование начинается обращением проверяющего к ребенку:

— Ты любишь слушать разные рассказы? (Ребенок обычно отвечает утвердительно.)

Сейчас я начну маленький рассказ, а ты постарайся хорошо запомнить, чтобы точно повторить. Согласен? (Ребенок обычно отвечает согласием.)

Жили-были три мальчика: Коля, Петя и Ваня. Коля ниже Пети. Петя ниже Вани. Повтори.

Если ребенок не может полностью и без существенных искажений воспроизвести эти три фразы, проверяющий говорит: «Ничего, не унывай. Сразу это не получится. Давай попробуем еще раз. Слушай внимательно... Жили-были...»

В протоколе фиксируется количество повторений, которые потребовались ребенку для выполнения задания. Этот показатель служит для оценки уровня кратковременной смысловой памяти обследуемого ребенка: чем меньше потребовалось повторений, тем выше его уровень. При этом используется следующая таблица:

Возрастные группы	Уровень развития кратковременной смысловой памяти (количество потребовавшихся повторений)		
Шестилетки	8	5__7	1-4
Семилетки	7	4-6	1-3

Как только ребенок даст правильный и полный ответ, проверяющий переходит к проверке его способностей осуществлять простейшие умозаключения:

— Молодец! Вот теперь ты повторил верно. А теперь подумай и скажи: кто из мальчиков самый высокий?

Если ребенок не в состоянии дать правильный ответ, проверяющий говорит:

— Ну-ка давай подумаем еще раз: Коля ниже Пети, Петя ниже Вани. Так кто из них самый высокий?

(Повторяется лишь заключительная часть рассказа — сам вопрос.)

После того как ребенок дает правильный ответ, ему задается еще один вопрос:

— А кто из мальчиков самый низкий?

При определении уровня развития способности ребенка осуществлять простейшие умозаключения учитывается общее количество повторений, которые потребовались ему для выполнения данного теста в целом (начиная с запоминания). При этом используется следующая таблица:

Возрастные группы	Уровень развития способности осуществлять простейшие умозаключения (количество повторений, потребовавшихся для выполнения данного теста в целом)		
	низкий	средний	высокий
Шестилетки	10	5-9	1-4
Семилетки	8	4-7	1-3

Наблюдения за выполнением ребенком всех четырех описанных выше тестов дают возможность судить об уровне его умственной активности. При этом используются следующие *критерии умственной активности*: низкий: к выполнению заданий ребенок приступает только после дополнительных побуждений, а во время работы часто отвлекается; при выполнении теста фонематического восприятия интерес ребенка вызывает не обнаружение ошибок в артикуляционных действиях проверяющего, как это предполагается замыслом теста, а возможность сугубо внешней реакции (например, хлопнуть ладонью по столу);

средний: ребенок не проявляет интереса к выполнению предлагаемых заданий, хотя в работу включается достаточно активно (охотно).

Возможен вариант, когда ребенок вначале проявляет интерес к работе, который, однако, затем очень быстро угасает.

Вопросов задается сравнительно немного, да и те направлены чаще всего не на сущность задания, а на какие-либо второстепенные моменты: «А кто нарисовал эти красивые буквочки?», «А инопланетянин хороший или плохой?» и т.д. Инициатива в общении с преподавателем и выполнении заданий отсутствует; высокий: ребенок проявляет выраженный интерес к предлагаемым заданиям, обстановке, в которой проводится собеседование, к учителю. Охотно поддерживает с ним разговор, сам задает вопросы. В выполнении заданий включается без промедления, прилагает усилия к преодолению трудностей, нередко пытается продолжить общение с учителем. При выполнении теста словаря охотно включается в игровую ситуацию, внося в нее элементы фантазирования.

Анализ результатов проверки степени готовности ребенка к обучению

Итак, в результате применения проверочных тестов выявляются шесть показателей, характеризующих степень готовности ребенка к школьному обучению. По каждому из показателей ребенок относится к одному из трех уровней: низкому, среднему или высокому. Эти оценки заносятся в специальную карточку проставлением отметки в соответствующей графе.

Карточка психологического обследования первоклассника

Фамилия, имя.....

Дата обследования.....

Показатели готовности ребенка к школе

Психологические показатели готовности	Оценочные уровни		
	низкий	средний	высокий
Умственная активность Фонематический слух Словарное развитие Кратковременная память Умозаключение (мышление)			

На основании этих данных решается вопрос о зачислении ребенка в класс того или иного типа. Каким образом это делается?

Если бы оценки по всем показателям у каждого ребенка были одинаковыми (скажем, все — средний уровень или все — высокий уровень), не было бы никаких проблем: имеющие низкий уровень направлялись бы в класс повышенного индивидуального внимания, имеющие средний уровень — в класс нормального обучения, а те, кто оценивается по высокому уровню, — в класс ускоренного обучения. Но так бывает крайне редко. Чаще оценки распределяются в двух или даже трех уровнях, причем два уровня могут оказаться крайними. Как поступать в этих случаях? Рассмотрим все возможные варианты и подварианты.

Вариант I. Наличие показателей преобладающего уровня (4 — 5 оценок одного уровня).

1. Преобладающим является средний или низкий уровень. Независимо от того, как распределились остальные одна-две оценки, ребенок рекомендуется соответственно в класс особого типа или в класс повышенного индивидуального внимания. При этом родители ребенка должны получить рекомендации, каким образом следует развивать отстающие способности в условиях семейного воспитания.

2. Преобладающим является высокий уровень. Здесь должен быть более дифференцированный, взвешенный подход. Если остальные одна-две оценки относятся к среднему уровню, ребенок рекомендуется в класс ускоренного обучения. Если же хоть один показатель находится на низком уровне, зачисление ребенка в такой класс ставится под вопрос. Можно порекомендовать родителям потренировать отстающую способность в течение лета, в конце августа проверить ребенка еще раз.

Низкие оценки по двум показателям принципиально не меняют ситуацию, однако должны рассматриваться как более серьезное противопоказание в отношении возможного зачисления данного ребенка в класс ускоренного обучения. В конечном счете решающей должна стать предосенняя перепроверка отстающих способностей. Если по ее результатам хоть одна из них по-прежнему будет находиться на низком уровне, ребенок пока зачисляется в класс обычного типа. Дальнейший его статус (как и статус всех остальных детей) будет определяться его учебными успехами.

Вариант II. Отсутствие преобладающего уровня (здесь возможны несколько вариантов).

1. Если результат можно выразить формулой «2, 2, 2», ребенок рекомендуется в класс обычного типа. Родители и будущие учителя принимают меры, направленные на форсированное развитие отстающих способностей.

2. Если результат имеет формулу «3, 3, —», ребенок рекомендуется в класс повышенного индивидуального внимания (при условии, что на данное место нет более нуждающихся претендентов, т.е. детей с преобладанием низкого уровня).

3. Если результат выражается формулой «—, 3, 3», ребенок рекомендуется в класс обычного типа с перспективой перехода в класс ускоренного обучения (при условии быстрого развития способностей, которые пока находятся на среднем уровне). Следует, однако, учитывать, что такая перспектива сопряжена с необходимостью догнать ушедший вперед класс, а это возможно лишь в том случае, если ребенок обладает крепким здоровьем и высокой умственной активностью.

4. Результат, выражающийся формулой «3, —, 3», маловероятен, но если встретится, ребенок рекомендуется в класс обычного типа.

Родители и учитель принимают меры к форсированному развитию отстающих способностей у ребенка.

Представленные способы диагностики готовности ребенка к школьному обучению (с помощью карты-характеристики и четырех тестов*) выбраны нами как наименее трудоемкие. Проведенная работа поможет не только правильно организовать набор учащихся в первые классы, но и осуществлять дифференцированный и индивидуальный подходы к ним в процессе всего периода обучения.

Ш.2.3. Мотивация учения и адаптация ребенка к школе

Личностно ориентированное обучение предполагает прежде всего активизацию внутренних стимулов учения. Такой внутренней побудительной силой является *мотивация учения*. По изменениям этого параметра можно судить об уровне школьной адаптации ребенка, степени овладения учебной деятельностью и удовлетворенности ею.

Разработаны различные способы изучения школьной мотивации учащихся начальных классов.

Предлагаем один из них, на наш взгляд наиболее интересный (Н.Г. Лусканова).

Детям предлагается сделать рисунки на тему «Что мне нравится в школе». Несоответствие рисунков теме указывает на:

а) мотивационную незрелость ребенка, отсутствие у него школьной мотивации и преобладание других, чаще всего игровых, мотивов (в этом случае дети рисуют машины, игрушки, военные

действия, узоры и пр.);

б) детский негативизм. Такое поведение свойственно детям с завышенным уровнем притязаний и трудностями приспособления к школьным требованиям (ребенок упорно отказывается рисовать на школьную тему и рисует то, что он лучше всего умеет и любит рисовать);

в) непонимание и неверное истолкование задачи. Чаще всего это свойственно детям с задержкой психического развития (дети ничего не рисуют или копируют у других детей сюжеты, не имеющие отношения к данной теме). Такие ситуации оцениваются в 0 баллов.

При соответствии рисунков заданной теме учитывается их сюжет:

а) учебные ситуации свидетельствуют о высокой школьной мотивации, учебной активности и наличии у школьника познавательных мотивов (30 баллов);

б) ситуации неучебного характера с внешними школьными атрибутами свойственны детям с положительным отношением к школе по внешней мотивации (20 баллов);

в) игровые ситуации в школе свойственны детям с положительным отношением к школе, но преобладанием игровой мотивации (10 баллов).

Оценивать уровень школьной мотивации можно также и с помощью специальной анкеты, ответы на 10 вопросов которой оцениваются от 0 до 3 баллов (отрицательный ответ — 0, нейтральный — 1, положительный — 3 балла).

Вопросы анкеты

1. Тебе нравится в школе или не очень?

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе хочется остаться дома?

■ 3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, ты бы пошел в школу или остался дома?

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

5. Ты хотел бы, чтобы не задавали домашних заданий?

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни твои любимые Предметы?

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

8. Ты бы хотел, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

9. У тебя в классе много друзей?

10. Тебе нравятся твои одноклассники? Шкала оценок

[Учащиеся, набравшие 25 — 30 баллов, характеризуются высоким уровнем школьной адаптации, 20 — 24 балла характерны для

средней нормы, 15— 19 баллов указывают на внешнюю мотивацию, 10— 14 баллов

свидетельствуют о низкой школьной мотивации и ниже 10 баллов — о негативном отношении к школе, школьной дезадаптации. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации.

Понятие «школьная дезадаптация» стало использоваться в последние годы для описания различных проблем и трудностей возникающих у школьников. С ним связывают отклонения в учебной деятельности — затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и т.д. Эти отклонения могут быть у психически здоровых детей или у детей с разными нервно-психическими расстройствами, но не распространяются на детей, у которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами. Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Главная причина школьной дезадаптации в младших классах связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживания «мы», он и в новую социальную общность — школу — входит с трудом. Бессознательное стремление к отчуждению, неприятие норм и правил любой общности во имя сохранения неизменного «я» лежат в основе школьной дезадаптации детей, воспитанных в семьях с несформированным чувством «мы» или в семьях, где родителей от детей отделяет стена отвержения, безразличия.

Другая причина школьной дезадаптации младших школьников заключается в том, что трудности в учебе и поведении осознаются детьми в основном через отношение к ним учителя, а причины возникновения дезадаптации часто связаны с отношением к ребенку и его учебе в семье.

Обобщенно картину школьной дезадаптации можно представить следующим образом.

Вполне естественно, что преодоление той или иной формы дезадаптации прежде всего должно быть направлено на устранение причин, ее вызывающих. Очень часто дезадаптация ребенка в

школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение.

Ниже приводится методика ранжирования признаков средовой адаптации (дезадаптации) ребенка.

Ребенок должен отнести себя к одной из семи групп в трех сферах общения (семья, коллектив, среда неформального общения).

Проявления школьной дезадаптации

Форма дезадаптации	Причины	Коррекционные мероприятия
Неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности Неспособность произвольно управлять своим поведением	Недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие мощи и внимания со стороны родителей и учителей Неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений)	Специальные беседы с ребенком, в ходе которых надо установить причины нарушений учебных навыков и дать рекомендации родителям Работа с семьей; анализ собственного поведения учителем с целью предотвратить возможное неправильное поведение
Неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы)	Неправильное воспитание в семье <i>или</i> игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей	Работа с семьей, определение оптимального режима нагрузки ученика
Школьный невроз, или «фобия школы», — неумение разрешить противоречие между семейными и школьными «мы»	Ребенок не может выйти за границы семейной общности. — семья не выпускает его (чаще это дети, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем)	Необходимо подключение школьного психолога — семейная терапия или групповые занятия для детей в сочетании с групповыми занятиями для их родителей

1. Семья

1-Друт.

2. Привязан к родителям.
3. Замкнут, отгорожен.
4. Конфликтен.
5. Примыкает к одному из родных.
6. Разорваны связи с семьей (бродяжничает).
7. Вытаскивается из семьи. II. *Коллектив*

1. Руководитель.

2. Авторитетный помощник.
3. Формальный помощник.
4. Имеет временные роли.
5. Не имеет определенной роли, но авторитетен.
6. Не имеет роли и поддержки в коллективе.
7. Изолирован.

III. Среда неформального общения

1. Лидер.

2. Приветствуемый.
3. Независим в группе.

4. Примыкает к группе без проблем.
5. Вне группы, но пользуется авторитетом.
6. Примыкает к группе ценой жертв.
7. Отвергаемый.

Определив позицию ребенка по уровням его средовой адаптации, можно построить график¹. На каждом из трех направлений ставится точка. Для наглядности и из расчета, что сфера дезадаптивно-сти всегда захватывает смежные области, через поставленную точку проводится окружность примерно в одну треть радиуса.

На графике возникают три круга, отстоящие от его центра на определенном расстоянии или наслаивающиеся на него и друг на друга. Чем ближе к центру и чем больше наслаивание, тем лучше идет адаптация. При появлении зазора между кругами следует предположить, что имеются признаки средовой дезадаптации, которые нужно помочь ликвидировать. Расхождения всех трех кругов сигнализируют о необходимости предпринять срочные меры психолого-педагогической реабилитации ребенка. График ориентирован на внутреннюю сторону адаптации, т.е. на содержание переживаний учащегося. Естественно, что она должна сопоставляться с ее внешней стороной, отражающейся в картине поведения.

Таким образом, у психолога должно быть комплексное представление о готовности ребенка к школьному обучению, на основе которого он может участвовать в распределении детей по классам и уровням обучения, проследить динамику процессов, указывающих на позитивные или негативные изменения в ребенке при овладении учебной деятельностью.

¹ Младшим школьникам учитель предлагает в инструкции оценить отношение к себе со стороны окружающих в школе, в семье и дома — во дворе по семибальной системе (от 1 до 7), поставив точку на соответствующей оси. Интерпретацию делает психолог.

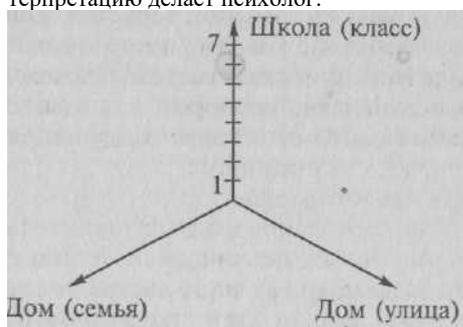


График средовой адаптации

сью, ориентироваться в трудностях школьной адаптации детей, определять виды помощи конкретному ребенку с тем, чтобы для каждого ученика его школа стала действительно школой радости, личных достижений и успеха.

Ш.2.4. Коррекция страхов и школьной тревожности у младших школьников

Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования — *внутренней позиции школьника*. Это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика. В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие его внутреннюю позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие: постоянное ожидание неуспеха, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязнь школы, нежелание посещать ее.

Страх — аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; *тревога* — эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, так как она возможна и в виде радостного волнения, ожидания. Эмоционально неблагополучный ребенок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх.

Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребенок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов для ответа на вопрос, говорит дрожащим голосом и часто замолкает совсем. Он может совершать много лишних движений или, наоборот, становится неподвижным, скованным. Такие симптомы говорят о перенапряжении психофизиологических функций организма.

Страхи бывают возрастные и невротические.

Возрастные страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они, как правило, под действием следующих факторов: наличие страхов у родителей; тревожность в отношении с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками; большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное Предоставление свободы ребенку родителем другого пола, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье; отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков; конфликтные отношения между родителями; психические травмы типа испуга-психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Невротические страхи характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и напряженностью; длительным течением или постоянством; неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности; взаимосвязью с другими невротическими расстройствами и переживаниями; избеганием объекта страха, а также всего нового и неизвестного; относительной трудностью устранения страхов. Невротические страхи могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний. Чаще боятся подобным образом чувствительные, испытывающие эмоциональные затруднения в отношении с родителями дети, чье представление о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье или конфликтами. Эти дети не могут полагаться на взрослых как на источник безопасности, авторитета и любви.

Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, обязанности, может спровоцировать появление страха «быть не тем». Ребенок боится не успеть, опоздать, сделать не то, не так, быть осужденным и наказанным. В младшем школьном возрасте страх «быть не тем» достигает максимального развития, поскольку дети стараются овладеть новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и очень переживают по поводу отметок.

Первоклассники, которые по разным причинам не могут справиться с учебной нагрузкой, со временем попадают в разряд неуспевающих, что, в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх. В основе этого страха лежит боязнь сделать ошибку, совершить глупость и быть осмеянным. Больше всего такие дети боятся отвечать у доски. Именно у доски в полной мере проявляется их незащитность.

Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребенка, психологическое наказание все равно присутствует. В младшем школьном возрасте отметка не просто оценка конкретного результата деятельности. Она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности. «Ты плохой, потому что ты плохо учишься», — говорят ребенку. Он соглашается, и возникает неразрешимый внутренний конфликт, который сопровождается чувством неопределенности, неуверенности в себе и различными страхами.

В ряде случаев страх перед школой вызван конфликтом со сверстниками, боязнью проявлений физической агрессии с их стороны. Особенно это характерно для эмоционально чувствительных, социокультурно и педагогически запущенных детей.

С возрастом подобные страхи меняют свой характер, иногда исчезают совсем. Но, принимая длительный характер, они вызывают у ребенка чувство бессилия, неспособность справиться со своими чувствами, контролировать их.

Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов.

Выявить страхи младших школьников можно с помощью метода неоконченных предложений и изучения рисунков детей.

Метод неоконченных предложений используется для диагностики страхов в различных сферах общения и деятельности школьника. Ребенку предлагается закончить предложения:

Когда я думаю о школе ...

Когда я иду в школу ...

Когда звенит звонок ...

Когда я вижу учителя ...

Когда у нас контрольная ...

Когда кончаются уроки ...

Когда я отвечаю у доски ...

Когда я получаю двойку ...

Когда учитель задает вопрос, я ...

В окончаниях заданных предложений проецируются эмоциональные переживания ребенка, которые очень важно знать учителю.

Изучение рисунков позволяет лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира. Так, преобладание серых тонов и доминирование черного цвета в рисунках подчеркивают отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребенок. Наоборот, яркие, светлые и насыщенные краски указывают на активный жизненный тонус и оптимизм. Широкие мазки при рисовании красками, масштабность, отсутствие предварительных набросков и последующих, изменяющих первоначальный сюжет дорисовок Показывают уверенность и решительность. Повышенная возбудимость и особенно гиперактивность находят свое выражение в неустойчивости изображения, его смазанности или в большом числе отчетливых, но пересекающихся линий. При заторможенности и тем более беспокойстве дети рисуют мало, предпочитая Другие виды деятельности.

Особую ценность представляет рисование в группе по следующим поочередно предлагаемым на каждом занятии темам: «В школе», «На улице, во дворе», «Семья», «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем», «Что было со мной самое плохое или самое хорошее», «Кем я хочу стать».

При рисовании целесообразнее всего пользоваться вначале цветными карандашами. За месяц до этого можно попросить детей принести свои рисунки, чтобы некоторые из них показать в группе с целью активизации интереса к рисованию дома. Его отсутствие обедняет психическое развитие и свидетельствует о наличии каких-то затруднений.

Темы для рисования на первых двух занятиях выбирают сами дети. Это может быть домик, машина, дерево, затем мишка, собака, птичка, человек и т.д. Дети сами выбирают, с кем они будут сидеть за столиками, и уже это выявляет их симпатии и антипатии.

После подготовительных занятий можно приступать к *тематическому рисованию*. Не превышающие 30 мин занятия проводятся 2 раза в неделю и затрагивают одну, максимум две темы. Если кто-то из детей отказывается рисовать, не следует фиксировать на этом внимание, так же как и подчеркивать успехи других. Лучше такие занятия проводить во внеурочное время. В рисунках на тему «В школе» представляет интерес взаимное расположение фигур сверстников и автора рисунка. Дети с истерическими чертами характера вне зависимости от своего реального положения рисуют себя обычно в центре группы. У детей с невротическими реакциями на рисунке мало сверстников или они отсутствуют совсем, что отражает проблемы взаимопонимания с ними. То же относится к рисункам на тему «На улице, во дворе». Все это указывает на затруднения в приобретении дружеских устойчивых контактов и чрезмерную опеку в семье.

Наиболее информативным считается рисунок на тему «Семья». Дается инструкция нарисовать всех, с кем живет ребенок. При анализе рисунка следует учитывать не только умение объективно отразить семейную ситуацию, но и установку на ее изменение в благоприятную сторону, например, ребенок рисует семью, в которой он хотел бы жить, или семью, которая ему больше нравится (но это не его семья). Также имеют значение порядок и близость расположения фигур и особенно место самого ребенка: между родителями или рядом с одним из них. В последнем случае это говорит о более выраженной привязанности к одному из родителей. Заслуживают внимания и размеры фигур, соотносимые с их ролью и авторитетом для ребенка. Наконец, цветовая гамма, общая с одним из взрослых, в частности одна и та же окраска туловища, указывает на большую степень отождествления с ним по признаку пола.

Тема «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем» дает возможность отобразить наиболее яркий страх. Рисовать необязательно, если страхи ребенка отрицаются вообще. Если же рисунок сделан, то, значит, ребенок смог преодолеть барьер страха в своем сознании и отразить волевым, целенаправленным усилием то, о чем он старается не думать. Графическое изображение страха не приводит к его усилению, а, наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реализации. В рисунках страх ощущается как нечто уже происшедшее, фактически случившееся; остается меньше недосказанного, неясного, неопределенного. Все это снимает аффективно-травмирующее звучание страха в психике ребенка. Существенно и то, что задание дает учитель, которому ребенок доверяет, да и само рисование происходит в

жизнерадостной атмосфере общения со сверстниками, обеспечивая незримую поддержку с их стороны, уже не говоря об одобрении самого учителя.

Тема «Самое плохое или самое хорошее» дает ребенку возможность выбора происходивших с ним событий. Большинство предпочитают отображать в рисунке хорошие, радостные эпизоды из своей жизни. Тем не менее почти в каждом классе находятся дети, рисующие неприятные события, что может послужить основой для последующей психотерапевтически ориентированной беседы с ними.

«Кем я хочу стать» — заключительный раздел тематического рисования, вносящий в него оптимистическую струю и способствующий повышению уверенности детей в своих силах.

Следующим этапом рисования может быть *направленное устранение всех страхов*, которым подвержен ребенок. Для этого нужно выяснить в индивидуальной беседе, боится ли ребенок одиночества (остаться один), нападения (бандитов), заболеть, умереть, смерти родителей, некоторых людей, наказания, сказочных персонажей (Бабы Яги, Кощея, Бармалея, Змея Горыныча), опоздать в школу, темноты, животных (волка, медведя, собак, насекомых, пауков, змей), транспорта (машин, поездов, самолетов), стихии (бури, урагана, наводнения, землетрясения), высоты, глубины, тесной комнаты (замкнутого пространства), воды, огня, пожара, войны, площадей (открытого пространства), врачей (кроме зубных), крови, уколов, боли, неожиданных (резких) звуков. Составив сгисок страхов у каждого ребенка, учитель дает задание *нарисовать свои страхи*.

Продолжительность этих специально организованных занятий не превышает 30 мин. На одном занятии рисуется, как правило, несколько страхов, но может быть нарисован и один страх.

Ни в коем случае нельзя торопить ребенка с выполнением задания, так как мысли о том, как изобразить страх, подразумевают встречу с ним, контакт, соприкосновение, что само по себе уменьшает остроту его восприятия.

На следующем занятии ребенку предлагается нарисовать страхи снова, но так, чтобы сам он выглядел небоющимся. Учитель говорит: «А теперь нарисуй, что ты уже не боишься...» Подобная Инструкция противоположна предыдущей: «Нарисуй, чего ты боишься», когда ребенок обычно изображает только объект страха а не себя. Теперь же он должен изобразить и себя в активной' противостоящей страху позиции. Подобная установка действует в качестве косвенного внушения или дополнительного стимула преодоления страха. Необходимо продумать, как лучше выполнить задание, представить себе варианты, остановиться на одном из них и графически воплотить его посредством достаточно продолжительного волевого усилия. Все это примеры преодоления страха, который задается в общих чертах учителем, но требует творческого развития и завершения самим ребенком. Количество занятий — от 5 до 10 в зависимости от результатов преодоления страхов.

На рисование страхов по контрасту требуется меньшее число занятий, и в них участвуют уже не все дети, а только те, которые подвержены чувству страха. Остальные в это время рисуют на свободную тему или по программе. Через несколько дней после окончания повторного рисования страхов проводится индивидуальное обсуждение рисунков. Снова задается вопрос: боится теперь ребенок или нет? Успех закрепляется одобрением, похвалой.

Школьная тревожность — это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Педагоги и родители обычно отмечают такие особенности ребенка, говоря, что он «боится всего», «очень раним», «мнителен», «повышенно чувствителен», «ко всему относится слишком серьезно» -и т. п. Однако это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. А между тем тревожность, в том числе и школьная, — это один из предвестников невроза, и работа по ее преодолению — это и работа по психопрофилактике невроза.

Высокий уровень школьной тревожности, снижение самооценки характерны для периода поступления в школу, первых месяцев учебы. Однако после 'адаптационного периода, продолжающегося от одного до трех месяцев, положение меняется: эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируются. Теперь можно выделить детей с подлинной школьной тревожностью с помощью специального теста (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен).

Тестирование проводится после окончания первой четверти, когда у большинства детей проходит ситуативная тревога, связанная с поступлением в школу.

Экспериментальный материал — 14 рисунков размером 8,5 x 11 см. На каждом из них представлена типичная для жизни младшего школьника ситуация.

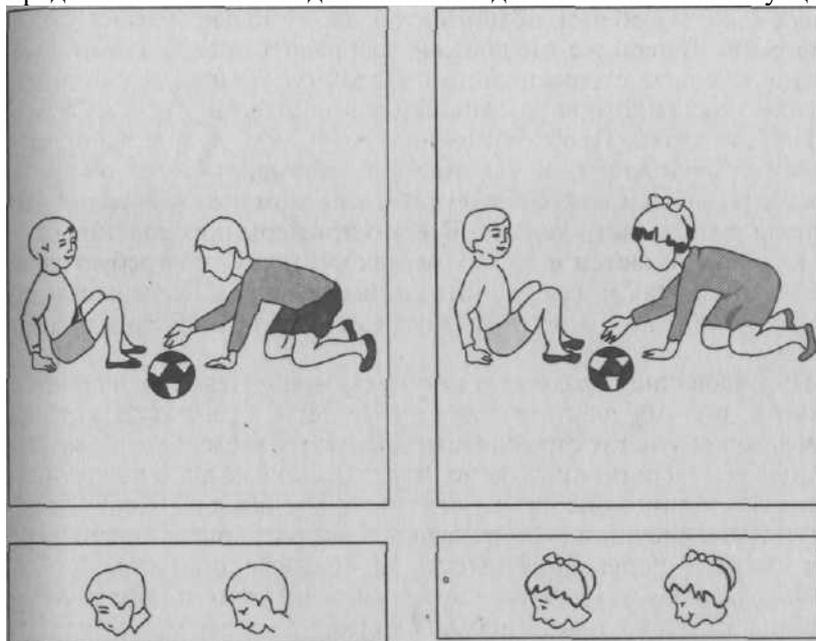


Рис. 1. Игра с младшими детьми (ребенок играет с малышом).





Рис. 2. Ребенок и мать с младенцем (ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем).

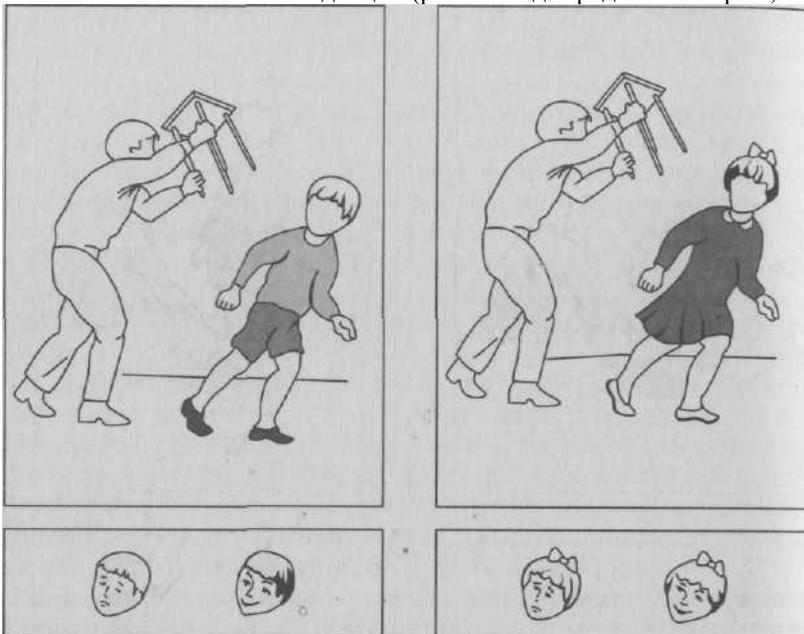


Рис. 3. Объект агрессии (ребенок убегает от нападающего на него сверстника).

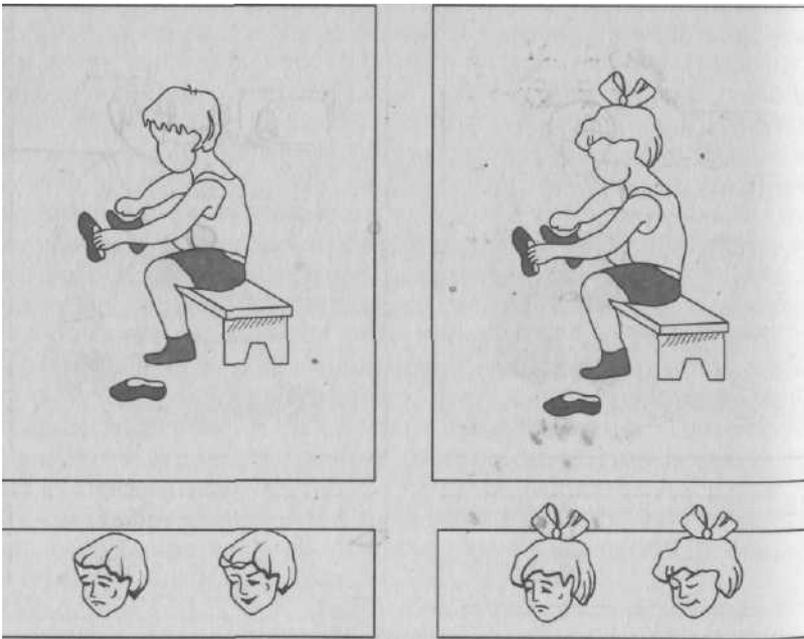


Рис. 4. Одевание (ребенок сидит на скамейке и надевает ботинки).

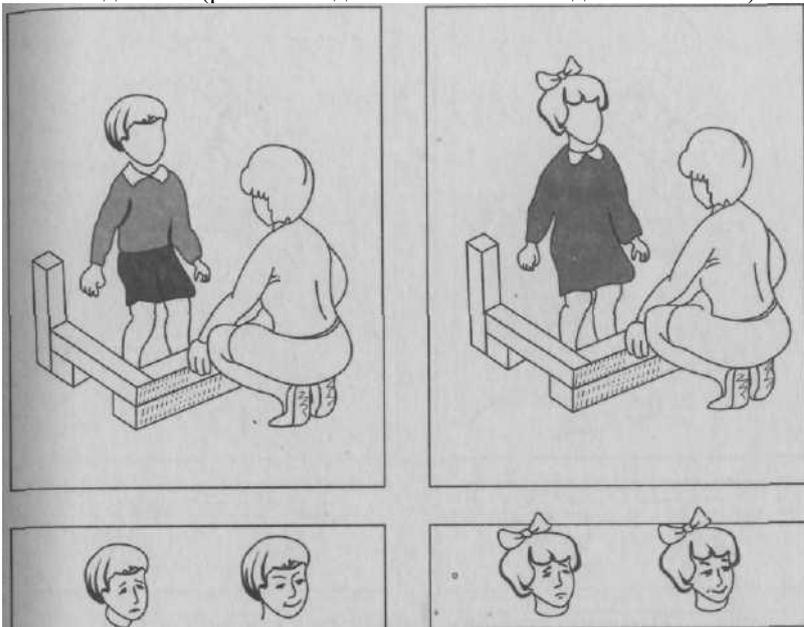


Рис. 5. Игра со старшими детьми.

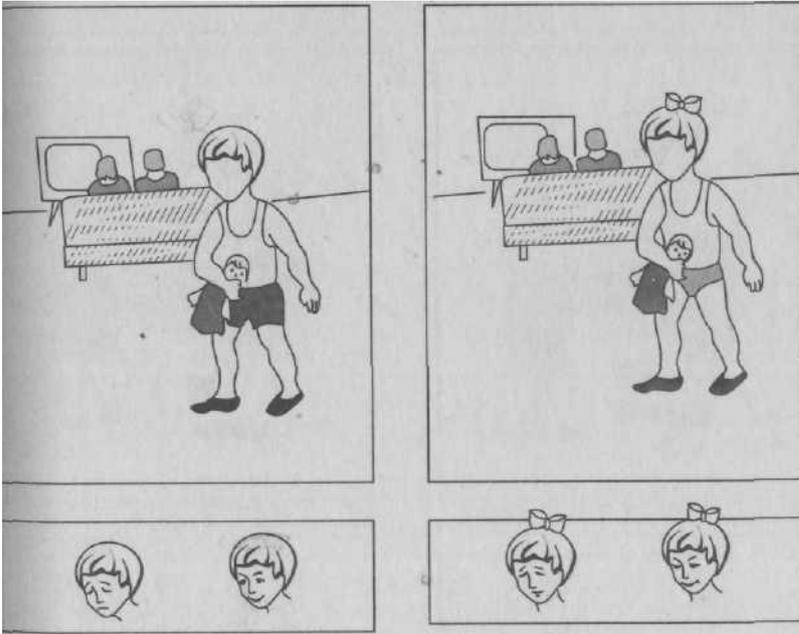


Рис. 6. Укладывание спать в одиночестве (ребенок идет к своей кроватке, родители сидят в кресле спиной к нему).

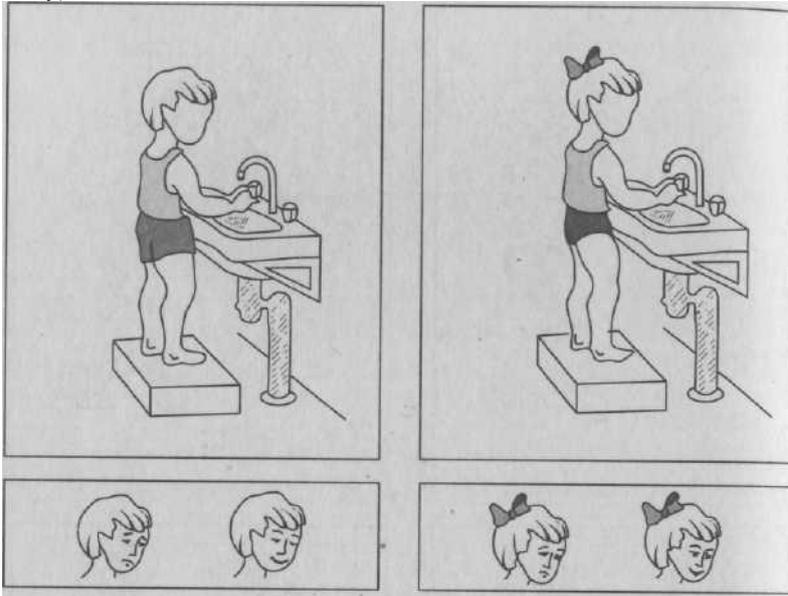


Рис. 7. Умывание (ребенок умывается в ванной комнате).



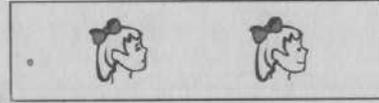
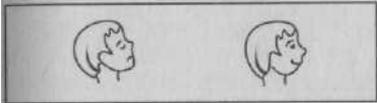
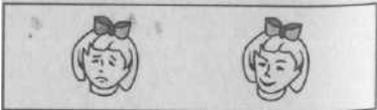


Рис. 9. Игнорирование (отец играет с малышом; другой ребенок стоит в одиночестве).

Рис. 8. Выговор (мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребенку за что-то).

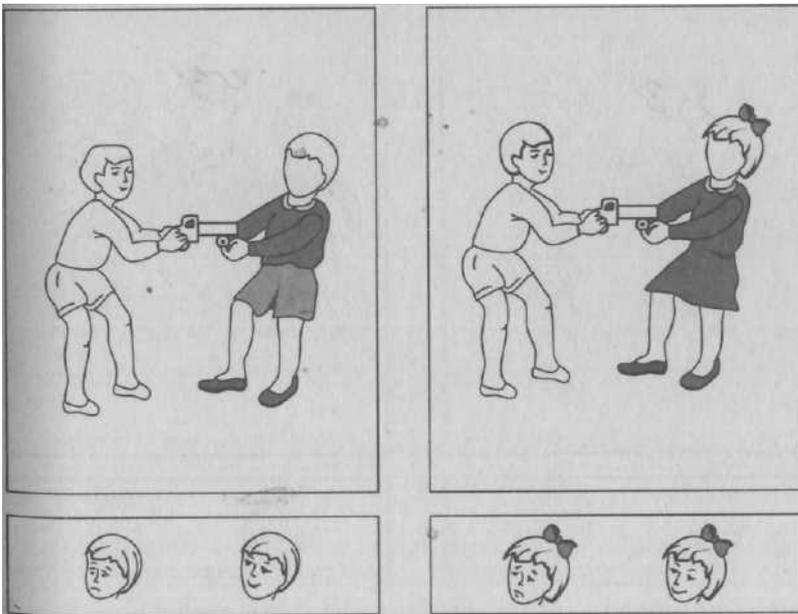


Рис. 10. Агрессивное нападение (сверстник отбирает у ребенка игрушку).

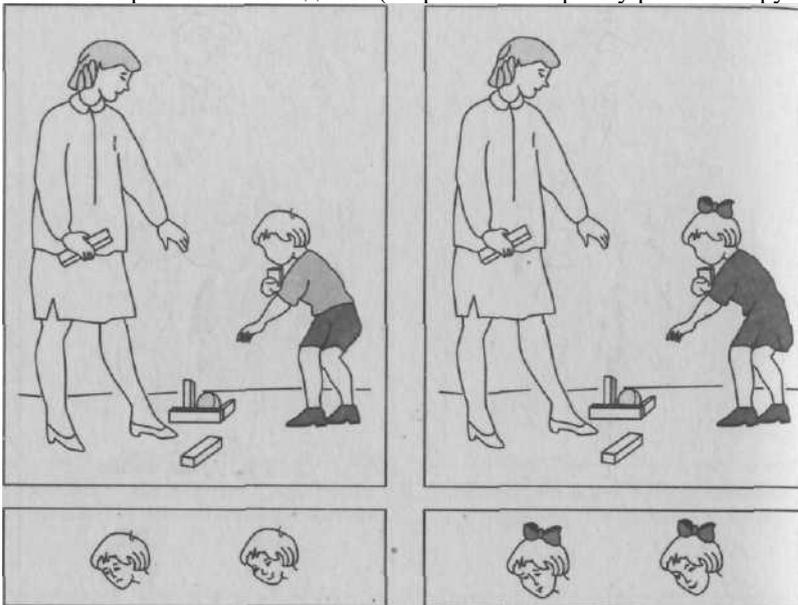
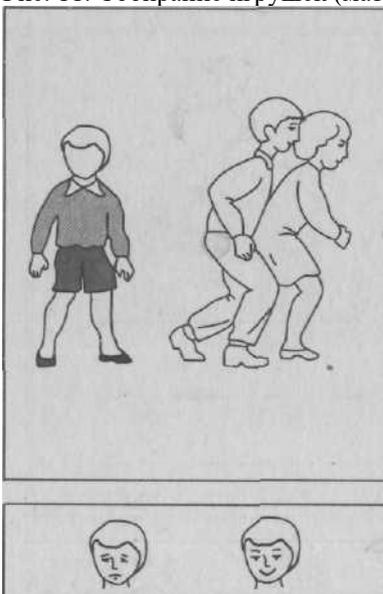


Рис. 11. Собираение игрушек (мать и ребенок убирают игрушки).



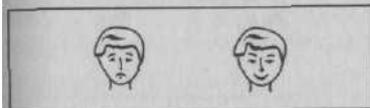
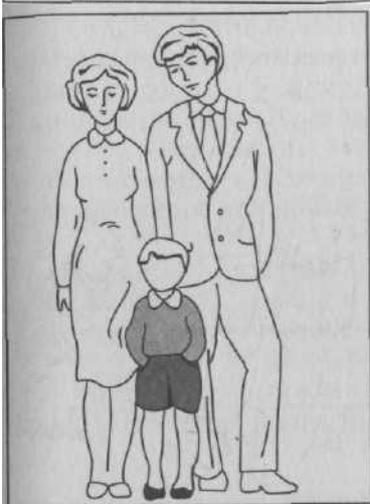
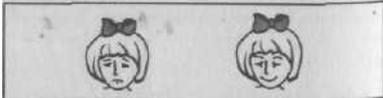
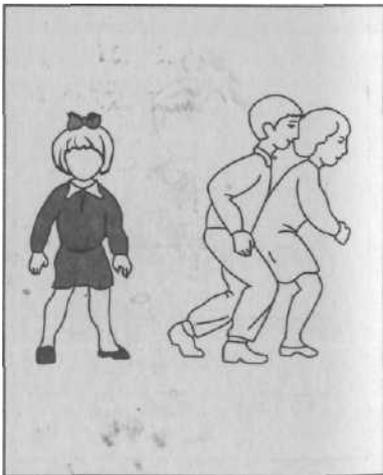


Рис. 13. Ребенок с родителями (ребенок стоит между матерью и отцом).

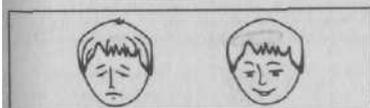
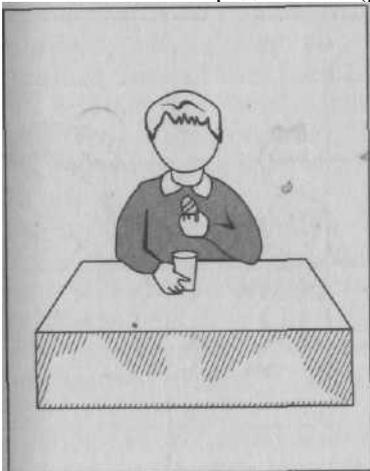


Рис. 12. Изоляция (двое сверстников убегают от ребенка, стоящего в одиночестве).

Рис. 14. Еда в одиночестве (ребенок один сидит за столом, держа в руке стакан).

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом — печальное.

Рисунки показываются в строго определенном порядке один за другим. Беседа проводится индивидуально. Предъявив ребенку рисунок, учитель предлагает ему подобрать соответствующее, по его мнению, выражение лица.

Выбор ребенка и его словесные высказывания можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

Образец протокола

Имя: Николай; возраст: 6 лет; дата: 10.11.96 г.

Рисунок	Высказывание	Выбор	
		Веселое лицо	Печальное лицо
1	2	3	4
1. Игра с младшими детьми	Ему надоело играть	+	
2. Ребенок и мать с младенцем	Гуляет с мамой, люблю гулять с мамой	+	
3. Объект агрессии	Хочется ударить его стулом. У него грустное лицо		+
4. Одевание	Он пойдет гулять. Надо одеваться	+	
5. Игра со старшими детьми	Потому что у него дети	+	
6. Укладывание спать в одиночестве	Я всегда беру спать игрушку		+
7. Умывание	Потому что он умывается	+	
8. Выговор	Мама хочет уйти от него		+
9. Игнорирование	Потому что тут малыш	+	
10. Агрессивность	Потому что кто-то отбирает игрушку		+
11. Собираание игрушек	Мама заставляет его, а он не хочет		+
12. Изоляция	Они не хотят играть с ним		+
13. Ребенок с родителями	Мама и папа гуляют с ним	+	
14. Еда в одиночестве	Пьет молоко, и я люблю пить молоко	+	

Анализ данных.

Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной

окраске.

Так, рисунки 1 (Игра с младшими детьми), 5 (Игра со старшими детьми) и 13 (Ребенок с родителями) имеют положительную эмоциональную окраску; рисунки 3 (Объект агрессии), 8 (Выговор), 10 (Агрессивность) и 12 (Изоляция) — отрицательную; рисунки 2 (Ребенок и мать с младенцем), 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 7 (Умывание), 9 (Игнорирование), 11 (Собирание игрушек) и 14" (Еда-в одиночестве) имеют двойной смысл. Двусмысленные рисунки несут основную «проективную нагрузку»: то, какой эмоциональный смысл придает им ребенок, указывает на его мироощущение и нормальный или травмирующий опыт общения.

Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

Количественный анализ. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$ИТ \sim \text{число эмоционально негативных выборов} \times 100\% : 14.$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ. Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рисунки 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 14 (Еда в одиночестве). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях 2 (Ребенок и мать с младенцем), 7 (Умывание) 9 (Игнорирование) и 11 (Собирание игрушек), с большой вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок — ребенок» (Игра с младшими детьми. Объект агрессии. Игра со старшими детьми. Агрессивное нападение. Изоляция). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения «ребенок — взрослый» (Ребенок и мать с младенцем. Выговор. Игнорирование. Ребенок с родителями), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия (Одевание. Укладывание спать в одиночестве. Умывание. Собирание игрушек. Еда в одиночестве). Психологи выделяют два способа преодоления тревожности у детей:

- 1) выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях, а также овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой;
- 2) укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе, забота о «личностном росте» человека.

Для преодоления школьной тревожности у учащихся I класса необходимо:

смягчить, снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника. Это важно не только с точки зрения переживания удовлетворенности —неудовлетворенности, но и потому, что гипертрофированные потребности, порождая бурные эмоциональные реакции, препятствуют формированию продуктивных навыков деятельности, общения; развить и обогатить оперативные навыки поведения, деятельности, общения с тем, чтобы новые навыки более высокого уровня позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотива и они могли свободно выбирать продуктивные формы; учитывая конфронтационный характер тревожности как личностного образования, максимально «укрепить» конкурирующие образования; вести работу по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях.

Для снятия тревожности у младших школьников существуют целые комплексы приемов, упражнений. Однако центральную роль играют два метода (А. М. Прихожан):

- 1) последовательной десенсибилизации: ребенка помещают в ситуации, вызывающие у него тревогу и страх, начиная с тех, которые могут лишь немного его волновать, и кончая теми, которые провоцируют сильную тревогу, возможно, даже испуг. Для снятия напряжения ребенку предлагают сосать конфету;
- 2) «отреагирования» страха, тревоги, напряжения: проводится игра-драматизация «в очень страшную, страшлищную школу», где сначала с помощью кукол-петрушек, а затем без них в форме театральных этюдов дети изображают пугающие их ситуации школьной жизни, причем все

эти моменты должны быть доведены до крайней степени («так, чтобы зрителям было очень страшно»). Кроме того, можно применять приемы «рисование страхов», «рассказы о страхах», причем акцентироваться должна школьная тематика. В ходе этой работы всячески поощряются попытки юмористического, карикатурного изображения ситуаций.

Работая с тревожными детьми, следует учитывать их специфическое отношение к успеху, неуспеху, оценке и результату. Они чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неуспеха; не могут решить, правильно или неправильно сделали что-либо, ждут этой оценки от взрослого.

Все это, с одной стороны, повышает травматическую вероятность неудач, которые дети с высокой школьной тревожностью объясняют в основном собственной неполноценностью, отсутствием способностей. С другой — делает ребенка чрезвычайно зависимым от взрослого, гипертрофирует фигуру взрослого, учителя в его глазах. Это отражается и на мотивации учения, в основе которой лежит стремление «делать все так, как говорит учитель, ради его похвалы».

По отношению к тревожным детям используются специальные формы оценки: максимально развертываются ее критерии (т.е. используется содержательная оценка) и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а ее отдельные элементы, особенно успешные). При этом большое внимание уделяется под-Держанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы ребенок чувствовал, что его ценят вне зависимости от его поведения и успехов. Через оценку взрослого, сверстника он понимает, что Может, чего не может, что умеет, а чему должен еще поучиться.

Принципиально важным является формирование такого отношения не только к оценке, но шире: к успеху, неуспеху, выигры-шу; проигрышу — к любому результату на пути овладения знаниями, умениями. Это позволяет снять ориентацию только на результат, сфокусировать внимание на самой деятельности. Для этого можно использовать и *шуточные соревнования*, в которых победа или поражение достаточно относительно, не требуют значительных усилий, легко переходят от одного ребенка к другому. Определенному «снижению», «развенчиванию» образа взрослого способствует изменение его позиции — намеренное «обытовление» поведения, лишение ореола «образца», «непререкаемого судьи».

Повышенная значимость требований школы, ведущая к дезорганизации деятельности детей, их поведения, сильной напряженности, снимается посредством приема *«Школа клоунов»*. Дети читают (или им читают) отрывки из одноименной книги Э.Успенского, рассказывают о каких-нибудь правилах этой школы, придумывают уроки, отметки (учитель принимает во всем этом самое активное участие). При этом каждый ребенок обязательно должен что-нибудь рассказывать или показывать. Класс предварительно договаривается, какое правило для «Школы клоунов» будет выполняться, и оно включается в ход «учебных», игровых занятий, что способствует, помимо всего прочего, и развитию произвольности. Задача такой работы-игры, с одной стороны, показать относительность рамок «хорошо — плохо», снять восприятие правил как категорических требований, а с другой — помочь детям осознать, для чего эти правила нужны. Другими словами, применяется прием «отстранения». Дети начинают понимать, что требования, правила относительно и вместе с тем необходимы. Таким образом создаются условия для преодоления импульсивного стремления всегда и во всем действовать по правилам.

Не менее важным направлением этой работы является развитие у детей мотива компетентности как одного из центральных мотивов учения, стремления быть не хуже других, не мириться с собственной «неполноценностью».

Для развития указанных мотивов следует акцентировать соответствующие моменты в содержательной оценке и использовать ряд специальных приемов. Суть одного из них, условно названного *«Я не могу — я могу — я сумею»*, состоит в следующем. Если ребенок отказывается выполнять какое-либо задание, говоря, что он наверняка с ним не вправится, учитель просит его представить другого ребенка, который знает намного меньше, чем он, и на самом деле не может справиться с заданием (не знает букв, цифр, не умеет говорить), и изобразить такого ребенка. Затем предлагает представить и изобразить ребенка, который сумеет справиться с заданием. При этом дети обычно убеждаются, что они достаточно далеко продвинулись от полного неумения и могут, если попробуют, продвинуться еще дальше. Ребенок кладет кисти рук на открытые ладони взрослого, и весь класс произносит «волшебное заклинание»: «Я не могу ...» — и каждый по очереди говорит, чем ему трудно это задание; «Я могу ...» — дети по очереди говорят, что они могут сделать; «Я сумею ...» — каждый пытается сказать, насколько он может выполнить задание, если приложит все усилия. При этом правильность или непра-

вильность реплик детей не комментируется, подчеркивается только, что каждый чего-то не умеет, чего-то не может и каждый сумеет, если захочет, добиться: продвижения вперед и, следовательно, быть не хуже других.

f Стимуляции мотива «быть не хуже других» способствует и применение известного приема, условно называемого «Цепочка». Учитель просит детей выстроиться в ряд — от того, кто лучше всех выполнил какое-либо задание, до того, кто справился с ним хуже, чем другие. Это упражнение обычно выполняется в конце занятий. В некоторых случаях такую «цепочку» составляет кто-нибудь из детей (причем после того, как она составлена, он должен сам найти свое место; естественно, в этой роли должны побывать все дети), в других — построение происходит без чьих бы то ни было указаний. Упражнение производится в виде быстрой разминки, основания для построения все время меняются, причем учитель минимально вмешивается в эту «оценку и самооценку», следя в основном за тем, чтобы никто из детей не оказывался все время в положении лидера и никто — в положении замыкающего. В тех случаях, когда несколько детей справляются с чем-либо одинаково хорошо (подчеркнем, именно хорошо), они берутся за руки и поднимают их вверх, а если все справляются хорошо, образуется круг (это распространяется и на те случаи, когда «цепочку» составлял ребенок).

Особо следует сказать о приемах, помогающих детям снять повышенную напряженность. Как известно, именно с ней часто бывают связаны двигательные беспокойства, агрессивность. В этих случаях можно использовать щит, который держит взрослый или другой ребенок и в который можно стучать игрушечным мячом, бить кулаком и т.п. Этот прием можно менять в зависимости от условий.

Итак, работа психолога по снятию школьной тревожности и страхов может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий, когда используются отдельные методы и приемы, описанные выше, а также в специальной группе. Она будет иметь эффект только при создании щадящих условий в семье и школе, при поддерживающем ребенка позитивном отношении к нему со стороны окружающих.

Контрольные вопросы

1. Что такое готовность к школе?
2. Каковы признаки школьной тревожности и дезадаптации?
3. Какие методы положены в основу коррекции школьной тревожности и страхов?
4. Какие признаки характеризуют ребенка как субъекта учебной деятельности?

Темы для семинарских занятий

1. Психологическая готовность ребенка к школе.
2. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
3. Психологическая помощь детям в случаях школьной дезадаптации.

Задания для самостоятельной работы

1. Проверьте готовность к обучению в школе одного первоклассника по предложенной методике, дайте характеристику готовности.
2. Разработайте психологические рекомендации в помощь учителю начальных классов, работающему с гиперактивными детьми.
3. Вместе с учителем начальных классов составьте перечень заданий по развитию эмоционального компонента субъекта учебной деятельности.

Литература

1. Варга А.Я. Психологическая коррекция нарушений общения у младших школьников // Семья в психологической консультации / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. — М., 1989.
2. Гильбух З. В., Коробко С.Л., Андриященко Л.Л. Методика распределения первоклассников по классам различных типов. — Киев, 1988.
3. Доцицына З. В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации. — М., 1994.
4. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к школьному обучению. — М., 1991.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. — М., 1996.
6. Матвеева Л.А. Развитие свойств субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте. — Л., 1991.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. — М., 2002.
8. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. — М., 1996.
9. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы работы школьного психолога. — М., 1990.
10. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. — М., 1990.
11. Психолог в начальной школе / Под ред. Т. Ю. Андриященко. — Волгоград, 1995.

Глава 3

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ

Психические новообразования и трудности подросткового возраста. — Технология психологической работы с подростками в школе. — Групповая психотерапия при акцентуациях характера у подростков. — Социально-психологический тренинг для подростков, имеющих коммуникативные проблемы.

Ш.3.1. Психические новообразования и трудности подросткового возраста

Отрочество, подростковый возраст — период жизни человека от детства до юности (14—15 лет). В этот самый краткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и другими, через внешние срывы и колоссальные достижения приходит к порогу юности.

В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного.

Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки. В современном обществе стремление подростка к статусу взрослого — мечта малодоступная. Поэтому часто в отрочестве подросток обретает не чувство взрослого, а чувство возрастной неполноценности (В.С.Мухина).

По инерции детства большая часть подростков остро реагируют на свои восприятия, память, речь и стараются придать им блеск и глубину. Они переживают радость от приобщения к познанию. Моральные ценности, качество личности также становятся для них объектом самовоспитания. Интенсивно умственно работая и также интенсивно бездельничая, подросток постепенно осознает себя как личность.

Отрочество — период, когда подросток заново оценивает свои отношения с семьей. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Отчуждение, внешне выражающееся в негативизме, является началом поиска подростком собственной уникальной сущности. В отрочестве подросток проходит через дружбу, общение в группе.

Идентифицируясь со сверстниками, он чаще всего становится конформистом. Именно в отрочестве подросток нацелен на поиск новых продуктивных форм общения с теми, кого он любит и уважает, и на открытие самого себя. Однако, рефлексируя глубину своего несовершенства, он часто уходит в состояние психологического кризиса.

Субъективно это тяжелые переживания. Но кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами, которые помогают ему пройти трудную школу идентификации и отстоять свое право быть личностью.

Выделив психические новообразования возраста, психолог может сделать прогноз сопутствующих их становлению трудностей:

- 1) развитие самосознания, формирование самооценки — незрелая личность;
- 2) интенсивное формирование характера — акцентуации характера;
- 3) чувство взрослости — реакции эмансипации;
- 4) интимно-личностное общение (ведущая деятельность) — реакции группирования;
- 5) потребность в самоутверждении — хобби-реакции и патологические увлечения;
- 6) потребность в активности и социально значимой деятельности — реакции компенсации, гиперкомпенсации;
- 7) критическое мышление — негативизм и реакции отказа;
- 8) любознательность и жажда проверки себя — побеги, бродяжничество, асоциальное поведение;
- 9) повышенная эмоциональность — аффективное поведение, острая эффективность к неудачам, агрессивность.

Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения основных потребностей:

физиологических, запускающих физическую и сексуальную активность;
в безопасности, которая обеспечивается принадлежностью к группе;
в независимости и эмансипации от семьи;
в привязанности;
в успехе, проверке своих возможностей;
в самореализации и развитии собственного Я.

Возможны и серьезные затруднения, связанные со спецификой учения подростков:

а) *особенности учебной деятельности:*

овладение общим строем учебной деятельности;

1с самостоятельный переход от ориентировочных учебных действий к контрольно-оценочным;

объединение учебных действий в приемы, методы, блоки деятельности;
переход учебной деятельности с репродуктивного на продуктивный уровень;
освоение прогнозирующих и планирующих форм контрольно-оценочных действий;
осознание учебной деятельности (мотивы, цели, задачи, способы, средства);
целеполагание — самостоятельная постановка целей;

б) *особенности мотивации учения:*

укрепление учебно-познавательных мотивов, которое связано с интересом и способами приобретения знаний (самообразование);
совершенствование социальных мотивов (мотив поиска контактов и сотрудничества с другими);
устойчивое доминирование одного мотива;

в) *характер учебных занятий:* ограниченность кругозора и объема сведений; небольшой запас знаний, особенно обобщающих; слабый уровень словесно-логического мышления; затруднения в понимании и применении знаний. *Трудности подростков в учебной деятельности:*

! неумение выполнять действия по образцу, инструкции;

затруднения при самостоятельном выполнении учебных действий (анализ, восприятие, классификация, обобщение);

инертность мыслительной деятельности;

несформированность самооценки и самоконтроля в учебной деятельности;

неосознанность учебной деятельности (целеполагание);

дисгармония мотивов учения.

Проблемы и трудности любого возраста многообразны, и ни один учебник не вместил бы даже общих рекомендаций по их разрешению, Наше решение определить методические подходы к работе с подростками — лишь попытка наметить ее основные вехи Для психолога.

III.3.2. Технология психологической работы с подростками

в школе

Социально-психологические технологии — это совокупность психологических приемов и методов, целенаправленно воздействующих на сознание, поведение и деятельность человека как члена социума в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально ориентированных видах деятельности.

ПРИМЕР ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В ШКОЛЕ /. *Организационная работа*

V, Запрос администрации на работу с подростками (формулирование целей и задач работы с точки зрения администрации).

2. Встреча с педагогами, работающими в этих классах, и социальным педагогом (получение информации о детях).

3. Встреча с родителями (ознакомление с целями работы, получение их согласия на диагностическую и коррекционную работу).

4. Встреча психолога с подростками (формирование мотивации на совместную работу, презентация программы).

5. Проработка полученной информации.

6. Планирование деятельности, подбор конкретных методик для выполнения поставленных задач (см. табл. на с. 263 — 268).

II. *Диагностические процедуры*

/. *Исследование личности подростка:*

а) личностные особенности (личностный опросник Р.Кеттела, опросник Г.Шмишека);

б) самооценка подростков (опросник самоотношения подростков В. В. Столина и др.);

в) структура способностей подростков (тест Р.Амтхауэра);

г) характер взаимоотношений (социометрия, метод незаконченных предложений, тест Т.Лири);

д) профессиональная ориентация (дифференцированный диагностический опросник А.Е.Климова, анкетирование родителей и детей).

Психолог вносит данные в досье подростка, выделяет подростков с проблемами; корректирует программы тренинга с учетом трудностей подростков.

2. *Индивидуальная встреча с родителями подростков, имеющих проблемы* (сбор сведений об условиях жизни и развития подростка, о его предполагаемой профессии).

Первичная помощь в решении проблем, активация родителей на позитивное вмешательство в развитие подростка.

3. *Встреча с учителями*

Совместное обсуждение причин трудностей подростков и возможности создания щадящих условий обучения. III. *Тренинг для подростков*

1. Коррекционный класс (тренинг жизненных умений).

2. Обычный класс (тренинг личностного роста). IV. *Консультативно-методическая работа*

1. Индивидуальная работа психолога по запросу подростка.
2. Индивидуальная работа с родителями (проработка проблем).
3. Выступление психолога на малом педагогическом совете (информация о проблемах подростков, о позитивных изменениях в классе, обсуждение совместных действий специалистов, -поиск подходов к решению проблемы взаимоотношений учителей и подростков).

К Профориентационная работа

1. Индивидуальное собеседование с каждым подростком по результатам профдиагностики (обсуждение профессиональных склонностей, информирование о месте получения желаемой профессии).

Психологическое сопровождение акцентуированных подростков

№ п/п	Тип акцентуации	Основные признаки	Положительные качества	Формы дезадаптации	Провоцирующие факторы	Рекомендации	Психологические упражнения для акцентуированных подростков
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Гипертимная (приподнятое настроение, повышенная активность)	Стремление к лидерству, смена увлечений, склонность к переоценке возможностей, повышенная активность, подвижность, чрезмерная самостоятельность, склонность к риску. Экстра верти- рованность	Предприимчивость. Быстрота усвоения учебного материала. Легкость общения. Активность, энергичность, выносливость. Умение вызывать доверие. Находчивость в нестандартной ситуации. Готовность быть ответственным	Авантюризм. Неустойчивость. Склонность к алкоголю. Отвлекаемость. Склонность к риску. Недисциплинированность. Прогулы, конфликты со взрослыми	Безделье. Ограничение выбора. Одиночество. Регламентирование деятельности. Эмоциональная ответственность. Жесткий контроле	Разнообразие деятельности и контактов. Деятельность в коллективе. Демократический стиль общения	Полный порядок, конец — делу венец , планированность
2	Циклоидная (эйфория — дисфория)	Эйфория — гипертимы, дисфория — неустойчивые. Скрытый тип		По фазам	Перегрузки, притеснения, неожиданность	Гибкая тактика в зависимости от фазы	Полный порядок, конец — делу венец (эйфория). Победитель; шут; похвала (дисфория)
3	Неустойчивая (безволие)	Непоследовательность, непостоянство, зависимость от других, внушаемость, пассивность в деятельности, стремление к праздности и по- верхностным увлечениям	Умение не переутомляться, получать сильные впечатления, доверчивость, открытость, уел уж - ливость	Побеги из дома, делинк- вентное по- ведение, ад- дитивное по- ведение	Бесконтроль- ность, нецеле- направленно воспитание	Твердое, властное руководство, строгий ре- жим, порядок, группа с + установками	Флегматик, репор- тер, тимуровец, золушка, делу — время, постоянное хобби

4	Лабильная {подвижность, крайняя изменчивость настроения)	Немотивированная смена настроения, чувствительность к чужому мнению, ранимость, раздражительность, болезненность, зависимость состояния от настроения,	Общительность, добродушие, чуткость, привязанность, увлечения — музыка, общение в компаниях	Аффектное поведение. Неврозы, депрессия. Демонстративные победы. Суицидальное поведение. Гомосексуализм	Отвержение близких, потери, утраты	Позиция друга — учителя. Одобрение и ■ эмоциональная поддержка. Эмпатия	Аналитик, единственная роль, раздражение отменяется
		вспыльчивость, слабый самоконтроль, конфликтность					
5	Конформная (соглашательство, подчинение мнению группы)	Отсутствие личного отношения к миру, жизнь по правилу «как все», чрезмерная приспособляемость ценной личностных жертв, не критичность поведения, несамостоятельность, безволие	Преданность группе, консерватизм, стремление к устойчивости, уживчивость	Участие в групповых правонарушениях и преступлениях	Отрицательный пример, группа, смена коллектива	Позиция опекающего, развитие критического мышления. Развитие рефлексивного поведения	Лидер, собственное мнение, оппонент, разногласие
6	Истероидная (жажда внимания, потребность удивлять, восхищать, вызывать сочувствие)	Завышенная самооценка, похвальба несуществующими достижениями, неспособность переносить удары по эгоцент-	Упорство, инициативность, коммуникабельность, активность, организаторские способности, энергичность (спринтер)	Демонстративное поведение, эгоцентризм, аффективное поведение	Публичное лишение ореола, развенчание, изоляция, сестрость	Позиция родителя или зрителя. Игнорирование демонстрации иного поведения. Представление «сцены»	
6		ризму, ненасытная жажда поклонения, стремление быть «на сцене», дружба с неизвестными людьми			o		

7	Шизоидная (замкнутость и отгороженность)	Чудаковатые поступки, трудности контактов, * эмоциональная холодность, общение со взрослыми, фантазирование и резонерство, малая активность (физическая и интеллектуальная)	Холодный ум, способность нестандартному мышлению, увлеченность, способность работать в одиночку, аналитические способности	Побеги. Асоциальное поведение борца за справедливость. Аддитивное поведение. Сексуальные суициды. Фантазии	Насильственное помещение в группу. Эмоциональные контакты. Лидерство	Анонимное обсуждение. Телесно-модульные занятия. Позиция учителя, разубеждающего, опровергающего неполноценность	Оратор, массовик-затейник, соперничество
	Астеноневротическая (повышенная утомляемость, ипохондрия)	Раздражительность, вялость, пугливость, неуверенность, тревожность, склонность к неврозам, жалобы, постоянное недовольство «все плохо и все плохие»	Способность рассчитывать на свои силы, аккуратность, дисциплинированность, скромность, покладистость <	Аффектное поведение. Школьная тревожность . Дид акто гении	Инвалидизация, гипер- и гипопека. Конфликты	Посильные требования, режим, сбалансированное отношение	Победитель, шут, яканье, мои достоинства, помощь другим, жизнь прекрасна, я хороший, ты хороший
9	Эпилептоидная (склонностью тоскливо-злобному настроению)	Вязкость, инертность, бережное соблюдение своих правил, грубость, стремление сорвать злость на окружающих. Льстивость к руководителям, деспотизм, мстительность среди сверстников	Упорство в достижении цели, пунктуальность, обязательность, выносливость, внимание к мелочам	Сексуальные отклонения. Склонность к азартным играм. Воровство, алкоголизация, аффектное поведение	Отсутствие эмоционального тепла, жестокость, ущемление эгоистических интересов	Опора на бережливость, аккуратность, способность к ручному мастерству, склонность к коммерции, тактичность	Добрая улыбка, я рад тебя видеть, приятный разговор, день без замечаний, день прошедший, исполнение желаний, ведомый созерцатель, мудр
10	Сензитивная (чрезмерная чувствительность)	Мнительность, пугливость, замкнутость, склонность к самобичеванию, повышенная впечатлительность, комплекс неполноценности, привязанность к родителям и друзьям	Острое нравственное зрение, способность чувствовать внутреннюю суть, ориентация на истинные чувства	Социальная отгороженность. Побеги в результате психических травм, попытки реакции компенсации и гиперкомпенсации	Эмоциональная ответственность, домашняя гиперпротекция, повышенная моральная ответственность	Длительные разубеждения, демонстрация нужности для других, опора на интуицию, эстетические увлечения	Полный покой души, приятное событие, идеальный день, идеальное окружение, киногерой, встречный пример

11 Психостепен- ческая (тревожная мнительность)	Робость, стра- хи, нерешит- ельность, пе- дантизм, по- вышенная чув- ствительность к порядку, опасение за будущее свое и своих близких, навязчивые идеи, сувер- ность	Интересы, спо- собность брать на себя ответст- венность за дру- гих, эмоцио- нальная При- вязанность к матери, ответст- венность за дело	Невротиче- ские заболе- вания в будущем. Легкая . юрсноси- мость невзгод в настоящем	Повышенная ответственност ь, ситуация выбо- ра, доминирую- щая гиперпро- текция, повы- шенная мораль- ная ответствен- ность	Рациональное разубеждение. Поощрение реальной деятельности. Занятие спортом без соревнований	Риск — благород- ное дело, реши- тельность, внут- ренние голоса
---	--	---	---	--	---	--

2. Работа с классными руководителями (сообщение о возможностях и ограничениях каждого подростка).
Подведение итогов, выделение функций психологического и педагогического сопровождения проблемных подростков, планирование последующей работы.

Содержательные направления работы

Обучение подростков социально-психологическим навыкам. Профилактика зависимых состояний, формирование критического отношения к социальным вредностям.

Помощь в создании жизненной стратегии, выборе профессии.

1. Социально-психологический тренинг для подростков

Основные задачи: •

Восстановление доверия к миру.

Снятие тревожности и напряженности.

Развитие психологической устойчивости к трудным ситуациям.

Облегчение процесса школьной адаптации.

Предоставление возможности осознания собственных проблем.

Темы занятий: Я — уникальный. Значение положительного подкрепления в общении. Умение слушать другого человека. Как заводить новые знакомства с людьми противоположного пола? Вербальное и невербальное общение. Проекция своего будущего. Осознание своего стиля в преодолении трудностей и поиск внутренних ресурсов. Каким меня видят другие? Групповое давление. Умение сказать «нет». Что такое дружба и друзья?

В каждое занятие включаются упражнения-энергизаторы, которые помогают создать положительный эмоциональный микроклимат в группе: составление коллективной сказки,-экспромт-театр, ролевые игры и другие приемы. В конце каждого занятия проводится анализ, а по окончании тренинга — итоговая анкета участников.

2. Профилактика социальных вредностей

Основные задачи:

Предоставление информации о социальных вредностях. Анализ возможных альтернатив поведения подростков. Показ плюсов и минусов самостоятельного выбора. Выработка собственной позиции и отношения к проблеме.

Темы занятий: О мужественности и женственности. Отношения меж-ДУ полами в подростковом возрасте.

Здоровье и личная гигиена. Здоровый образ жизни. Культура чувств. Половые аномалии и венерические болезни. Наркотики и наркомания. Алкоголь и подросток.

3. Оказание помощи в выборе жизненной стратегии

- *Основные задачи:*

Исследование профессиональных интересов и возможностей выбора профессии.

Выявление профессиональных намерений подростков. Формирование жизненного сценария в рамках социально-психологического тренинга.

Темы занятий: Профессия и профессиональная компетентность. Билет в будущее. Угадай профессию.

Способности и склонности. Интервью у «трудоголика». Биржа труда. Я устраиваюсь на работу.

Итак, технология предполагает целостную систему работы с подростками в условиях образовательного учреждения. В психолого-педагогическое сопровождение подростков включается не только психолог, но и все субъекты педагогического процесса: педагоги, социальный педагог, родители, узкие специалисты. Их действия носят взаимосвязанный и системный характер и подчинены единой цели.

Ш.3.3. Групповая психотерапия при акцентуациях характера у подростков

Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующим их сглаживанием. Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты

нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат подростковый возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными. При этом каждый тип акцентуации имеет свое «слабое место» и оказывается наиболее чувствительным и уязвимым в отношении специфических воздействий. По определению А. Е. Личко, акцентуации характера — это крайние варианты нормы, при которых отдельные его черты чрезмерно усилены и обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей или даже пониженной чувствительности к другим.

Своевременное распознавание типа акцентуации характера необходимо для профилактики и коррекции нарушений поведения, эмоциональных срывов или нервно-психических отклонений у подростков.

Зная тип акцентуации, психолог может посоветовать родителям изменить тактику семейного воспитания, дать рекомендации педагогам по исключению из педагогической практики тех или иных провоцирующих воздействий на подростка. Консультируя самих подростков, он может предложить им упражнения для самотренировки (см. с. 263 — 270).

Эффективным способом коррекции акцентуации характера у подростков является групповая психотерапия, один из вариантов которой предложен В. И. Гарбузовым.

Темы занятий: О пользе групповых занятий. О темпераменте и характере. О воли и эмоциональности. Об интеллекте. О мужественности и женственности. О личности и ее притязаниях. О ролевом поведении. Об отношениях с другими. Об умении разбираться в ситуациях. О психологической защите. Об установках для самого себя. Десять наставлений психолога.

Цели и задачи.

Коррекция отношения к себе. Достижение способности к объективной самооценке, осознанию и устранению психологических защит в поведении. Максимальное развитие психофизических данных, приобретение самостоятельности. Реставрация и коррекция подавленной природы, укрепление адаптивности.

Реабилитация «Я» в собственных глазах, достижение уверенности в себе, антиконформности, антивнушаемости, адаптивности, реставрация чувства собственного достоинства. Коррекция системы ценностей и потребностей, их иерархии, приведение притязаний в соответствие с психофизическими возможностями. Коррекция полоролевого самоощущения и поведения. Принятие адекватной роли.

Коррекция отношения к другим. Достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояния и интересов других, способности к критическому, но доброжелательному отношению к восприятию достоинств и недостатков других лиц, реставрация альтруистической ориентации личности. Приобретение навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов. Приобретение навыков культуры эмоциональной экспрессии.

Приобретение навыков аргументации, ясного и точного изложения своих мыслей, умения устанавливать деловые контакты. Приобретение лидерских и организаторских навыков, овладение способами выхода из затруднительных и опасных отношений с другими, навыками самозащиты. Реабилитация в глазах других и реадaptация среди других, завоевание авторитета как конечный результат адаптации.

Коррекция отношения к реальности (жизни). Приобретение навыков выбора и принятия решений, мобилизации и самоорганизации, особенно в экстремальных ситуациях и обстоятельствах, приобретение и укрепление волевых качеств, устойчивости по отношению к неудачам, бедам и угрозам. Обретение оптимизма в отношении реальной жизни, приобретение навыков преодоления трудностей и преград.

Преодоление омраченности и невежества по отношению к жизни, коррекция неадекватного образа жизни. В психотерапевтической группе подростки видят себя во взаимодействии с другими и в зеркале отношений, поступков и действий других. Они приобретают приспособительно важную способность видеть и оценивать себя глазами других. В психотерапевтической группе моделируют-

ся и отрабатываются навыки общения, преодоления экстремальных ситуаций. В моделируемых психодраматических обстоятельствах выявляются и рационально разрешаются внутренние конфликты, анализируются и преодолеваются страхи. Отрабатываются цивилизованные и продуктивные формы проявления подростковой агрессии, формируется культура эмоциональной экспрессии.

В психотерапевтической группе подросток принимает сам себя, других и жизненную реальность, преодолевая тревожную мнительность, пессимизм и депрессивность.

В качестве примера приводим сценарий последнего занятия «Десять наставлений педагога».

Итак, мы встретились сегодня в последний раз. Все сказано. Кто сделал верные выводы, кто встал на путь самосовершенствования, тот добьется всего, чего хочет, состоится как личность. И помните, что вы во втором периоде жизни. На прощание я даю вам десять наставлений.

Не унывай! Унывающий обречен на неудачи.

Не бойся! Трус обречен на поражение.

Трудись! Другого пути к успеху не дано.

Думай! Думай до поступка, думай, совершив поступок, и ты научишься не совершать ошибок, накопишь опыт.

Не лги! И ты будешь иметь друзей. Не обманывай себя и помни о психологической защите.

Научись смотреть на себя и свои поступки как бы со стороны, глазами других, и ты многое поймешь, избежишь многих бед,

добьешься уважения других людей.

Оставайся всегда и во всем самим собой, иди своим путем. В этом случае ты состоишься как личность и достигнешь желаемого. В противном случае ты всегда будешь попутчиком и придешь к тому, чего хотят другие, а не ты сам.

Избегай злых людей, ибо зло заразительно.

Будь благодарен родителям, бабушкам, дедушкам, людям, сделавшим тебе добро. Неблагодарность — тяжкий грех.

Слушай старших, и ты избежишь многих бед.

Запишите эти наставления. Перечитывайте их. В них мудрость народов и веков.

Динамическая самооценка. Вернемся к первому занятию. Вновь представьте самооценки за отношение к учебе, общую эрудицию, память, решительность, трудолюбие, силу воли, организованность, устойчивость к неудачам, самостоятельность, физическую силу, ловкость, способность действовать и думать быстро, смекалку и находчивость, смелость и общительность. Оцените эти качества по пятибалльной системе.

Сверим результаты того, что было, и того, чего вы добились. Это очень важно. Кто заметно продвинулся, молодец, дело у него идет отлично! Даже небольшие достижения — заслуга, но надо больше работать над собой. Не страшно, если продвижения покачнет, но сделан правильный выбор. Нужно удвоить усилия! И только ухудшение показателей ■ — плохой сигнал.

Самопрезентация. Вы должны многому научиться, многое продумать. стать смелее и решительнее. Вот и продемонстрируйте это. Группа будет приемной комиссией в театральный институт, а каждый по очереди — поступающим в него и сдающим экзамен: стихотворение, басня, отрывок из прозы, танец, песня; действуйте свободно, раскованно, артистично, смело.

Аутогенная тренировка. Формула внушения. Это последнее мое внушение и последняя групповая аутогенная тренировка. Вы все запомнили. родители записали для вас технику «АТ-экспресс». Отныне вы это будете делать сами. Вы сами будете внушать себе, внушать необходимое, актуальное для вас: уверенность, решимость, волю, память, смелость, оптимизм, спокойствие. Вы никогда не сойдете с пути самосовершенствования, на который однажды вступили. Помните главное: не благие намерения, а действия, труд, воля и ум сотворят из вас личность и выведут на дорогу достойной судьбы!

Подведение итогов работы группы. Теперь говорите вы. Подведите для себя итог, поделитесь впечатлениями о наших занятиях. Хорошо, если вы что-то посоветуете, выскажете пожелания и слова благодарности.

Ш.3.4. Социально-психологический тренинг для подростков, имеющих коммуникативные проблемы

Социально-психологический тренинг — это психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников (А. С. Прутченков).

Во время занятий у подростков происходит смена внутренних установок, расширяются знания, появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Они становятся более компетентными в сфере общения.

Во время тренинговых занятий-каждый подросток окружается вниманием и заботой. Он может рассчитывать на помощь других. Поэтому он способен активно пробовать различные стили общения, усваивать новые, не свойственные ему ранее коммуникативные умения и навыки, учится доверять людям. Эти занятия готовят к более активной и полноценной жизни в социуме. Задача группы социально-психологического тренинга — *помочь каждому участнику выразить себя индивидуальными средствами.* Но Для этого сначала нужно научиться воспринимать и понимать себя.

Самовосприятие личности осуществляется по пяти основным направлениям:

- 1) *восприятие своего «Я»* через соотнесение с другими, т.е. когда человек использует другого в качестве модели, удобной для наблюдения и взгляда со стороны; Это дает прекрасную возможность идентифицировать, сопоставить себя с другими членами группы;
- 2) *восприятие себя через восприятие другими*, т.е. использование информации, передаваемой окружающими на основе обратной связи. Это позволяет узнавать мнение окружающих о себе через их слова, чувства, поведенческие реакции;
- 3) *восприятие себя через результаты деятельности*, т.е. оценку того, что сделал человек. Этот способ самооценки закрепляет мнение о своих возможностях;
- 4) *восприятие себя через наблюдение собственных состояний*, которое дает понимание своего внутреннего мира;
- 5) *восприятие себя через оценку внешнего облика.* Участники учатся принимать себя и на этой основе развивать свои возможности.

Общие **цели** социально-психологического тренинга, способствующие развитию личности: а)

повышение социально-психологической компетентности участников, развитие их способности активно взаимодействовать с окружающими; б) формирование активной социальной позиции подростков и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей; в) повышение общего уровня психологической культуры.

Общие цели тренинга реализуются в частных **задачах**: овладение определенными социально-психологическими знаниями; развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других; диагностика и коррекция личностных качеств, снятие коммуникативных барьеров; овладение индивидуализированными приемами межличностного взаимодействия.

Среди **принципов** тренинговой работы основными являются:

- 1) диалогизация взаимодействия, т.е. равноправное полноценное межличностное общение, основанное на доверии и взаимоуважении участников;
- 2) постоянная обратная связь, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы, анализирующих результаты его действий;
- 3) самодиагностика, способствующая самораскрытию участников, осознанию и формулированию ими собственных личностно-значимых проблем;
- 4) оптимизация развития — констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом и создание условий для их развития;
- 5) гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер — сочетание эмоционального накала и постоянной рефлексии переживаний;
- 6) добровольное участие в тренинге и его отдельных занятиях и упражнениях, предполагающее личную заинтересованность подростка;
- 7) постоянный состав группы, способствующий групповой динамике и самораскрытию подростков;
- 8) погружение, требующее организации работы крупными временными блоками;
- 9) изолированность, обеспечивающая конфиденциальность занятий;
- Ю) свободное пространство, создающее возможность свободного передвижения, работы в микрогруппах.

ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТРЕНИНГА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

1-е занятие. Знакомство с принципами и правилами работы в группе.

1. Представление.
2. Правило группы.
3. Мой благородный поступок.
4. Список личных претензий.
5. Диагностика общительности.
6. Домашнее задание «Мой стиль общения».
7. Анализ итогов — «откровенно говоря».

2-е занятие. Самоанализ качеств, важных для межличностного общения. "

1. Compliment.
 2. Анализ домашнего задания «Мой стиль общения».
 3. Список качеств, важных для общения.
 4. Угадывание мыслей и чувств — «Экстрасенс».
 5. Принимаю решение по изменению...
 6. Анализ итогов.
- 3-е занятие. Развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров.

1. Нетрадиционное «невербальное» приветствие.
2. Домашнее задание «Мой лучший друг».
3. Грани нашего сходства.
4. Игра «На воздушном шаре».
5. Оценка группы по коммуникативным качествам.
6. Я в тебе уверен.
7. Анализ итогов.

4-е занятие. Способы самоанализа и самокоррекции.

1. Волшебные слова.
2. Анализ дневников «Мой тип общения».
3. Контакты с новыми людьми.
4. Эксперимент «Дилемма узника».
5. Анализ событий в группе.
6. Анализ итогов.

5-е занятие. Закрепление коммуникативных навыков, настрой на будущее.

1. Compliments «Мне очень нравится, когда ты...».

2. Анализ дневников «Мое общение».
3. Повторная диагностика общительности.
4. Психологический чемодан: «Что собрать тебе в дорогу?»
5. Самоанализ «Больше всего мне нравится, когда партнер по общению...».
6. Подведение итогов тренинга.

Для массовой работы с подростками в условиях школы-интерната, детского дома эффективно применение психотерапевтических методик типа «Арена» (А. Б.Добрович) и психодраматическое разыгрывание жизненных историй (А.Ф.Шадура).

В первом случае с отдельным подростком или группой, желающими разрешить свои проблемы, работает психотерапевт в малом круге, «на арене», разворачивается психокоррекционное действие, а большая группа подростков в зале создают эффект присутствия, сопереживают «актерам», идентифицируются с ними, многократно усиливая психотерапевтический эффект. Во втором случае психотерапевт или психолог выступает в роли режиссера, который готовит психодраматическую группу (5 — 6 человек), способную на сцене «оживить» любую проблему, представить ситуацию, продемонстрировать состояние, переживания человека и показать их реальную сущность и значимость. Драматизация осуществляется на основе пантомимы и предъявляет к «актерам» высокие требования. Визуализация проблемных ситуаций с привнесением в них нового, рационально-эмоционального уровня способствует осознанию и отреагированию проблем, десенсибилизирует подростков с аффективным поведением. В целом работа с подростками, а точнее *4 ее успешность является своеобразным индикатором профессиональной компетентности школьного психолога.

Контрольные вопросы

1. В чем состоят запросы подростков на психологическую помощь?
2. Какова методика социально-психологического тренинга как основной формы работы с подростками?
3. Какие проблемы подростков можно разрешать с помощью методик А. Г.Лидерса, А. Б.Добровича, А.Ф.Шадуры?

Темы для семинарских занятий

1. Акцентуации характера у подростков как объект профилактики и коррекции.
2. Взаимодействие школьного психолога с детьми подросткового возраста.
3. Подросток как клиент психолога.

Задания для самостоятельной работы

1. Прочитав книгу «Ваш беспокойный подросток», составьте советы родителям по передаче ответственности ребенку.
2. Составьте список проблем, которые являются проблемами подростка его родителей и педагогов. Определите беспроблемную зону общения.
3. Дайте психологическую характеристику акцентуированного подростка, подготовьте рекомендации для него, его родителей и педагогов.
4. Какова специфика психологического консультирования подростков-инвалидов?

Литература

1. *Байард Р., Байард Дж.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. — М., 1991.
2. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983.
3. *Мухина В. С.* Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. — М., 2002.
4. Особенности обучения и психического развития школьников 13 — 17 лет / Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1988.
5. Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Сост. И.В.Кузнецова и др. — Ярославль, 1996.

Глава 4

ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Юность и ее психологические проблемы. — Новая парадигма профессиональной консультации старшеклассников. — Программа «Лидерство» для старшеклассников. — Методика интеллектуального диалога при обучении старшеклассников общению.

Ш.4.1. Юность и ее психологические проблемы

Юность — период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны — от 15 —16 до 21 —25 лет), когда человек стремится зафиксировать свою внутреннюю позицию по отношению к себе, другим людям и моральным ценностям. Именно в этом возрасте он либо обращается к цинизму, становясь «нравственным пылесосом», либо сознательно стремится к духовному росту, построению жизни на основе определенных нравственных ориентации. В

юности углубляется разрыв между молодыми людьми в сфере жизненных ценностей и притязаний на признание и лидерство, у них разные способности к рефлексии, формируются и другие особенности, характеризующие личность (В. С. Мухина).

В юности человек стремится к самоопределению и как личность, и как будущий профессионал. Именно в этом возрасте он погружается в амбивалентные состояния всепоглощающей любви и неудержимой ненависти; начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости от тесного круга значимых лиц. Эти состояния приносят сильнейшие переживания, захлестывают эмоционально и создают огромное количество проблем.

Старший школьный возраст — это только начало юности. Но к моменту окончания школы молодой человек должен подойти психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь.

Понятие психологической готовности предполагает в данном случае наличие развитых способностей и потребностей для самореализации. Это прежде всего потребность в общении и владение способами его

построения; теоретическое мышление и умение ориентироваться в различных формах теоретического знания (научной, художественной, этической, правовой), способность к рефлексии; потребность в труде и владение навыками, позволяющими включиться в деятельность и осуществлять ее на творческих началах. Эти качества образуют психологическую базу для самоопределения школьников — центрального новообразования раннего юношеского возраста.

Все качественно новые особенности личности старшеклассника связаны не столько с формированием отдельных психических функций, сколько с кардинальными изменениями в самой ее структуре и содержании: формирующимся мировоззрением, обобщенной формой самосознания («Я-концепция»), самоопределением (психосоциальная идентичность, поиск смысла жизни, восприятие психологического времени) и др.

Психологические трудности возраста

Психофизиологический уровень	Психологический уровень
Незавершенность физического развития Синдром дисморфофобии (физическая непривлекательность) Неустойчивость эмоциональной сферы Высокий уровень личностной тревожности Особенности высшей нервной деятельности	Задержка развития теоретического мышления Отсутствие навыков и приемов смысловой памяти Маленький объем оперативной памяти Нереалистичность воображения Несформированность волевой сферы
Личностный и межличностный уровни	
Проблема самосознания ° Проблема личностного роста Неадекватный уровень притязаний Несформированность жизненных планов Несформированность потребностей Несовпадение учебных и профессиональных интересов Низкая социальная активность при стремлении к социальному одобрению и др.	

Таково обширное поле приложения усилий практического психолога в работе с данной возрастной группой.

11.4.2. Новая парадигма профессиональной консультации старшеклассников

Традиционно смысл профконсультационной помощи видится в выдаче самоопределяющемуся старшекласснику рекомендаций

о выборе подходящей для него профессии или сферы деятельности. Основаниями для такой рекомендации являются изучение качеств подростка и их сопоставление с требованиями рассматриваемой профессии.

В более современном понимании эта помощь сводится к постепенному формированию у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и перспектив (Н.С. Пряжников).

При этом конкретный профессиональный выбор может рассматриваться как один из элементов профессионального самоопределения вообще, а также как одно из "упражнений" для формирования способности к последующим профессиональным выборам, которых на протяжении жизни у

человека случается немало.

В последнее время общепризнанной считается неразрывная связь профессионального и личностного самоопределения. Более того, на первый план часто выдвигается ценностно-нравственное самоопределение личности. Но пока профконсультанты и психологи-практики продолжают делать акцент именно на профессиональных выборах. Объясняется это не только отсутствием методов, но и моральной неподготовленностью специалистов к смещению акцентов в своей работе.

Специфика современной ситуации снижает прогностичность работы консультанта: на выбор профессии сильное влияние оказывает ее престижность, происходят подмена ценностей профессий, изменение или даже извращение смыслов труда. Молодежная безработица сужает свободу маневра самоопределяющегося человека.

Определим основные приоритеты в профессиональном и личностном самоопределении, соответствующие современной ситуации:

1) постепенное формирование у подростков умения прогнозировать развитие выбираемых профессий в ближайшей перспективе; отказ от безоговорочной ориентации на моду по отношению к довольно ограниченному числу профессий (юрист, экономист, фотомодель, менеджер, телохранитель и т.п.). Идеалом реализации такого приоритета могло бы стать снижение конформизма и постепенное формирование полноценных субъектов выбора;

2) помощь в нахождении личностных смыслов по отношению не только к привлекательным профессиям, но и к тем, которые приходится выбирать вопреки первоначальному желанию. Если профессиональное самоопределение бывает подвержено влиянию объективных факторов, то личностное и ценностно-нравственное самоопределение чаще зависит от самого человека.

Психолог-практик должен понять или прочувствовать важность данных приоритетов, а также постараться подобрать адекватные средства для формирования у старшеклассников готовности к более полноценному самоопределению.

Основными требованиями для таких средств и методик являются: завуалированность главной идеи использования методики; отсроченность ее результатов во времени; привлекательность методики по форме, а также личностное принятие психологом самой идеи и процедуры методики.

Фактически работа психолога проходит в двух взаимосвязанных планах:

1) помощь в решении конкретных проблем, связанных с актуальным профессиональным выбором и подготовкой к нему;

2) постепенное и ненавязчивое формирование у подростка основы для личностного и профессионального самоопределения. Заранее посеянные зерна сомнения и прозрения позволят подростку в будущем найти новые смыслы своей деятельности, которые он пока еще не в состоянии видеть.

Ш.4.3. Программа «Лидерство» для старшеклассников

В юношеском возрасте оформляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, формируются основы лидерских качеств. Старшеклассники пробуют себя в этой роли, им хочется разобраться в проблеме лидерства, выработать у себя тот или иной лидерский стиль, идентифицировать себя с известными лидерами и т.д. Целью психологического факультативного курса-практикума «Лидерство» является развитие лидерских качеств у старшеклассников (М.Ю.Ананченко, П. Е. Овсянкин).

ПРОГРАММА

I. Введение в курс «Лидерство».

II. Основная часть.

1. Определение лидерства. Основные теории лидерства. Лидерские роли. Рейтинг лидерских качеств.

Психологическая и деловая зрелость участников группы. Дискуссии: «Как становятся лидерами?»; «Можно ли выделить лидера- в детстве?»; «Возможен ли лидер без последователей?»; «Насколько похожи известные нам лидеры?». Упражнения в парах: лидер — руководитель; босс и подчиненный.

2. Лидер и власть. Обсуждение в микрогруппах: «Что хорошего и плохого во власти над собой, над людьми, над Вами?»; «Традиционный и реалистичный взгляд на власть»; «Лидер и окружение»; «Лидер-идеалист¹ У власти»; «Лидер и одиночество». Тестирование: «Лидер ли Вы?»; «Лидер или администратор?».

3. Социальные и лидерские роли. Игра «Маскарад».

4. Лидер и риск. Европейский и американский подходы к риску. Упражнения на собственную склонность к риску. Причины риска. Правила Минимального риска. Риск и изобретательство. Риск и власть.

5. Мотивация лидерства. Задания для исследования мотивов деятельности.

6. Глядя на лидеров. Планирование. Принятие решений, прогнозирование будущего, шаги в принятии решений. Работа в микрогруппах над ситуацией быстрого реагирования. Анализ действий групп и использования^ **Нин** лидерских качеств.

7. Основные функции лидера. Выполнение заданий: «Линия жизни лидера», «Моя линия жизни», «Будущее жизни на Земле». Анализ работы групп и собственного участия в групповой деятельности.
 8. Лидер и творческое решение проблем. Задания на использование традиционного и нестандартного мышления: «Усовершенствуйте игрушку», «Как вернуть орла в клетку?».
 9. Конструктивное сотрудничество. Работа в группах по созданию структур с внесением изменений в ходе работы (командировка, забастовка и т. п.). Анализ группоцентрированной деятельности лидеров.
 10. Эффективное общение. Понятие общения. Его виды, формы, стили. Структура и языки общения. Выполнение и анализ заданий: «Стекло», «Сыщик», «Моргалки», «Испорченный телефон».
 11. Конфликт и его преодоление. Самодиагностика конфликтности. Анализ конфликтных ситуаций в группе.
 12. Лидерские стили и характеристика лидеров. Рассказ о лидере; герои и лидеры. Положительные и отрицательные стороны лидерства. Лидер и стресс. Тестирование «Подвержены ли Вы стрессу?».
 13. «Зеркало». Задания для осознания своих сильных и слабых сторон, способностей к лидерству. Упражнения на отношение к собственным изменениям. Причины сопротивления изменениям. Методы уменьшения сопротивления изменениям.
 14. «Символы признания». Традиционные методы поощрения лидеров. Задания на изучение способов награждения и поощрения лидеров. Игра-дискуссия «Симпозиум» (по проблемам войны, мира, экологии, голода, безработицы и т.д.). Анализ выработанных решений и группового поведения.
 15. Женщины-лидеры. Стереотипы относительно женщин.-Одежда для успеха. Возможности карьеры. Семья и работа. Отношения с коллегами. Выдающиеся женщины-лидеры современности. Дискуссия «Женское ли это дело?».
 16. Обзор «Лидерство». Важнейшие умения лидера сегодня и завтра. Возраст лидерских способностей. Мифы вокруг лидерства. Дискуссия «Почему многие не хотят быть лидерами?». Шкала лидерских умений и действий.
- III. Заключение. Модели индивидуальной работы. Задания для самостоятельной работы: разработать тест, игру; составить план саморазвития; оформить библиографию по проблеме лидерства; провести социологический опрос об отношении к лидерству; составить биографию лидера; написать аннотацию книги о лидере; организовать встречу с лидером и т.д.

III.4.4. Методика интеллектуального оргдиалога при обучении старшеклассников общению
Методика оргдиалога, разработанная А. Г. Ривиним в 1918 г., обрела свое второе рождение в коллективном способе обучения

(В. К. Дьяченко). Ее первоначальной целью было самостоятельное изучение деловых и научных текстов и их качественное усвоение студентами. Эта технология и ее современная модификация превращают обучаемого из пассивного слушателя в субъект учения, который высказывает свое мнение, реферировать текст, мыслит и обучает других. Методика предназначена для изучения текстов, объем которых не должен быть слишком большим (1—3 страницы) и которые объединены общей темой. Работа с психологической научно-популярной литературой, необходимая для старшеклассников, часто кажется им довольно тяжелым и скучным занятием. С помощью коллективного способа обучения ее можно превратить в интересную, состязательную и продуктивную деятельность в группе.

Так, при обучении общению можно использовать книгу Д. Кар-неги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей». Текст книги носит научно-популярный характер, хорошо структурирован, объединен тематически и содержит резюме по каждой теме в виде правил общения. На каждое правило предлагается отдельная статья. Для работы класс разбивается на микрогруппы по 3—4 человека, в которых каждый получает свой текст на конкретное правило. На втором этапе в микрогруппы приглашаются учащиеся с одинаковыми текстами. При работе над текстом решаются следующие задачи: научиться понимать и структурировать текст, самостоятельно работать с психологической литературой; активно овладевать изучаемым материалом (через позицию обучающего и говорящего); перейти в обучении от монолога к диалогу и полилогу; научиться извлекать максимум информации от беседы с другим, слушать и понимать другого, коллективно работать; получить навыки интеллектуального общения, активного слушания и понимания другого. Сопутствующие эффекты: развитие абстрактно-логического мышления, творческого воображения, отработка навыков публичного выступления.

АЛГОРИТМ ОРГДИАЛОГА

- I этап. Индивидуальная работа над текстом в микрогруппах. Формулирование правил общения по тексту.
- II этап. Обмен информацией и взаимообучение в микрогруппах. Обсуждение правил общения.
- III этап. Коллективная работа над текстом в микрогруппах. Подготовка к защите текста. Формулирование правил общения.
- IV этап. Групповая работа. Выступление представителя от группы. Защита правил общения. Обоснование условий и способов их использования в жизненных ситуациях. Сопоставление перечня правил общения, Предложенных группой, с авторским вариантом.

V этап. Запись правил в личных дневниках.

Контрольные вопросы

1. Какие психологические трудности старшеклассников составляют задачи работы школьного психолога?
2. В каких случаях может использоваться оргдиалог и тренинг личностного роста?
3. Можно ли использовать методику Н.Н.Толстых в новой парадигме профессиональной консультации?

Темы для семинарских занятий

1. Старшеклассник как объект психологической помощи.
2. Методика психологической помощи старшеклассникам.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте психологический портрет одного из старшеклассников в аспекте психологической помощи.
2. Проведите оргдиалог по правилам общения в своей группе, сделайте анализ эффективности методики.
3. Разработайте методику одного из занятий предлагаемого сценария тренинга личностного роста.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М., 1996.
2. Аианченко М.Ю., Овсянин П.Е. Курс «лидерство» в школе. — Архангельск, 1995.
3. Гордой Т. Лидерство и управление: группоцентрированный подход // Клиентоцентрированная терапия. — М., 1997.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
5. Мудри к А. В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих. — М., 1990.
6. Прутченков А. С. Свет мой зеркальце, скажи: Методические разработки социально-психологических тренингов. — М., 1996.
7. Пряжников И. С. Подростковая профконсультация: В поисках новых ориентиров // Журнал практического психолога. — 1996. — № 1.
8. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И. В.Дубровиной. — М., 1999.
9. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., 1989.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1995.

Раздел IV

МЕТОДИКА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА

Глава 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ В СЛУЧАЯХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ

Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. — Комплексная диагностика социально-педагогической запущенности детей. — Принципы ранней профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей. — Методика психологической помощи социально и педагогически запущенным детям.

IV.1.1. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте

Социально-педагогическая запущенность есть состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и концентрированно выражается в нарушенном образе «Я».

Это состояние обусловлено социально-педагогической ситуацией развития, характеризующейся неадекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума на процессы социализации и индивидуализации личности, с другой.

Как правило, у такого ребенка вырабатывается *объектная социальная позиция*, которая не способствует развитию субъектных свойств личности. Такой ребенок больше проявляет реактивность, чем активность. Он не овладевает трудной для него ситуацией, а лишь идет у нее на поводу. Он не может справляться как с внешними (негативная обстановка в семье, конфликты в школе, несправедливое отношение педагога и др.), так и с внутренними обстоятельствами (плохое настроение, лень, отсутствие мотивации, интереса и т.д.). Впоследствии социальная позиция ребенка преобразуется в его внутреннюю психологическую позицию.

Основными проявлениями *социальной запущенности* в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями.

Проявлениями *педагогической запущенности* следует считать труднообучаемость,

трудновоспитуемость и низкий уровень субъектности ребенка в учебно-познавательном процессе. У дошкольников это выражается в неразвитости комплекса игровых способностей, недостаточной активности в игре, несформированности игровой рефлексии. У младших школьников несостоятельность в учении проявляется как неразвитость учебно-познавательной мотивации, низкий уровень целенаправленности и осознанности учебной деятельности, недостаточная учебно-познавательная активность.

Социальный и педагогический аспекты запущенности и взаимосвязаны, и взаимообусловлены. Неуспешность в деятельности, необученность, необразованность, невладение знаниями социально-этического характера влияют на уровень социального развития ребенка, его адаптацию в референтных группах.

Внешними причинами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе.

Роль *предрасполагающего фактора в возникновении и развитии запущенности* детей могут играть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка: генотип, актуальное состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с микросоциумом и др.

Внешние и внутренние причины обуславливают возникновение и развитие запущенности, преломляясь в конкретной ситуации развития ребенка при условии их сочетания между собой, высокой интенсивности, относительной стойкости и длительности воздействия на ребенка, особенно в раннем детстве, и отсутствия своевременной профилактической и коррекционной работы.

Ситуация развития запущенного ребенка, как правило, оказывается неблагоприятной. Она складывается из пагубных для его развития сочетаний характеристик воспитательного микросоциума, воспитательно-образовательного процесса и внутренней позиции воспитанника, ими обуславливаемой.

Механизм возникновения и развития социально-педагогической запущенности детей приводится в движение противоречием между потребностью ребенка стать личностью и возможностью ею стать. Потребность ребенка в персонализации вступает в противоречие с нежеланием референтных для него общностей (сначала семьи, затем групп сверстников в детском саду и школе) принимать проявления его индивидуальности, не соответствующие социальным нормам и ожиданиям. Причем в силу специфики возраста такая позиция сверстников прежде всего обусловлена отношением к запущенному ребенку взрослых — педагогов и родителей.

Социально-педагогическая запущенность берет начало в раннем детстве, примерно с трехлетнего возраста, т.е. совпадает с началом развития самосознания ребенка, его правилосообразного поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития происходит накопление количественных признаков и проявлений запущенности, которые в силу интеграции психики переходят в качественные образования — ее симптомо-комплексы.

Социально-педагогическая запущенность является одной из самых распространенных разновидностей отклонений развития, часто перерастающих в правонарушения и другие асоциальные формы проявлений личности. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция необходимо обусловлены их упреждающим значением для развития личности, онтогенетическим значением периода детства и более высокой эффективностью воспитательных воздействий на ребенка в детском возрасте.

IV.1.2. Комплексная диагностика социально-педагогической запущенности детей

Сложный характер социально-педагогической запущенности обуславливает специфику подхода к ее ранней диагностике — комплексность и системность.

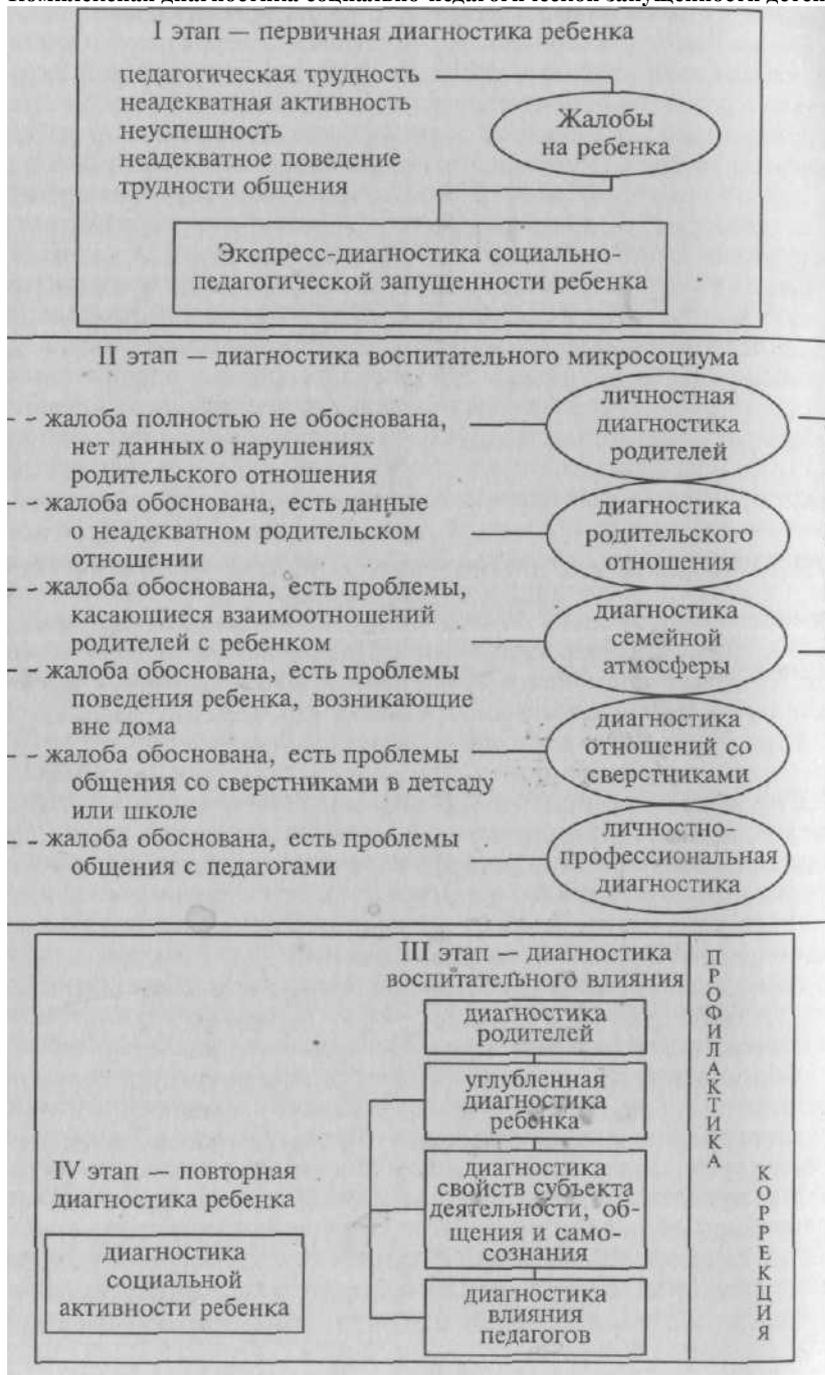
Комплексная психолого-педагогическая диагностика — это углубленный и всесторонний анализ личности ребенка, направленный на выявление присущих ей положительных сторон и недостатков, их причин, а также на решение практических задач: гармонизацию развития личности и повышение эффективности целостного педагогического процесса.

Такое понимание диагностики, в о-п ервых, означает не смешение диагностических функций педагогов и психологов, а их функциональное взаимодействие; во-вторых, обогащает знание о ребенке, его микросоциуме и педагогическом процессе взаимодействием методов; в-третьих, опирается на положительное в личности ребенка; в-четвертых, вскрывает не только недостатки, но и их причины; в-пятых, имеет значение не только для повышения качества педагогического

процесса, но и главное, чему он служит, — гармонизации развития личности ребенка. Наконец, следует отметить, что комплексная диагностика при правильной ее организации помогает оценивать уровень развития, обученности и воспитанности ребенка в зависимости от качества семейного воспитания и учебно-воспитательного процесса

- детском саду и школе, характера личностного влияния воспитательного микросоциума.

Комплексная диагностика социально-педагогической запущенности детей



Итогом комплексной психолого-педагогической диагностики должен стать *психолого-педагогический диагноз*, который отвечает на следующие вопросы:

Имеет ли место социально-педагогическая запущенность ребенка?

На что опереться в воспитательно-образовательной, профилактической и коррекционной работе с ребенком?

Что в ребенке не развито, подвержено деформации в силу социально-педагогической запущенности?

В чем возможности изменения социально-педагогической ситуации развития ребенка?

Кто и что должен делать?

Какими путями, средствами, методами действовать?

Каков возможный результат (прогноз развития ребенка) при использовании методов профилактики и коррекции либо их отсутствии?

Таким образом, психолого-педагогический диагноз должен подтвердить либо опровергнуть наличие социально-педагогической запущенности, указать на деформации личности ребенка, вызванные этим состоянием, их причины, пути и способы профилактики и коррекции выявленных отклонений и недостатков. При этом терминам «недостатки», «дефекты», «отклонения», «деформации» придается смысл, далеко выходящий за рамки психопатологии и дефектологии. В частности, имеются в виду отклонения не только от нормы, но и от принятого для данного ребенка стандарта (индивидуального оптимума).

Целью комплексной диагностики является раннее выявление признаков и проявлений социально-педагогической запущенности детей.

Она выполняет следующие *диагностические задачи*:

определение уровня деформации и характера дисгармоний различных сторон, качеств и свойств личности ребенка, вызванных этим состоянием;

выявление путей и способов их профилактики и коррекции;

прогнозирование дальнейшего развития ребенка как субъекта общения, деятельности и самосознания;

изучение эффективности проводимой работы в реальных изменениях личности ребенка и его ситуации развития.

Содержательными критериями диагностики должны стать:

а) отсутствие патологии развития;

б) неблагоприятная социально-педагогическая ситуация раз-; Вития;

в) неадекватная, не соответствующая возрастным требованиям и индивидуальным возможностям активность ребенка как субъекта общения и деятельности;

г) неразвитость ребенка как субъекта самосознания;

д) общая средовая дезадаптация;

е) педагогическая трудность ребенка.

Методическими критериями комплексной диагностики запущенности в детском возрасте могут служить *принципы построения ее методов*: объективность, предупреждение предвзятости; выявление доминирующих тенденций; изучение явлений, состояний и процессов в развитии; диагностика целостной индивидуальности-единство изучения ребенка и социальной среды; необходимость достаточность и взаимодополняемость используемых методов; единство диагностических и прогностических функций; валидность надежность и корректность; сотрудничество с ребенком, его изучение в процессе деятельности и общения.

Диагностически значимые признаки социально-педагогической запущенности детей.

У дошкольников:

а) неразвитость комплекса игровых способностей;

б) трудности в игровых отношениях со сверстниками;

в) невключенность в сюжетно-ролевые и творческие игры;

г) слабая готовность к обучению в школе;

д) семейная тревожность.

У младших школьников:

а) дисгармония мотивов учения;

б) низкая учебно-познавательная активность;

в) несформированность основных учебных умений;

г) преобладание деловых отношений с учителем при неразвитости эмоционально-личностного общения;

д) школьная тревожность.

У обеих возрастных групп наблюдаются:

а) нарушения образа «Я», выраженные в неадекватной самооценке и уровне притязаний;

б) низкий социальный статус, проявляющийся в неприятии сверстниками, отвержении родителями и обструкции педагогов;

в) трудности и неспешность в деятельности (игровой, учебной и др.), связанные с дисгармониями развития социально-педагогического геноза;

г) неадекватное поведение в социальных ситуациях;

д) гиперсоциализированность и авторитарность педагогов и родителей.

Подавляющее большинство диагностических признаков связано с характеристикой *социально-педагогической ситуации* ребенка, понимаемой нами как своеобразное сочетание внутренних и внешних условий, определяющих активность ребенка во взаимодействии с социальной средой и предметным миром.

Механизм комплексной диагностики состоит в ее многоэтапно-сти, последовательности и непрерывности.

На первом этапе проводится сканирование всех детей в дошкольных группах детского сада или начальных классах школы на предмет выделения группы риска. Этот этап отличается быстротой проведения. Здесь используется разработанный нами метод экспресс-диагностики состояния запущенности. Прежде всего отделяются дети, отклонения в деятельности, общении и поведении которых не обусловлены причинами социально-педагогического характера. На этом этапе ставится первичный педагогический диагноз: социально-педагогическая запущенность.

На втором этапе группа обследуется психологом, продолжается более углубленное (по выявленным признакам запущенности) педагогическое изучение детей. В итоге такого скрининга ставится психолого-педагогический диагноз, определяются задачи коррекционной работы.

Проводится глубокая психолого-педагогическая диагностика воспитательного микросоциума ребенка, определяются прогноз его развития, задачи профилактической и коррекционной работы с воспитательным микросоциумом.

На третьем и четвертом атапах проводится диагностика эффективности профилактической и коррекционной работы в параметрах, характеризующих изменения в личности ребенка и социально-педагогической ситуации его развития.

Перейдем к характеристике методов и инструментария комплексной ранней диагностики социально-педагогической запущенности детей. Ведущим является разработанный нами метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС). Он основан на независимых характеристиках ребенка его педагогом, психологом, родителями и идентификации полученный данных с диагностически значимыми признаками исследуемого состояния, раскрытыми в виде внешней симптоматики. Определяется наличие или отсутствие состояния запущенности, выявляется картина основных отклонений и недостатков и примерный их уровень. Эта работа сопровождается параллельным наблюдением за детьми, которое ведут педагоги, психологи и родители. Вспомогательным методом может стать изучение продуктов деятельности ребенка, «истории его поведения» через беседы с родителями и его медицинской карты. Преимуществами этого метода являются его нетрудоемкость и возможность отграничения на начальном этапе запущенности от сходных с ней состояний.

МЕТОД КОМПЛЕКСНОЙ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ДЕТЕЙ (МЭДОС)

Инструкция: внимательно прочтите утверждения каждой шкалы. Если Указанное утверждение подходит к характеристике вашего ребенка, зачеркните соответствующий номер в прилагаемом бланке. Искренность ваших ответов будет способствовать правильной оценке ситуации и поможет вашему ребенку преодолеть имеющиеся трудности. В **шкале III** — СД отвечайте на вопросы по той графе, которая соответствует возрасту ребенка.

Список утверждений

Шкала 1 — СС

1. Хочет быть слишком маленьким или большим.
2. Считает себя некрасивым.
3. Считает себя нездоровым.
4. Считает себя слабее других.
5. Не любит свое имя.
6. Не хочет быть девочкой (для девочек), мальчиком (для мальчиков).
7. Думает, что у него мало друзей.
8. Думает, что у его знакомых более дружная семья.
9. Ему кажется, что дома он всем мешает.
10. Ему кажется, что он глупее других.
11. Считает себя не очень способным.
12. Полагает, что родители им недовольны.
13. Считает, что ему часто не везет.
14. Ему кажется, что учительница (воспитательница) им недовольна.
15. Считает, что у него все плохо получается, что он ничего не умеет.
16. Думает, что он плохой мальчик (девочка).
17. Считает, что он никому не нужен, его никто не любит, и часто говорит об этом.

Шкала П - СО

1. Любит, когда к нему проявляют симпатию.
2. Хочет быть замеченным, но сам не проявляет активности.
3. Редко просит кого-то о помощи и помогает кому-то сам.
4. У него мало друзей.
5. Редко подходит к воспитателю (учителю) по собственной инициативе.
6. Ребенок-подчиненный (соглашается на невыигрышные роли).
7. Имеет только одного друга в группе (остальных детей игнорирует).
8. Часто жалуется на детей в группе.
9. Шумно ведет себя, когда рядом нет воспитателя (учителя).
10. Иногда, когда ему делают замечание, играет «героя».
11. Случается, что прикидывается «шутком», паясничает.
12. Мешает детям в играх, подсмеивается над ними, любит пугать.
13. Редко реагирует на замечания, советы или не обращает на них внимания.
14. Не понимает, почему его поступки не нравятся окружающим.
15. Надоедает детям, пристает к ним.
16. Находится в плохих отношениях со сверстниками.
17. Проявляет агрессивность по отношению к окружающим, портит вещи, игрушки.
18. Подражает хулиганским проделкам.
19. Ведет себя в группе как посторонний, отверженный, бывает «козлом отпущения».
20. Избегает контактов с воспитателем (учителем).
21. Часто ведет себя невпопад.

Шкала

Для родителей и воспитателей дошкольников (игра) — СДИ

Д. Комплекс игровых способностей

1. Медленно входит в игру, не сразу берет на себя роль.
2. Трудно договаривается с партнерами по игре.
3. Часто не соблюдает правила игры.
4. Не говорит о том, что он делает по ходу игры.
5. Похожие роли играет всякий раз одинаково.
6. Часто не понимает, как надо играть ту или иную роль.
7. Интерес к игре быстро проходит.

Шкала - СД

Для родителей и педагогов младших школьников (учение) — СДУ

- А. Мотивация учения*
1. Ему нравится иметь школьные принадлежности и быть учеником.
 2. В школу он ходит, потому что там много детей.
 3. Особой любознательности не проявляет.
 4. К учению относится равнодушно, иногда отрицательно.
 5. Ходит в школу без особого желания.
 6. Не любит учиться.
 7. Боится плохих оценок, потому что за них дома ругают или наказывают.
 8. Не любит учиться, потому что его редко хвалят.
 9. В школе не нравится, потому что там не любят плохих учеников.

Б. Игровая активность 8. Во многих коллективных

Б. Учебно-познавательная активность

в играх не участвует. 9. Сюжет игры выбирают другие дети. 10. Достаются роли, которые не хотят выбирать другие дети. 11. Редко играет в коллективных играх роль учителя, воспитателя. 12. Обходится небольшим количеством игрушек, затрудняется заменить их чем-то другим. 13. Часто меняет сюжет, роль и не доводит игру до конца. В. *Игровая рефлексия* 14. Не понимает, чего от него ждут в игре его сверстники. 15. Не может по ходу игры изменить игровое поведение в ответ на реакцию детей. 16. Часто заранее не знает результатов игры. П. Затрудняется в оценке

10. Не отличается прилежанием к учению. 11. Особого интереса к определенному предмету не проявляет. 12. На уроках часто пассивен. 13. Вопросы задает редко и не стремится отвечать. 14. Работает тогда, когда над ним «стоит» учитель (родители). 15. Домашние задания самостоятельно выполняет редко или не очень качественно. 16. Мало читает. В. *Целенаправленность и осознанность учения* 17. С трудом понимает учебное задание, часто не знает, как его - выполнить. 18. Быстро забывает условие и вопрос. 19. Чаще выполняет задание по стандарту.

своей роли в игре, неуверен в правильности своих действий. 18. Часто недоволен своим участием в игре и отношениями со сверстниками.

20. Ошибки в своих действиях обнаруживает и исправляет с трудом. 21. Неуверен в правильности своих действий. 22. Недоволен результатами своей учебной деятельности.

Шкала

ОТС (семья)

1. Часто просит прощения у родителей или чувствует себя виноватым. 2. Ведет себя дома беспомощно. 3. Ведет себя дома неуклюже. 4. Чувствует себя в семье бестолковым. 5. Чрезмерно привязан к матери. 6. Держится обособленно от всех близких. 7. Слишком боится жалоб педагогов родителям. 8. Часто обманывает родителей. 9. Чрезмерно много вспоминает о семье. 10. Часто бывает в плохом настроении.

IV-ОТ

ОТУ (школа, детский сад)

1. Проявляет чрезмерное желание здороваться с педагогом. 2. Чрезмерно дружелюбен по отношению к нему. 3. Часто приносит и показывает ему различные предметы. 4. «Подлизывается», старается понравиться педагогу. 5. Постоянно нуждается в поддержке и помощи. 6. Добивается монополии на педагога, но безуспешно. 7. Постоянно озабочен, чтобы заинтересовать собой других. 8. Легко устраняется в случаях неудачи. 9. Играет «героя», когда ему делают замечание. 10. Рискует без надобности. 11. Играет исключительно с детьми старше или младше себя. 12. Неадекватно относится к оценкам окружающих.

Шкала

ВМС (семья)

V-ВМ

ВМУ (школа, детский сад)

I. Родители согласны, что частые наказания формируют сильный характер. 2. Родители считают, что их поведение должно быть непреклонным. 3. Работа родителей связана с командировками. с командировками. 4. У родителей очень ответственная должность. 5. Ребенок часто пропускает занятия.

1. Ребенок у педагога вызывает скорее сожаление, чем симпатию. 2. По мнению педагога, ребенок отстает во многом от своих сверстников. 3. Для педагога очень важно сделать так, чтобы отстающий ребенок не подводил группу (класс). 4. Педагог считает, что активность ребенка хороша, если она соответствует целям обучения и воспитания 5. Педагог считает, что уважать

6. Он растет довольно неряшливым. 7. Ребенок «портит нервы» родителям. 8. Родители могут пожаловаться на слабые способности ребенка. 9. Родители завидуют тем, у кого способные дети. 10. Родители думают, что с этим ребенком им не повезло. 11. Родители хотят, чтобы их ребенок дружил с хорошими, воспитанными детьми. 12. Родители предпочли бы не расспрашивать педагогов о своем ребенке и реже с ними встречаться. 13. Родителям редко удается посещать родительские собрания. 14. Нередко родителям бывает стыдно за своего ребенка перед знакомыми. 15. Родители видят все недостатки ребенка, которых больше, чем достоинств.

можно такого ребенка, который этого заслуживает. 6. Педагог уверен в том, что дети должны быть послушными и дисциплинированными — в этом залог воспитания. 7. Педагог считает, что дети должны доверять учителю и делиться с ним своими мыслями и переживаниями. 8. Педагог уверен, что успехов можно добиться, лишь работая по четкому плану, строго его придерживаясь. 9. Педагог полагает, что недостатки ребенка связаны прежде всего с его семейным воспитанием. 10. Он уверен, что педагоги учат детей только хорошему.

Шкала ДР (достоинства ребенка) В произвольном порядке ответьте на вопросы:

Что он любит?	Что он умеет?	Чего он хочет?
Какой он?		

Обработка результатов

Шкала I — СС (свойства субъекта самосознания) показывает уровень самосознания. Суждения 1—4 свидетельствуют о неприятии физического «Я»; 5 и 6 указывают на отсутствие идентификации с именем, иолом; 7, 8, 9, 12, 14 характеризуют социальную неприспособленность; остальные свидетельствуют о неадекватных самооценке и уровне притязаний. Общее количество совпадений ответов по шкале указывает на уровень нарушений формирования самосознания запущенного ребенка.

Шкала II — СО (свойства субъекта общения) определяет уровень сформированности свойств субъекта общения. Суждения 1, 2 касаются потребности ребенка в признании; 5, 6, 7, 20 говорят о низкой коммуникативной активности ребенка и его неудовлетворенной потребности в общении; 4, 8, 16, 19 указывают на низкий социальный статус ребенка и его отвержение окружающими; 13, 14, 15, 21 свидетельствуют о социальной неадекватности ребенка, связанной со слабой социальной рефлексией; остальные демонстрируют способы защитно-компенсаторного поведения социально-отверженного ребенка.

Шкала III — СД (свойства субъекта деятельности) показывает уровень развития свойств субъекта деятельности. Шкала имеет два варианта: для дошкольников (СДИ) и младших школьников (СДУ). По шкале СДИ вопросы I—7 характеризуют комплекс игровых способностей, 8—13 — игровую деятельность, 14—18 — игровую рефлексивность ребенка.

По шкале СДУ суждения 1—9 демонстрируют дисгармонии мотивации учения, 10—16 свидетельствуют о

нарушениях в учебно-познавательной активности ребенка, 17 — 22 характеризуют несформированность осознанности и целенаправленности обучения, опирающихся на психические новообразования младшего школьного возраста (рефлексия, внутренний план действий, произвольность психических процессов). Шкала IV — ОТ (общий уровень тревожности) содержит 22 вопроса, 10 из них характеризуют семейную тревожность ребенка (ОТС). Наиболее значимым этот показатель является для диагностики дошкольников. Следующие 12 вопросов содержат характеристику тревожности ребенка в школе (дошкольном учреждении) — ОТУ. Чем выше балл общей тревожности, тем больше указаний на отвержение запущенного ребенка референтными общностями, его социальную дезадаптацию. Этот показатель в большей степени характерен для младших школьников.

Шкала V — ВМ (воспитательный микросоциум) также имеет два аспекта: ВМС — воспитательный микросоциум семьи (15 суждений) и ВМУ — воспитательный микросоциум учреждения (10 суждений). В этих суждениях отражаются неблагоприятная семейная и школьная атмосфера, отвержение запущенного ребенка педагогами и родителями, авторитарно-гиперсоциализированный тип отношения к ребенку, сдерживающий его активность и самовыражение. Общее высокое количество баллов по шкале диагностирует неблагоприятность социально-педагогической ситуации развития ребенка.

Дополнительно вводится шкала ДР (достоинства ребенка), которая в опроснике не зашифрована. Она содержит четыре вопроса о ребенке, которые касаются его положительных качеств, и выявляет, знают ли родители, педагоги, что он любит, что он умеет, чего он хочет, какой он. Незаполненность этой шкалы свидетельствует о незнании, отвержении, неприятии, одностороннем подходе к ребенку со стороны педагогов или родителей.

Экспресс-диагностика состояния социально-педагогической запущенности ребенка проводится методом независимых характеристик педагога, родителя и психолога. Полная интерпретация шкал известна лишь психологу. Вопросы-суждения для родителей и педагогов представлены в закрытой форме. Их противоречивые данные могут уточняться психологом путем непосредственного наблюдения за ребенком; психолог обобщает полученные сведения.

Социально-педагогическая запущенность диагностируется при наличии совпадений по первой, четвертой, пятой и одной из оставшихся шкал (2, 3) либо по всем шкалам. Число совпадений при легкой степени запущенности составляет 10 — 25%, при выраженной степени — 25 — 30 % и более. В первом случае совпадения суждений опросника и ответов респондентов группируются в первой трети утверждений.

Бланк ответов

Имя, фамилия ребенка _____

Возраст _____

Группа (класс) _____

I - СС	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
II - СО	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
III - СДИ СДУ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11.12 13 14 15 16 17 18 19 20 21
IV - ОТС ОТУ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
V - ВМС ВМУ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

На втором этапе комплексной психодиагностики при необходимости используются различные вспомогательные психодиагностические методы, которые помогают выявить дисгармонию личности ребенка, вызванные социально-педагогической запущенностью. Поскольку их проводит психолог, дадим лишь краткое описание их целевого назначения в случаях диагностики запущенности:

- личностный опросник Р. Кеттелла (CPQ) — детский вариант для детей 8—10, 10—12 лет для сравнительного исследования особенностей личности запущенного, ребенка, его родителей и педагогов и определения характера их межличностного взаимодействия (опросник имеет параллельные формы для взрослых — 16 F);
- шкала измерения интеллекта Д. Векслера (WiSCR) — для детей 5 — 16,5 лет (субтесты «общая осведомленность», «понятливость», «словарь», «последовательные картинки», «кодирование») Для определения особенностей интеллектуального развития ребенка и влияния социокультурного фактора на происхождение этих особенностей;
- проективные методы — метод фрустрационной толерантности С. Розенцвейга (детский вариант для детей от 4 до 14 лет), выявляющий особенности поведенческих реакций и способов защитного поведения в ситуации фрустрации и уровень социальной адаптации;

- тест (выбор цветов) М.Люшера, определяющий эмоциональное состояние ребенка, уровень его работоспособности, характер компенсации неудовлетворенных потребностей, отношение к окружающим и самому себе, личностный баланс, степень автономности;
- методы рисуночных проб — «Рисунок семьи» Г.Т.Хоментгаус-каса, тест-фильм Р. Жилия для исследования характера семейной ситуации глазами ребенка; определения его эмоциональных состояний, связанных с семьей; изучения межличностных отношений в семейной сфере: модальности, дистанции, характера общения и их влияния на адекватность поведения запущенного ребенка;
- тест тревожности Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен для выявления зон тревожности запущенных детей;
- методы моторных проб Шварцландера или Н.С. Курека для исследования уровня притязаний ребенка;
- метод комплексной самооценки ценностных ориентации ребенка, его отношения к самому себе, согласования «Я» реального и «Я» идеального В.Г.Щур, определяющий уровень самосознания ребенка, его личностную зрелость;
- метод диагностического обучающего эксперимента А. Я. Ивановой, комплексные методы изучения уровня подготовки детей к школе А.С.Смирновой и исследования умственной активности и самоконтроля учебной деятельности Ю.З.Гильбух, С.Л.Короб-ко и Л.А.Кондратенко; названные методы способствуют исследованию зоны актуального и ближайшего развития запущенных детей;
- методы социометрии и референтометрии (модификации Я.Л.Коломенского и Н.А. Березовина) для выявления характера межличностных отношений в группе (классе) и определения социального статуса запущенного ребенка.

Одновременно изучение* социально и педагогически запущенного ребенка осуществляется его учителем (воспитателем) с помощью педагогических методов диагностики. Они направлены на исследование запущенного ребенка как субъекта деятельности (игра, учение) и общения.

В числе методов, используемых на втором этапе педагогами, важную роль играет *психолого-педагогический эксперимент*. Возможно проведение экспериментов по изучению уровня развития социальных эмоций у детей, осознания ими социально-этических норм и социальной рефлексии; по исследованию мотивов взаимодействия со сверстниками и взрослыми, уровня коммуникативных

умений, произвольности поведения, самоконтроля, отношения к социальным воздействиям. При проведении экспериментов подбираются жизненные ситуации, используются сюжеты сказок, басен, рассказов, реальных эпизодов из жизни группы, игровые ситуации, специальные задания, неоконченные предложения, которые служат своеобразным стимульным материалом. Учителя начальных классов могут дополнить метод эксперимента *методом сочинения* «Моя самая большая радость», «Когда мне грустно», «Мои друзья», «Мой учитель», «Когда мне трудно», «Я, какой я есть» и др.

При изучении свойств субъекта деятельности методы наблюдения и педагогического эксперимента и сама ситуация игры (учения) являются ведущими. При этом дошкольными педагогами проводятся эксперименты по анализу ситуаций игрового общения, изучению комплекса игровых способностей ребенка, его игровых предпочтений, характера игровой роли и игровых действий, выполнения правил, достижения результатов в игре. Таким образом, исследование свойств субъекта игровой деятельности происходит в процессе самой игры.

Учителями начальных классов для изучения свойств субъекта учебной деятельности может быть использован *метод педагогического эксперимента*, в котором с помощью специальных заданий по различным учебным предметам предполагается выявить уровень развития основных учебных действий: перенос, кодирование и прогнозирование; уровень развития психических новообразований младшего школьного возраста (произвольность, рефлексия, внутренний план действий) и мотивация учения запущенных младших школьников (методика Л.А.Матвеевой).

Для выявления *общего уровня активности ребенка во взаимодействии со средой* разработан метод регистрации социальной активности ребенка, включающий ее основные виды, — МЕРАС (Р. В.Овчарова).

МЕТОД РЕГИСТРАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

Цель: определение уровня развития свойств субъекта общения, деятельности и самосознания и их проявления в реальной социальной активности детей.

Инструкция: регистрация социальной активности каждого ребенка проводится индивидуально в одном и том же установленном наблюдателем временном диапазоне и может осуществляться в несколько этапов, На

каждом из которых регистрируется единица только одного вида активности, например активность в деятельности. Для выделения и подсчета единиц активности используйте нижеприведенную карту единиц измерения активности. Условия обследования детей должны быть одинаковыми. Активность детей не стимулируется. Активность детей исследуется в группе (классе).

НАБЛЮДАЕМЫЕ ЕДИНИЦЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

<i>Личностная активность</i>	<i>Игровая активность</i>	<i>Коммуникативная активность</i>
(субъект самосознания) общее самооценочное суждение, высказывание общего оценочного суждения, высказывание сравнение себя с окружающими, выраженное вербально оценка результатов своей деятельности оценка продуктов своей деятельности оценка своих отношений с окружающими оценка отношения окружающих к ребенку оценка событий и предметов окружающего мира	(субъект деятельности) самостоятельный выбор сюжета игры принятие и исполнение роли принятие роли учителя, воспитателя, родителя распределение ролей в игре планирование игры вербальное обозначение роли элементы творчества в игре подбор игрушек или их заменителей <i>Учебно-познавательная активность</i> познавательные вопросы элементы творчества число правильно выполненных письменных самостоятельных заданий элементы переноса, кодирования и прогнозирования элементы сравнения, моделирования, изменения элементы целеполагания <* число правильных устных ответов	(субъект общения) обращение к взрослому, выраженное вербально обращение к сверстнику, выраженное вербально проявление невербальных форм активности в общении (жесты, мимика, позы, пантомимика) эмоциональное сопереживание, сочувствие сотрудничество с детьми сотрудничество со взрослыми инициатива в контакте с детьми или взрослыми демонстрация социально-этических знаний акты выполнения социальных норм и требований

Обобщение результатов: общий индекс социальной активности подсчитывается по формуле:

$$KA = \frac{Ea_1 + Ea_2 + Ea_3 + Ea_4}{f} \cdot 100\%$$

Где KA — коэффициент социальной активности; Ea₁₋₄ — сумма зарегистрированных единиц каждого вида активности. При этом можно отдельно определять коэффициент для каждого вида социальной активности ребенка:

ка субъекта самосознания, как субъекта деятельности (игра, учение) и как субъекта общения.

Выделены несколько уровней социальной активности ребенка: (уровень социального доминирования) 60 — 45%

(«неадекватная активность»): 20 — 5% (социальная запущенность);

II уровень

(«адаптивная активность»): 30 — 20% (социальная готовность);

III уровень

(«адекватная активность»): 45 — 30% (социальная субъектность).

Таким образом, с помощью методов комплексной психолого-педагогической диагностики, результаты которой коллективно анализируются на консилиуме специалистов, изучаются особенности личности ребенка в состоянии социально-педагогической запущенности.

Необходимость развернутой психодиагностики обсуждается по окончании первого этапа

диагностики, который акцентирует внимание на доминирующих негативных тенденциях в развитии личности запущенного ребенка в целях незамедлительной коррекции \ именно этих сторон.

Второй этап комплексной ранней психолого-педагогической диагностики связан с ее упредительным характером и ориентацией на воспитательный микросоциум ребенка. Для исследования личностно-профессиональных качеств педагогов и оценки их стиля педагогического общения разработан метод экспресс-самодиагностики педагога (Р. В. Овчарова).

МЕТОД КОМПЛЕКСНОЙ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ И СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА

Часть I. Личностно-профессиональные качества

Инструкция: прочтите приведенные утверждения, уясните и оцените, в какой степени каждое из них соответствует вашей профессиональной деятельности, по следующей шкале: *всегда проявляется, очень часто, часто, нечасто, иногда, редко, никогда не проявляется.*

1. Веду занятия с увлечением, забывая о прошедших или будущих обстоятельствах.
2. В работе опираюсь главным образом на собственное мнение и опыт.
3. Знаю и чувствую, что мне надо-сделать для улучшения своей работы.
4. Во время занятий сразу воспринимаю ситуацию и стараюсь найти нужное решение.
5. Стараюсь четко продумывать свои действия и то, как эти действия буду восприниматься детьми.
6. Веду занятия строго по намеченному плану, не отклоняясь от него ни при каких обстоятельствах.
7. Считаю все свои действия профессионально оправданными.
8. Знаю себя и стремлюсь к самостоятельности в работе.
9. Знаю и учитываю в работе физиологические и психологические особенности каждого ребенка.
10. Стараюсь на занятиях и в общении обязательно сочетать игру и учение, движение и размышление.
11. На занятиях и в общении могу не сдерживать проявления своих отрицательных эмоций.
12. С любым ребенком могу сразу наладить хорошие взаимоотношения.
13. Специально стремлюсь узнать что-то новое для своей работы.
14. Для занятий хочется самостоятельно разработать и попробовать что-то новое.

Бланк для ответов

Учреждение _____
 Ф.И.О (шифр) _____ » _____
 Возраст _____ Пол _____
 Образование _____ Педагогический стаж _____

Всегда														
Очень часто														
Часто														
Нечасто														
Иногда														
Редко														
Никогда														
Оценка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Оцените каждое утверждение. Поставьте точку или крестик на пересечении вертикальной линии номера утверждения и горизонтальной линии оценки. Затем соедините последовательно прямыми линиями все сделанные отметки. Сравните полученные результаты со средними данными.

Обработка I части опросника

14 профессионально важных качеств педагогов (увлеченность работой, самостоятельность, самокритичность, профессиональная гибкость, рефлексивность, педагогическая импровизация, профессиональная уверенность, адекватная самооценка, целенаправленный подход, самообладание, коммуникабельность, познавательная активность, творчество) оцениваются по семибалльной системе:

Всегда	7	Иногда	3
Очень часто	6	Редко	2
Часто	5	Никогда	1
Нечасто	4		

Средние данные по I части опросника, полученные на выборке педагогов в 300 человек:

Вои _____ итатели Учителя _____

1) ординарность — увлеченность	5,15	5,88
2) зависимость — самостоятельность	4,80	5,83
3) самоуверенность — самокритичность	5,35	5,95
4) профессиональная ригидность — профессиональная гибкость	5,33	6,05
5) экстрапунитивность — рефлексивность	5,25	6,20
6) импровизация — стереотипность	3,90	4,55
7) профессиональная неуверенность — профессиональное самосознание 8)	5,32	6,15
заниженная самооценка — высокая самооценка		
9) упрощенное понимание детей — глубокое понимание детей 10) односторонний подход — целостный подход к детям	5,45	5,98
11) самообладание — невыдержанность	5,62	6,18
12) недостаточная коммуникативность — контактность 13) удовлетворенность знаниями ¹ -*-познавательные потребности	2,62	2,80
14) стандартный подход — творческая направленность	5,58	5,78 6,43
	5,40	5,98
	4,93	

Часть II. Стиль педагогического общения

Инструкция: внимательно прочтите вопрос. Проанализируйте ваше мнение и выберите наиболее подходящий вариант ответа. На бланке под номером вопроса поставьте крестик в клеточке выбранного вами варианта ответа.

1. *Считаете ли вы, что ребенок должен:*

- а) делиться с вами всеми своими мыслями, чувствами и т.д.;
- б) говорить вам только то, что он сам захочет;
- в) оставлять свои мысли и переживания при себе?

2. *Если ребенок взял у другого ребенка в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш, то вы:*

- а) доверительно с ним поговорите и предоставите самому принять нужное решение;
- б) предоставите самим детям разбираться в своих проблемах;
- в) известите об этом всех детей и заставите вернуть взятое с извинениями.

3. *Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как вы поступите:*

- а) похвалите его и всем детям покажете его работу;
- б) проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня;
- в) скажете ему: «Вот всегда бы так занимался»?

4. *Ребенок при входе в комнату не поздоровался с вами. Как вы поступите:*

- а) заставите его громко при всех поздороваться с вами;
- б) не обратите на него внимания;
- в) сразу же вступите с ним в общение, не упоминая о его промахе?

5. *Дети спокойно занимаются. У вас есть свободная минута. Что предпочитаете делать:*

- а) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают и общаются;
- б) кому-то поможете, подскажете», сделаете замечание;
- в) займетесь своими делами (записи, проверка и т.п.)?

6. *Какая точка зрения вам кажется более правильной:*

- а) чувства, переживания ребенка еще поверхностны, быстро проходят, и на них не стоит обращать особого внимания;
- б) эмоции ребенка, его переживания — это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;
- в) чувства ребенка удивительны, переживания его значимы, и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом?'

7. *Ваша исходная позиция в работе с детьми:* \

- а) ребенок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить и воспитать его;
- б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребенка;
- в) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главная Работа, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

8. *Как вы относитесь к активности самого ребенка:*

- а) положительно — без нее невозможно полноценное развитие;

- б) отрицательно — она часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;
- в) положительно, но только тогда, когда согласована с педагогом?
9. Ребенок не захотел выполнять задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия:
- а) сказали бы: «Ну и не надо»;
- б) заставили бы выполнить работу;
- в) предложили бы другое задание.
10. Какая позиция, по вашему мнению, более правильная:
- а) ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем;
- б) если он не осознает заботу о нем, не ценит ее, то это его дело, когда-нибудь пожалеет; [в) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь?

Бланк для ответов

Ответ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А										
Б										
В										

Обработка II части опросника

Подсчитывается общая сумма полученных баллов и по ее значению определяется стиль педагогического общения:

25 — 30 баллов — демократичный;

20 — 24 балла — авторитарный;

10 — 19 баллов — либеральный.

Средние данные, полученные по группе педагогов детского сада и ^начальной школы (выборка 300 человек):

Воспитатели *Учителя*

1) восприятие отношения ребенка	2,83	2,71
2) выбор профессионального	2,48	2,14 воздействия
3) реакция на удачное, успешное	2,24	2,07 действие ребенка
I 4) реакция на ошибку	2,86	2,57
5) включенность в деятельность	2,69	2,36 детей
6) отношение к чувствам детей	2,79	2,57
7) отношение к сотрудничеству с	2,90	2,79 детьми
8) восприятие активности детей	2,83	2,5
9) учет потребностей детей	2,59	3,0
i 10) отношение к детям в целом	1,45	2,14

Этот метод позволяет определять уровень профессионального самосознания педагога и является дополнением к известной методике САТ, предназначенной для определения уровня самоактуализации личности.

Приведем вспомогательные психодиагностические методы, ко-[Торые дают необходимые сведения о педагоге:

- личностный опросник А. Е.Личко (для выявления акцентуаций характера и соответствующих им типов нарушений воспитательного воздействия);
- личностный опросник Р. Кеттелла 16PF (формы А или В), тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра, определяющие личностные свойства, уровень зрелости личности, особенности мышления и способности педагогов;
- опросник А.Мехрабяна для изучения уровня эмпатии;
- методы самооценки типа взаимодействия с детьми и проективные методы персонификации А. В. Петровского, отраженной субъектности Ю.В.Яновской для выявления влияния педагога на детей;
- метод рефлексии профессиональной деятельности педагога А.К.Марковой для самоанализа уровня педагогической деятельности, ее результатов, средств их достижения и эмоционально-психологического климата, в котором эта деятельность осуществляется.

Для изучения особенностей личности родителей, их отношения к ребенку, семейной атмосферы основным методом является метод комплексной экспресс-диагностики родителей — МЭДОР (Р.В.Овчарова).

МЕТОД ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ СЕМЕЙНОЙ АТМОСФЕРЫ, СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ (МЕДОР)

Часть I. Самодиагностика типового семейного состояния

Инструкция: прочтите утверждения опросника. Если вы в общем согласны с утверждением, то на бланке обведите кружком номер утверждения. Если ваш выбор затруднен, поставьте на номере вопросительный

знак. Помните, что вы характеризуете свое самочувствие в семье и старайтесь отвечать искренне.

1. Знаю, что члены моей семьи часто бывают недовольны мной.
2. Чувствую, как бы я ни поступил(а), все равно будет не так.
3. Я многое не успеваю сделать.
4. Так получается, что именно я оказываюсь виноват(а) во всем, что случается в моей семье.
5. Часто я чувствую себя беспомощным (беспомощной).
6. Дома мне часто приходится нервничать.
7. Когда я попадаю домой, я чувствую себя неуклюжим (неуклюжей) и неловким (неловкой).
8. Некоторые члены моей семьи считают меня бестолковым (бестолковой).
9. Когда я дома, все время из-за чего-нибудь Переживаю.
10. Часто я чувствую на себе критические взгляды членов моей семьи.
11. Иду домой и с тревогой думаю, что ещё' случилось в мое отсутствие.
12. Дома у меня постоянное ощущение, что надо еще многое сделать.
13. Нередко чувствую себя лишним (лишней).
14. Дома у меня такое положение, что просто опускаются руки.
15. Дома мне постоянно приходится сдерживаться.
16. Мне кажется, что если бы вдруг я исчез(ла), то никто бы этого не заметил.
17. Идешь домой, думаешь, что будешь делать одно, а приходится делать совсем другое.
18. Как подумаю о семейных делах, начинаю волноваться.
19. Некоторым членам моей семьи бывает неудобно из-за меня перед друзьями и знакомыми.
20. Часто бывает: хочу сделать хорошо, но оказывается, что вышло [плохо].
21. Многое у нас в семье мне не нравится, но я стараюсь этого не показывать.

Обработка результатов

Один ответ, обведенный кружком, равен 1 баллу;

В — чувство вины, Т — тревога, Н — нервно-психическое напряжение, С — общая семейная тревога, Д/з — значение, при котором состояние диагностируется.

Бланк для ответов

Номер утверждения							Сумма баллов	Шкалы	Д/з
1	4	7	10	13	16	19		В	5
2	5	8-	11	14	17	20		Т	5
3	6	9	12	15	18	21		Н	6
								С	14

Часть II. Самодиагностика родительского отношения к детям

1. Я всегда сочувствую моему ребенку.
-) 2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.
- [3. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
- ! 4. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
- [5. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне нравится и кажется необходимым.
6. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать от него.
7. Я очень интересуюсь жизнью моего ребенка.
8. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
9. Я разделяю увлечения моего ребенка.
- ≥ 10. За строгое воспитание дети потом благодарят.
11. Я тщательно слежу за здоровьем ребенка.
12. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
- [13. Воспитание ребенка — сплошные нервные издержки.

Обработка результатов

При подсчете баллов учитывается ответ «верно», обведенный в бланке кружочком. При массовом обследовании родителей социально и педагогически запущенных детей в подавляющем большинстве случаев диагностируется тип «авторитарная гиперсоциализация», который коррелирует с «отвержением ребенка», «его социальной нежелательностью» и «отсутствием кооперации». Поэтому мы модифицировали для экспресс-диагностики опросник В.В.Столина и А.Я.Варга, выделив только первую шкалу и добавив ряд суждений для снятия ее «прозрачности», которые не учитываются.

Итак, оцениваются только первая сумма ответов, которая сравнивается со шкалой:

Сырой балл	0	1	2	3	4	5	6	7
Процентильный ранг	4,72	19,53	39,06	57,96	74,97	86,83	92,43	96,65

При высоких значениях диагностируются все три указанных выше типа родительского отношения. Для родителей эта интерпретация предлагается в следующей форме:

«Вы пристально следите за достижениями ребенка, требуете от него успеха, послушания и дисциплины, не оставляете безнаказанными его поступки. К сожалению, вам не хватает понимания ребенка, вы напрасно сравниваете его с другими детьми, ограничиваете его самостоятельность и активность.

Вам следовало бы принять ребенка таким, каков он есть, больше ему доверять, уважать как личность».

Бланк для ответов

Ф.И.О.(шифр)													
Пол		Возраст			Образование				Специальность				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	II	12	13	И
1. Сумма баллов по №2, 4, 5, 8, 10, 11, 12													
2. Сумма баллов по № 1, 3, 6, 7, 9, 13 <													
Дата проведения исследования I-----													

Этот опросник можно дополнить проективными (рисунок семьи), самооценочными (типовое семейное состояние, тип родительского отношения — А.Я.Варга, В.В. Столин), дискуссионными и другими методами, а также анкетированием.

Данные, полученные в ходе комплексной психолого-педагогической диагностики, на каждом этапе диагностического процесса обсуждаются на психолого-педагогическом консилиуме с целью выработки общей стратегии профилактической и коррекционной работы и дальнейших направлений диагностики.

Метод психолого-педагогического консилиума (МПК) играет важную роль в комплексной диагностике социально-педагогической запущенности детей. В его задачи входит выявление характера негативных проявлений и их причин, связанных с социокультурными и психолого-педагогическими факторами; разработка и согласование основных направлений и методов диагностической и коррекционно-профилактической работы с запущенными детьми; интеграция психолого-педагогического знания, обмен диагностической информацией в интересах ребенка; анализ эффективности проведенной работы.

Диагностическая функция консилиума заключается в изучении социальной ситуации развития, определении доминанты отклонений, а также потенциальных возможностей и способностей запущенных детей, способствует преодолению односторонности в подходе к социально и педагогически запущенным детям. Метод психолого-педагогического консилиума выполняет воспитательную функцию, которая заключается в разработке проекта коррекционно-развивающих программ, рекомендаций в адрес участников целостного педагогического процесса по изменению положения в нем запущенных детей.

Процедурно-комплексная психолого-педагогическая диагностика строится на основе общей схемы диагностического процесса социально-педагогической запущенности детей.

На первом этапе, учитывая прежде всего жалобы на ребенка (трудности общения, неадекватное поведение, низкую активность в игре, неуспешность, педагогическую трудность), педагоги и психологи проводят экспресс-диагностику состояния социально-педагогической запущенности ребенка.

Если жалобы подтверждаются и указанное состояние диагностируется, на втором этапе изучение микросоциума запущенного ребенка может пойти в трех направлениях в зависимости от выявленной ситуации: личностной диагностики родителей; диагностики родительского отношения или семейной атмосферы; исследования следования межличностных отношений в группе сверстников, личностно-профессиональных особенностей учителя (воспитателя) и стиля педагогического общения.

В том случае, если полученные данные явно свидетельствуют о неблагоприятной ситуации развития ребенка, изучается характер влияний на ситуацию и осуществляется углубленная диагностика в развитии личностных качеств и субъектных свойств ребенка в состоянии запущенности.

Если на первом и втором этапах разрабатываются задачи профилактики, то на третьем этапе определяются основные направления психологической и педагогической коррекции, которые в зависимости от полученных результатов диагностики могут носить индивидуальный, групповой

характер и быть сориентированы на ребенка, его микросоциум либо ребенка в социуме. Таким образом, комплексная диагностика социально-педагогической запущенности имеет целью раннее выявление указанного состояния и связанных с ним дисгармоний развития личности ребенка. Она включает комплексную психолого-педагогическую экспресс-диагностику детей (МЭДОС), их родителей (МЭДОР) и педагога (МЭДОП), основанную на общей теоретической концепции, поэтапно завершаемую и регулируемую методом психолого-педагогического консилиума (МПК), объединяющего воспитательный микросоциум запущенного ребенка. Использование дополнительных психолого-педагогических методов диагностики диктуется ситуацией. Ее результатом является комплексный психолого-педагогический диагноз, который должен подтвердить или опровергнуть наличие состояния запущенности, выявить доминирующие тенденции развития личности ребенка, вызванные этим состоянием, определить их причины и наметить пути и способы коррекционно-профилактической работы.

IV. 1.3. Принципы ранней профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей

Системный характер социально-педагогической запущенности детей предполагает необходимость ее комплексной и системной диагностики, профилактики и коррекции. Для реализации указанных выше подходов требуется методологическое обоснование. Нужно установить как общие (для целостного процесса), так и частные (для отдельных его направлений) принципы, обуславливающие способы организации диагностики, профилактики и коррекции, т.е. их методы, выбор и построение последних и организацию работы в соответствующих* аспектах на основе единого концептуального подхода.

Начнем с определения сущности процессов, методологию которых нам следует обосновать.

Все рассматриваемые нами методы входят в структуру педагогического процесса и только в таком понимании имеют смысл и эффективность. Поэтому вполне оправданно, формируя их методологические основания, исходить из общепедагогических принципов.

В педагогике принципы рассматриваются как система важнейших требований-ориентиров, соблюдение которых обеспечивает

эффективность и качество функционирования педагогического процесса. С одной стороны, принципы отражают познанный и обоснованный закономерности, с другой — предписывают, как правильно строить педагогический процесс. *В психологии принци-ны* — это методологические установки, характеризующие закономерности развития психики.

В качестве *общих принципов диагностики, профилактики и коррекции* социально-педагогической запущенности детей мы рассматриваем следующие:

- 1) комплексный и системный подход к диагностике, профилактике и коррекции;
- 2) учет возрастных, индивидуально-типологических особенностей ребенка и специфики социально-педагогической ситуации его развития;
- 3) профессиональная компетентность и разделение функций в процессе диагностики;
- 4) опора на положительное в личности ребенка и ориентация на гармонизацию ее развития;
- 5) единство и взаимодополняемость психологических и педагогических методов.

Указанные принципы носят характер педагогических закономерностей и обуславливают эффективность и качество диагностики, профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей как единого процесса. Однако каждый вид деятельности педагогов и психологов имеет свою специфику, обусловленную ее предметом. Исходя из понимания сущности диагностики, профилактики и коррекции и общих принципов, можно определить частные принципы.

Принципы построения методов эффективной психолого-педагогической диагностики:

объективность, предупреждение предвзятости, выявление доминирующих тенденций; изучение явлений, состояний и процессов в развитии; диагностика целостной индивидуальности; единство изучения ребенка и социальной микросреды; необходимость, достаточность и взаимодополняемость используемых методов; единство диагностических и прогностических функций; валидность, надежность и корректность; сотрудничество с ребенком; его изучение в процессе деятельности и общения.

Принципы построения методов психолого-педагогической профилактики касаются общих, неспециальных мер, предусматривающих общую гуманизацию целостного педагогического процесса. Они соединяют психологический и педагогические подходы и могут быть приняты в качестве основополагающих: целостное и гармоничное развитие личности в процессе обучения и воспитания; единство требовательности и уважения к детям; сотрудничество и активность детей и

взрослых в целостном педагогическом процессе; познание ребенком себя как человека и истинно человеческого в педагогическом процессе; очеловечивание обстоятельств в педагогическом процессе; предоставление ребенку необходимого общественного простора для наилучшего проявления индивидуальности; недопустимость использования в педагогическом процессе средств, способных провоцировать ребенка на асоциальные проявления; определение качеств формирующейся личности ребенка, ее образованности в зависимости от качества педагогического процесса (Ш.А.Амонашвили, Б.Т.Лихачев).

Принципы, обуславливающие построение и эффективность применения методов психолого-педагогической коррекции: гуманизм и педагогический оптимизм; учет нормативности возрастного развития; учет зоны актуального и ближайшего развития; учет системности развития и интеграции психики; деятельностная коррекция; параллельность коррекционных воздействий на ребенка и его социальную микросреду; принятие ребенком коррекционных воздействий, его включенность в коррекционные мероприятия; рефлексивный подход к процессу и результатам коррекции; сравнение собственных результатов продвижения ребенка в коррекционном процессе в динамике.

Критериальными основаниями для выбора или формулировки общих и частных принципов послужили законы диалектики, логики, кибернетики, цели и задачи, а также специфика предмета обуславливаемой деятельности.

В соответствии с установленными особенностями, отражающими определенные психолого-педагогические закономерности, цели, задачи, объект, предмет и субъект деятельности, были систематизированы и построены методы диагностики, профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей.

По мнению исследователей, теоретическая модель метода, идеальное представление о нем заключаются в психолого-педагогической целесообразности, функциональной определенности; направленности метода на организацию деятельности воспитателя и воспитанников; соответствии метода возможностям специалиста; соотносительности методов с характером и содержанием рассматриваемого материала; соотносительности методов с этапами обучения и познания и их формой; соответствии методов своеобразию ситуации; во взаимосвязи и взаимодополняемости между собой, в соотносительности с целью деятельности (Б.Т.Лихачев).

Приняв в качестве ориентира идеальные модели методов, общие и частные принципы их построения, мы продвинулись в понимании их специфики.

Метод есть совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогического явления или решение разнообразных педагогических задач. В практической психологии метод рас-

сматривается как способ организации практической деятельности или совокупность приемов, процедур и операций познания психологической реальности или изменения ее дискретных характеристик психологическими средствами (Г.С.Абрамова). В педагогике рассматриваются методы обучения, воспитания и педагогического воздействия; в психологии чаще всего речь идет о методах психодиагностики, психокоррекции, психологического консультирования, психотерапии и психологического сопровождения (по сути — профилактики).

На наш взгляд, методы профилактики как неспецифические могут быть систематизированы исходя из описания и классификации методов обучения и воспитания, но с учетом специфики предмета деятельности.

Классификация методов психодиагностики опирается на три направления исследования личности: как индивидуальности, как субъекта межличностного общения и как идеальной представленности в другом человеке (А.В.Петровский).

Мы полагаем, что для реального педагогического процесса характерно взаимопроникновение психологического и педагогического подходов. Однако на практике отраслевая разобщенность преодолевается лишь путем нарушений принципа профессиональной компетентности и разделения функций. Путь к решению объективно существующей проблемы видится в теоретическом обосновании сущности психолого-педагогической диагностики, профилактики и коррекции и разграничении методов не только по объекту, предмету, но и субъекту, т.е. в определении полномочий педагогов и практических психологов в целостном процессе.

Диагностика социально-педагогической запущенности детей ведется в трех направлениях: запущенный ребенок, его семья, его детский сад (школа). Ребенок рассматривается как индивидуальность, субъект общения, деятельности и самосознания. С учетом возраста детей

назовем четыре основные группы методов педагогической профилактики: ; 1) *методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной и игровой деятельности*: познавательных игр, создания ситуаций эмоционального переживания, ситуаций занимательности, ситуаций опоры на жизненный опыт, ситуаций успеха в учебно-познавательной и игровой деятельности;

2) *методы организации жизни и деятельности детского воспитательного коллектива*: личностной и групповой перспективы, коллективной игры, коллективно-единых требований, коллективного соревнования, коллективного, самообслуживания;

3) *методы общения и взаимодействия в различных ситуациях*: • Уважение, педагогическое требование, убеждение, осуждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, педагогическое предостережение, анализ поступка, решение конфликтной ситуации;

4) *методы психолого-педагогического воздействия и стимулирования активности ребенка*: пример, разъяснение, ожидание радости, снятие напряжения, обращение к самолюбию, самоуважению, к любви, состраданию, стыду, чувству прекрасного, требование, внушение, упражнение, поощрение, наказание.

Весь этот арсенал методов находится на вооружении воспитателей детского сада и учителей начальных классов и может быть доведен до родителей запущенных детей. Умелое использование этих методов способствовало бы ранней профилактике социально-педагогической запущенности, решающая роль в которой принадлежит педагогам.

Самая сложная группа методов — *методы психолого-педагогической коррекции*. Они различаются *по направленности* (методы коррекции эмоциональной, когнитивной, поведенческой, мотивационной, коммуникативной сфер личности); *по цели и содержанию* (методы коррекции дисгармонии индивидуально-психологического развития; нарушений развития свойств субъекта деятельности, общения и самосознания; коррекции отношения к детям, родительской и профессиональной компетентности).

Проанализируем сначала *методы коррекции дисгармоний развития*, эмоциональной нестабильности, неразвитости произвольности поведения. Такими методами являются понимание, сочувствие со стороны педагога, снятие напряжения, рационализация воспитательно-образовательного процесса, выравнивание (подтягивание) культурно-образовательных возможностей запущенных детей. Важную роль играет метод личностной перспективы, создающий веру ребенка в свои возможности.

Такие педагогические методы, как доверие к личности запущенного ребенка, формирование реально осознаваемых и реально действующих мотивов его поведения, анализ конфликтных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример педагога в отношении к нему и другим детям, дальнейшее позитивное влияние авторитета педагога на отношения ребенка со сверстниками, помогают корректировать высокую тревожность этих детей, способствуют развитию социальной рефлексии, помогают преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и повышают тем самым социальный статус ребенка.

Значительная роль в коррекции игровых и реальных отношений детей, развитии комплекса игровых способностей, побуждении игровой и учебно-познавательной мотивации учения принадлежит таким педагогическим методам, *уяк*. позитивное стимулирование, авансирование успеха, акцентуация достижений ребенка, парциальная оценка его результатов в деятельности (игровой, учебной).

Определенное влияние на формирование свойств субъекта игровой деятельности оказывают такие корректирующие методы, как

руководство ролевым взаимодействием детей в игре, ролевой диалог педагога с запущенным ребенком, творческое самовыражение ребенка в игре, обогащение предметной среды.

Учет типологических особенностей запущенных младших школьников указывает на необходимость таких коррекционных методов в арсенале педагога, как наглядные опоры в обучении, комментируемое управление, поэтапное формирование умственных действий, опережающее консультирование запущенных детей по трудным темам. В силу особенностей учебной деятельности запущенных школьников нужны учебные ситуации с элементами новизны, занимательности, опоры на жизненный опыт детей, а также щадящая учебная нагрузка.

Такие личностные проявления, как нарушение образа «Я», неадекватная самооценка, неудовлетворенное притязание запущенного ребенка на признание, комплекс его неполноценности, могут сглаживаться при помощи методов безусловного принятия ребенка, выборочного игнорирования его негативных поступков, эмоционального поглаживания. Решающая роль на

фоне вышеперечисленных методов принадлежит методу ожидания завтрашней радости, к которому прибегают многие опытные педагоги.

Однако предпринимаемые меры педагогической коррекции должны распространяться и на социальную микросреду. Работая с группой (классом) и используя вышеперечисленные методы, педагог осуществляет и *групповую педагогическую коррекцию*. Для корригирующего педагогического влияния на семью запущенного ребенка педагоги используют *специальные методы*. Среди них — родительские дискуссии на темы воспитания, групповой анализ семейных коммуникаций, анализ характеристик «идеального родителя и ребенка», методы семейного портрета, семейного совета и семейной академии.

Педагоги, работающие с запущенными детьми и занимающиеся самодиагностикой своей деятельности, могут использовать и *методы самокоррекции*: самоанализ, самокритика, самоочищение, самовоспитание, самообучение, самообладание, самопрограммирование, самоограничение, самоконтроль и самостимулирование. Эти же методы самокоррекции доступны и родителям запущенных детей, если их этому обучат.

Наконец, нужны и специальные *методы коррекции личностно-профессиональных недостатков педагогов*, которые они могут осуществлять в групповой и индивидуальной форме: педагогический анализ деятельности и отношений с детьми, педагогические этю-ДБ1, педагогическая импровизация, педагогическое прогнозирование, анализ конфликтных ситуаций. Важную роль в педагогической коррекции негативных профессиональных установок и Позитивных может сыграть психолого-педагогический консилиум и следующий за специальным обучением анализ психолого-педагогической информации по исследуемой проблеме.

Таким образом, не претендуя на методы психокоррекции используя доступные профессионально оправданные педагогические методы коррекции, учителя начальных классов и воспитатели детских садов могут внести весомый вклад в диагностику, профилактику и коррекцию социально-педагогической запущенности детей.

Покажем специфику психологических методов коррекции (психокоррекции) социально-педагогической запущенности детей. Они классифицируются *по объекту* (запущенный ребенок, его воспитательный микросоциум) и *по предмету* на который мы будем указывать, представляя эти методы.

К *методам психокоррекции индивидуально-типологических особенностей* личности запущенного ребенка относятся методы развития произвольности в двигательной, познавательной, эмоциональной сферах, поведении и общении (психогимнастические методы), методы когнитивной тренировки вербального интеллекта, методы систематической десенсибилизации и методы терапии средствами искусства. Такое построение методов обусловлено выявленными в ходе исследования особенностями детей.

Психокоррекция свойств субъекта общения проводится с помощью метода игровой коррекции поведения в группе сверстников, методов позитивного общения, ролевого научения, коммуникативных игр и упражнений, методов расшатывания традиционных позиционных ролей и статусного перемещения детей.

Психокоррекция нарушения игровой деятельности запущенных дошкольников и соответствующих им недостатков в развитии свойств субъекта деятельности имеет общие с коррекцией свойств субъекта общения методы. Это связано прежде всего с тем, что детская игра носит спонтанный характер, а игровые и реальные отношения детей тесно переплетены.

К *специфическим методам психокоррекции* можно лишь условно отнести метод замещения реального партнера сказочным, воображаемым с приданием ему различного статуса, методы коллективного сюжетосложения, демонстрации групповой поддержки, предвосхищения ребенком школьной жизни.

В числе *методов психологической коррекции нарушений учебной деятельности*, связанных с социально-педагогической запущенностью, восстановлением ребенка как субъекта учебной деятельности, можно рассматривать метод снижения значимости учителя в ситуации урока, метод снижения силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, методы десенсибилизации к оцениванию, формирования адекватной самооценки школьных достижений. Эти методы используются на фоне метода релаксации и отреагирования школьных страхов запущенного ребенка.

Нарушения развития самосознания запущенного ребенка, безусловно, требуют психологической коррекции, методы которой были разработаны В.С.Мухиной и ее сотрудниками. Мы полагаем, что

многие из них приемлемы и в случае социально-педагогической запущенности: психологический массаж, идентификация, зеркальное отражение, подтверждение уникальности ребенка, развитие позитивного восприятия других. Мы дополнили эту группу методом самовнушения ребенка, подкрепляемого персонификацией — «я хочу», «я могу», «я буду».

Важную роль методы психологической коррекции играют в общении психолога с родителями социально и педагогически запущенных детей и их педагогами.

Принцип параллельного психокоррекционного воздействия требует точного представления о сферах применения и предмете коррекции, когда речь идет о воспитательном микросоциуме запущенного ребенка.

В *отношении той и другой групп воспитателей {родителей и педагогов}* могут быть использованы методы релаксации, эмоциональной децентрации, интроспекции, идентификации с ребенком, расширения средств самовыражения, эмпатического слушания, социальной рефлексии, моделирования поведения, позитивного восприятия детей. Названные методы помогут снять чувство вины, личностную тревожность педагогов и родителей, будут способствовать преодолению их эмоциональной холодности, авторитарности, принятию запущенного ребенка.

Такие *специальные психологические методы коррекции*, как пробы на совместную деятельность с детьми, обучающий эксперимент, анализ детско-родительских проблем, вербализация чувств ребенка по его поступку, семейная-хроника, семейные воспоминания, семейная скульптура, повысят родительскую состоятельность, уровень их социального развития, повлияют на отношение к ребенку.

Наконец, для *психокоррекционной работы с проблемами самих педагогов* следует использовать методы стимулирования личностного роста в условиях тренинга, тренировки коммуникативных умений и навыков, рефлексивного поведения. Полезными будут методы обучения «Я»-высказываниям в педагогических ситуациях, ограничивающие обвинительные позиции педагога. Эмоциональная холодность, низкая эмпатия к детям могут преодолеваются с помощью метода эмоционального погружения средствами искусства и тренировки сензитивности.

Таким образом, основными принципами построения методов Диагностики, профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности детей следует признать принципы индивидуально-личностного, комплексного, системного и целостного под-Ходов, принципы динамизма и деятельностного подхода, учета системного развития и интеграции психики, учета зоны актуального и ближайшего развития ребенка, которые обуславливают единство и взаимодополняемость психологических и педагогических методов и гуманизм их применения по отношению к запущенному ребенку.

IV.1.4. Методика психологической помощи социально и педагогически запущенным детям

Методика психологической помощи социально и педагогически запущенным детям строится исходя из понимания психологической сущности запущенности и на основе диагностики ее признаков и проявлений у конкретного ребенка. Следовательно, основными направлениями помощи ребенку будет работа по формированию свойств субъекта самосознания, общения и учебной (игровой) деятельности, а выбор конкретных программ помощи будет осуществляться психологом на диагностической основе. Для преодоления дисгармоний личностного развития, отклонений в поведении, формирования свойств субъекта общения он может использовать программы", представленные во II и IV разделах пособия. Ниже приводятся технологии психологической работы с запущенными детьми, направленные на формирование свойств субъекта самосознания и субъекта учебной деятельности (в программе использованы материалы Л.А.Девис и В. М.Поставнева).

ПРОГРАММА ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ СТРУКТУРЫ САМОСОЗНАНИЯ

Самосознание — относительно устойчивая, более или менее осознанная структура представлений индивида о самом себе, включающая изначальные основы самосознания (притязание на признание своего «Я», своего имени, своей внутренней психической сущности и внешних физических данных; притязание на социальное признание; притязание на признание своей сущности как представителя пола);"историю их развития во времени (прошлое, настоящее, будущее) и существование в социальном пространстве (самость личности; долг перед людьми; права среди других).

Учитывая специфику самосознания запущенных младших школьников, необходимо помочь им изменить негативное отношение к себе, выработать уверенность, стремление к успеху. В этих целях может быть использована специальная коррекционная программа, направленная на развитие различных структур самосознания ребенка, в содержание которой входит несколько блоков.

Блок I. Снятие неуверенности в себе

Задачи:

- 1) повышение уверенности в себе;
- 2) формирование: а) позитивного отношения ребенка к своему «Я»; б) умения правильно оценить и охарактеризовать особенности своей внешности; в) умения выделять свои достоинства;
- 3) развитие ориентации на позитивную оценку качеств сверстников;
- 4) формирование навыков физической культуры;
- 5) обучение приемам ауторелаксации;
- 6) психомышечная тренировка.

Занятие 1

1. «Твое имя» (метод идентификации со своим именем).
2. «Идентификация с именем в прошлом, настоящем, будущем».
3. «Я и мой тезка» (метод идентификации со своим тезкой).
4. Этюд «Встреча с другом». [5.-«Найди себе друзей».
6. «Самый-самый» (метод подтверждения уникальности каждого ребенка).
7. «Помоги козлику» (тренинг поведения — проявление сочувствия).
8. Моделирование позитивного поведения — доброго, всеми любимого.
9. «Паровозик».

Занятие 2

Спортивные игры

1. «Попади в кеглю».
2. «Пролезь через руки».
3. «Бой петухов».
4. «Сядь — встань».

Мини-олимпиада

5. Подтягивание, отжимание, гантели (для мальчиков).
6. Игры с мячом, ракеткой, скакалкой.
7. Игра «Кораблик».
8. Игра «Жмурки».
9. Исследование ситуации «если горе велико, если горю не помочь».
10. Комплекс «Музыкальная мозаика» (саморасслабление).

Блок II. Притязание на социальное признание

Задачи:

- 1) привить ребенку новые формы поведения;
- 2) научить самому принимать верные решения;
- 3) дать возможность почувствовать себя самостоятельным и уверенным в себе человеком;
- 4) коррекция аффективного поведения;
- 5) приобретение навыков саморасслабления.

Занятие 1

1. Игра «День рождения».
2. Игра «Ассоциации».
3. Игра «Необитаемый остров».
4. Игра «Страшные сказки».
5. Игра «Фанты».
6. Этюд «Клоун смеется и дразнит слона» (тренинг желательного поведения).
7. Гимнастика.

Занятие 2

1. Этюд «Вот он какой» (пантомимика).
2. Этюд «Тень».
3. Этюд «Робкий ребенок».
4. Этюд «Капитан» (смелость, уверенностью себе).
5. Этюд «Два маленьких ревнивца».
6. Этюд «Так будет справедливо».
7. Инсценировка отдельных Моментов.
8. Рисование на тему «Наш дружный класс».
9. Этюд «Штанга».
10. Игра «Спящая царевна» (расслабление мышц).

Занятие 3

1. Игра «Передай клубочек».
2. Этюд «У оленя дом большой».
3. Этюд «Кукушонок».
4. Этюд «Винт».
5. Этюд «Молчок» (тренинг желательного поведения).

6. Этюд «Правильное решение» (смелость).
7. Этюд «Деньги на мороженое» (тренинг желательного поведения).
8. Этюд «Солнышко и туча».
9. Этюд «В уши попала вода».
10. Этюд «Игра с песком» (расслабление мышц).

Блок III. Коррекция неприятия ребенком самого себя

Задачи:

- 1) воспитание в ребенке уверенности в себе;
- 2) коррекция поведения с помощью ролевых игр;
- 3) создание условий для удовлетворения потребности в признании полного образа самого себя;
- 4) формирование у детей моральных представлений;
- 5) тренировка психомоторных функций.

Занятие 1

1. Игра «Разведчики».
2. Игра «Дружная семья».
3. Игра «Чунга-Чанга».
4. Игра «Зеркало».
5. Игра «Два друга».
6. Этюд «Три характера».
7. Этюд «Разные настроения».
8. Игра «Холодно — жарко».

Занятие 2

1. Игра «Жучок».
2. Игра «Жму руки».
3. Этюд «Вкусные конфеты».
4. Этюд «Любящие родители».
5. Этюд «Ой, ой, живот болит».
6. Этюд «Так будет справедливо» (отображение положительных черт характера).
7. Этюд «Притвора» (тренинг желательного поведения).
8. Рисование на тему «Как бы я поступил».
9. Обсуждение рисунков.
10. Отдых. «Сон на берегу моря» (комплекс на ауторелаксацию).

Блок IV. Снятие конфликтности

Задачи:

- 1) коррекция поведения с помощью ролевых игр;
- 2) формирование адекватных форм поведения;
- 3) снятие напряжения у детей;
- 4) нравственное воспитание;
- 5) регулировка поведения в коллективе;
- 6) обучение приемам ауторелаксации.

Занятие 1

1. Этюд «Карлсон».
2. Этюд «Очень худой ребенок».
3. Игра «Кто пришел».
4. Графическое отреагирование.
5. Игра «Кляксы».
6. Комплекс «Медвежата в берлоге» (саморасслабление).

Занятие 2

1. Игра «Угадай, что спрятано>>».
2. Игра «Что изменилось».
3. Игра «Отгадай, кто мы?».
4. Игра «Кораблик».
5. Игра «Три характера».
6. Игра «В магазине зеркал».
7. Минута шалости.
8. Игра «Разъяренная обезьянка».
9. Игра «Кто за кем».
10. «Хитрец».
11. Полька «Старый добрый жук».

Блок V. Коррекция депривации притязания на признание

Задачи:

- 1) снятие депривации притязания;
- 2) уменьшение тревожности;

- 3) преодоление негативных переживаний, которые препятствуют нормальному самочувствию детей;
- 4) воспитание уверенности в себе.

Занятие 1

1. Этюд «Робкий ребенок».
2. Этюд «Смелый ребенок».
3. Беседа «Кто чего или кого боится».
4. Этюд «Как я устал».
5. Рисование на тему «Я больше тебя не боюсь».
6. Беседа по рисункам.
7. Комплекс «Налесной полянке».

Занятие 2

1. Игра «Кляксы».
2. Этюд «Остров плакс».
3. Этюд «Ночные страхи» (тренинг желательного поведения).
4. Этюд «Смелый Ваня».
5. Игра «В темной норе».
6. Игра «Запомни свою позу».

Все занятия проводятся в группе, в которую входит несколько запущенных и нормальных детей (7 — 8 человек). Время проведения занятия ограничено количеством игр, этюдов и упражнений. При отсутствии желаемого результата задания можно повторять; увеличив общее количество занятий.

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ЗАПУЩЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прежде чем предлагать практические советы и рекомендации, напомним, что восстанавливать и развивать младшего школьника нужно в следующих направлениях: формировать мотивацию учения как побудительную силу; развивать любознательность и познавательные интересы ребенка как основу познавательной активности; повышать уровень произвольности психических познавательных процессов как фундамента учебной деятельности; формировать основные свойства субъекта учебной деятельности, без которых немислимо овладение последней. Эмоциональное отвержение запущенных детей, отсутствие взаимопонимания с учителем связаны с выбором мотивов, неадекватных учению (игровой мотив), или мотивов, которые не могут обеспечить успешность учебной деятельности на длительное время (внешний, позиционный мотивы). Изменение отношения к запущенному ребенку, проявление истинной заинтересованности к его школьным делам со стороны окружающих будут способствовать преобладанию положительных эмоций у ребенка, что, в свою очередь, скажется на самоуважении, вере в его собственные силы. Успехи в учебе повлияют на развитие интереса к учению, ребенку непременно захочется повторить свой успех, закрепление же последнего будет способствовать формированию познавательного мотива.

Структура учебной мотивации младшего школьника зависит также от его статуса в классном коллективе. Дети с неразвитой структурой мотивации имеют и самый низкий статус в классе (как правило, это неуспевающие ученики). Общественная позиция сказывается на деятельности ребенка на уроке. Дети, имеющие трудности в учебе, при недоброжелательном отношении к ним в классе показывают низкие результаты. Страх перед неудачей сковывает активность таких учеников на уроке, учебный процесс у них связан в основном с негативными эмоциями. Необходимо сначала повысить социальный статус запущенного ученика: его успехи, пусть даже и незначительные, поощрять, а ошибки и неудачи обсуждать наедине.

Вес младшие школьники весьма чувствительны к тому, как оцениваются их знания и умения. Отрицательная отметка способна изменить отношение ученика к учителю. Учителю следует помнить, что отметка для ребенка имеет прежде всего эмоциональное значение. Преобладание негативных эмоций (отрицательные отметки) не служит формированию интереса к учению, а, наоборот, блокирует его. В отношениях «ученик — учитель», так же как и в отношениях в семье, нужна заинтересованность взрослого в изменении позиции ребенка.

Для запущенных младших школьников характерно обостренное чувство справедливости, они хотят быть социально независимыми и более успешными, для них важна адекватная реалистическая оценка. Обычно сравнивают достижения одних детей с достижениями других на основании каких-то нормативов. Реалистическая оценка должна основываться на сравнении сегодняшних собственных результатов ребенка с предыдущими. При таком сравнении исчезает критерий оценки о позиций совершенства. Это избавляет ребенка от отрицательных эмоций, возникающих

при его сравнении с более успешными сверстниками.

Развивая у младшего школьника чувство компетентности в любой деятельности, следует как можно чаще подчеркивать все, чему он уже научился и чему еще может научиться, но не фиксировать внимание на его неумении и несовершенстве.

У ребенка должна появиться способность воспринимать свою некомпетентность в новых ситуациях как повод научиться чему-то, а не как дефект личности или признак неминуемой неудачи. Если он в чем-то неуспешен, задача учителя — внушить ему, что Успех обязательно придет. Критиковать ребенка следует на фоне общей психологической поддержки, иначе из-за действия защитных механизмов психики эта критика будет отвергнута или искажена.

Уважение, внимание, забота и одобрение окружающих повышают у любого ребенка чувство собственной ценности и привносят к формированию позитивной самооценки и соответствующей Я-концепции. Доминирование положительного представления о себе — «Я еще этого не знаю, но научусь» или «Мне не удастся красиво написать, значит, я должен поупражняться» — порождает желание позитивно изменить ситуацию. Отрицательные эмоции побуждают стремление избежать контакта с негативным событием, т.е. ученик отказывается выполнять задание, которое у него плохо получается. Положительные эмоции побуждают действия поддержки позитивного события. Поэтому очевидно, что познавательный интерес у ученика формируется только в том случае, когда учебная деятельность успешна, а способности оцениваются позитивно. Правильно организованный учебный процесс — одно из условий формирования познавательного мотива у младшего школьника.

Развитость этого мотива непосредственно связана с успеваемостью. В целом желание учиться, стремление к достижениям связаны с положительным отношением ребенка к учителю, что предопределяет ценность сохранения такого отношения.

В зависимости от содержания урока учитель должен так организовать учебную деятельность, чтобы сформировать у школьников соответствующий этой работе *мотивационный цикл*. Этот цикл имеет ряд этапов: от мотивации начала работы (готовность, включенность) к мотивации хода выполнения работы и затем к мотивации завершения.

I этап. *Возникновение мотивации.*

Зафиксировать мотивы предыдущих достижений — «Мы хорошо поработали над предыдущей темой»; вызвать мотивы относительной неудовлетворенности — «Но не усвоили еще одну важную сторону этой темы»; усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность — «А между тем для вашей будущей жизни это будет необходимо, например, в таких-то ситуациях».

II этап. *Подкрепление и усиление возникшей мотивации.* Здесь используется чередование разных видов деятельности,

материала различной трудности, отметок, вызывающих положительные и отрицательные эмоции — удовлетворенность и неудовлетворенность; целесообразно активизировать поиск самих учащихся, подключать их к самоконтролю и самооценке.

III этап. *Мотивация завершения.*

Важно, чтобы каждый ученик вышел из деятельности с положительным личным опытом, чтобы в конце урока возникла положительная установка на дальнейшее учение, т.е. положительная мотивация перспективы. Для этого важно усилить оценочную деятельность самих учащихся, сочетая ее с развернутой дифференцированной отметкой учителя.

Таким образом, каждый этап урока учитель может наполнять психологическим содержанием, ибо каждый этап — это специфическая по своему мотивационному содержанию психологическая ситуация. Для успешного вхождения младшего школьника в учебную деятельность необходимо целенаправленное формирование трех компонентов последней: *интеллектуального, эмоционального и волевого* — на протяжении всех лет начального обучения. При этом через совершенствование одного из компонентов развиваются два других. Особенно ярко это проявляется в процессе становления эмоционального и волевого компонентов. Для развития *интеллектуального компонента* необходимо:

- 1) давать учащимся знания о различных знаковых системах и способах перевода из одной системы в другую (для кодирования);
- 2) давать знания о том, что такое прогноз, о соответствии причины и следствия, знакомить с возможными вариантами решения одной и той же задачи (для прогнозирования);
- 3) формировать определенный уровень понятий, правил; расширять знания, позволяющие увидеть общее в предметах, явлениях, действиях.

Для развития *эмоционального компонента* необходимо:

- 1) формировать осознанное отношение к прогнозированию, кодированию, переносу для достижения интересующей ученика цели;
- 2) поддерживать положительный эмоциональный настрой, создавая для этого необходимые условия учебной деятельности (занимательные задания, введение мотивов их выполнения и др.);
- 3) учить прогнозированию результата деятельности, увеличивать число учащихся, использующих несколько вариантов. Для этого надо сначала ставить цель, а потом уже давать задание.

Для развития *волевого компонента* необходимо:

- 1) учить детей осознанно принимать предложенную цель задания или самостоятельно ее ставить;
- 2) варьировать объем заданий, степень их сложности, время выполнения, меру и форму помощи со стороны.

В процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности познавательных процессов и осуществлять дифференцированный подход к детям с различным когнитивным стилем (импульсивным или рефлексивным). Для импульсивных детей рекомендуется замедление темпа учебного процесса, проговаривание учебных действий и операций. Для рефлексивных — дозирование учебной информации, особый характер заданий и т.д.

Можно предложить специальную методику развития названных компонентов учебной деятельности у младших школьников.

ЗАДАНИЯ I ТИПА (ФОРМИРОВАНИЕ ОДНОГО СВОЙСТВА)

Интеллектуальный компонент. Для развития интеллектуального компонента на уровне кодирования следует варьировать форму предъявляемой в задании информации и форму, в которую требуется ее перекодировать (слово, картина, чертеж, схема, таблица и т.д.). Своя специфика будет и при определении степени новизны, сложности предъявляемой информации.

На материале уроков по развитию речи и уроков чтения

1. *Материал*: серия из 2 (3, 4, 5, 6) сюжетных картинок. *Инструкция*: «Внимательно рассмотри картинки и письменно (устно) составь по ним рассказ».

2. *Материал*: рассказ, сказка, стихотворение. *Инструкция*: «Прочитай самостоятельно рассказ (сказку...). Представь себя режиссером кинокартины (художником-иллюстратором) и изобрази этот рассказ (сказку...) в картинках». *Вариант*: предложить составить диафильм.

3. *Материал*: рассказ, сказка, стихотворение, басня. *Инструкция*: «Послушай рассказ (читает учитель или ученик) и изобрази содержание в одной картинке (двух, трех)».

На материале уроков русского языка

1. *Материал*: предложение (в зависимости от степени сложности). *Инструкция*: «Прочитай предложение и составь его схему».

2. *Материал*: схема предложения. *Инструкция*: «Посмотри внимательно на схему и составь по ней предложение». *Вариант*: дать тему, на которую необходимо составить предложение.

3. *Материал*: предложение. *Инструкция*: «Разбери предложение по членам предложения».

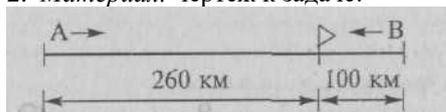
4. *Материал*: слово. *Инструкция*: «Разбери слово по составу».

5. *Материал*: схема слова, - *Инструкция*: «Подбери (придумай) слово по данной схеме».

На материале уроков математики

1. *Материал*: задача: «Две девочки измеряли длину дорожки с двух концов, идя навстречу друг другу. Одна прошла до встречи 24 м, а другая — на 11 м больше. Какова длина дорожки?» *Инструкция*: «Прочитай задачу и изобрази ее условие при помощи чертежа».

2. *Материал*: чертеж к задаче:



Инструкция: «Составь по чертежу задачу и реши ее».

Примечание: тексты задач, чертежи можно изменять по степени сложности; вместо чертежа можно предложить составить задачу по таблице, например:

Скорость	Время	Расстояние
60 км/ч	2ч	9
60 км/ч	?	120 км
	2ч	120 км

Для развития интеллектуального компонента на уровне переноса необходимо помнить о том, что здесь особое значение имеет круг объектов переноса (правила, определения, способы действий), а также возможности использования внешнего сходства. *На материале уроков математики*

1. После изучения особенностей решения задач, где прослеживается зависимость цены, количества и стоимости, предложить без всяких пояснений решить задачу «на движение» (скорость, время, расстояние).

2. Сначала объяснить детям, как решаются задачи «на движение», а затем предложить задачу на зависимость цены, количества, стоимости. Можно дать несколько вариантов, меняя последовательно известное и неизвестное, например:

«Туристы шли со скоростью 5 км/ч. Какое расстояние они пройдут за 3 ч?» «Ручка стоит 3000 руб. Сколько стоят 6 таких ручек?» «С какой скоростью бежал лыжник, если известно, что, проходя в каждый час одинаковое расстояние, он за 4 ч пробежал 72 км?» . «За 5 кг картофеля заплатили 5000 руб. Какова цена 1 кг?»

«Катер прошел расстояние 96 км со скоростью 24 км/ч. За сколько часов он преодолел это расстояние?»

«1 кг сахара стоит 4000 руб. Сколько килограммов сахара можно купить на 2000 руб.?»

3. После изучения задач «на движение» предложить детям придумать похожую задачу, но чтобы речь шла о покупках.

4. *Материал:* запись следующих примеров

$5 + 3 - 8$; $21 + 13 = 34$; $400 + 500 = 900$; $3 + 5 = 8$; $13 + 21 = \dots$; $500 + 400 - \dots$.

Инструкция: «Посмотри на эти примеры и скажи: как ты думаешь, какой ответ будет в пятом (шестом) примере? Почему ты так решил? Когда мы используем переместительное свойство сложения?»

5. *Материал:* равенства:

5 км = ... м; 3 кг = ... г; 1 ч 10 мин = ... мин; 4 м 3 дм = ... см; 6 т 9 ц = ... кг;

9 сут - ... ч; 8 м 2 дм = ... мм; 8000 у — ... кг; 180 с ~ ... ч.

Инструкция: «Заполни пропуски так, чтобы равенства были верными».

На материале уроков русского языка

1. *Материал:* предложения:

На лугу паслись лошади. — На лугу паслась лошадь. В берлоге спят медведи. — На дорогу вышли лоси. —

Инструкция: «Измени второе и третье предложения так же, как первое, и запиши их».

Для формирования интеллектуального компонента на уровне прогнозирования целесообразно варьировать условия, например знакомые и незнакомые темы сочинений, задач. Кроме того, здесь следует варьировать полноту и достаточность содержащейся в задании информации, возможности для выявления и установления причинно-следственных связей, степень перспективности прогнозирования. В этом случае предлагались такие задания.

На материале уроков математики

1. *Материал:* задачи разной степени сложности. *Инструкция:* «Прочитай условия этой задачи. Скажи: ты сможешь ее решить? Почему ты так Думаешь?»

2. *Материал:* пример, уравнение. *Инструкция:* аналогичная. *На материале уроков трудового обучения*

1. *Материал:* поделки, выполненные детьми младшего возраста, сверстниками, детьми старшего возраста. *Инструкция:* «Ответь на вопросы: как ты думаешь, ты сможешь сделать такую же поделку? Почему ты так думаешь?»

Для исследования интеллектуального компонента на уровне прогнозирования используются и *варианты* задания такого вида:

2. *Материал:* напечатанный незаконченный рассказ: «У Лены есть младший брат. Он начал делать домашнее задание по математике, но у него не получалась задача. Он очень старался, но так и не смог ее решить. Тогда он пошел к сестре. Лена...» *Инструкция:* «Прочитай внимательно этот отрывок и скажи: что сделает Лена? Почему ты так решил? А если бы... {варианты вопросов в зависимости от ответов}».

Эмоциональный компонент. Для формирования данного компонента можно использовать аналогичные задания (см. выше), изменяя степень их занимательности, привлекательности, красочности; форму и содержание (игровая форма, строго учебное задание, содержание, интересное для мальчиков или для девочек, и т.д.).

Можно также вводить в эти задания различные мотивы их выполнения (учитывая при этом возрастные особенности) — личные, познавательные и общественно значимые (работа на оценку, задание как контрольная работа, «кто лучше», «кто быстрее», «приз», «узнаешь для себя полезное», «пригодится на другом уроке» и т.д.).

Волевой компонент. Для выявления особенностей развития волевого компонента в аналогичных заданиях рассматриваются следующие переменные: объем выполнения заданий; степень их сложности; время выполнения; наличие (отсутствие) дополнительных трудностей; мера и форма помощи со стороны экспериментатора.

ЗАДАНИЯ II ТИПА (ФОРМИРОВАНИЕ ВСЕХ ТРЕХ СВОЙСТВ)

1. После того как написано изложение (сочинение) на заданную (выбранную учеником) тему, предложить ответить на вопросы:

— А хотел бы ты к своему изложению (сочинению) нарисовать иллюстрацию? Почему (для чего)?

— Почему именно эту? Нарисуй.

2. После того как ученик написал контрольную работу (выполнил рисунок и т.д.), предложить вопросы:

— Как ты думаешь, какую оценку тебе поставят? Почему?

3. Спросить: «Как ты думаешь, почему нельзя не слушать на уроке?» Затем попросить изобразить невнимательного (внимательного) ученика.
4. Спросить: «Если бы ты был командиром команды и тебя бы попросили рассказать о каждом члене твоей команды, то как бы ты стал готовиться к этому рассказу? Почему именно так? Как ты думаешь, понравилось бы твое выступление классу? Почему? Как ты думаешь, понравилось бы твое выступление членам твоей команды? Почему?»

Постепенное усложнение и увеличение количества упражнений бу-| дет способствовать развитию таких психических новообразований, как произвольность, внутренний план действий, абстрактно-логическое мышление, и формированию основных способов учебных действий: кодирования, переноса, прогнозирования.

Контрольные вопросы

1. Какова диагностическая основа психологической помощи социаль-| но и педагогически запущенным детям?
2. Почему одним из главных аспектов психологической коррекции является работа с самосознанием запущенного ребенка?
3. Как лучше решать проблему педагогической запущенности ребенка?
4. Как учитывать в психокоррекционной работе взаимосвязь социальной и педагогической, запущенности ребенка?

Темы для семинарских занятий

1. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте как состояние и позиция ребенка.
2. Ранняя диагностика социально-педагогической запущенности де-| тей.
3. Профилактика и коррекция социально-педагогической запущенно-| сти детей.

Задания для самостоятельной работы

1. Проведите диагностику социально-педагогической запущенности | детей в начальной школе и разработайте общую технологию психологи-| ческой помощи.
2. Составьте психологический портрет запущенного ребенка и программу его индивидуальной психологической поддержки.
3. Проведите по приведенной в книге программе коррекционное занятие с ребенком и проанализируйте его эффективность.

Литература

1. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. — М., 1995.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. — М., 2000.
3. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. — ■ М., 2000.
4. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. — М., 2001.

Глава 2

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В АСПЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Адаптивное и отклоняющееся поведение. — Причины и факторы девиантного поведения школьников. — Установление контакта с девиантными подростками. — Диагностика девиантного поведения.

IV.2.1. Адаптивное и отклоняющееся поведение

Поведение является совокупностью конкретных, в данный момент протекающих деятельностей. Оно может быть названо адаптивным, если посредством его получен целесообразный, полезный результат. Достижение такого результата становится возможным, если составляющие поведение деятельности соответствуют условиям, в которых данное поведение осуществляется. Поведение — многоуровневый процесс, обеспечиваемый и реализуемый множеством разнообразных механизмов, среди которых основными являются:

механизмы процесса отражения, задающие ориентировку человека в среде, конкретной ситуации;

механизмы действия субъекта в реальных, адекватных отраженным условиям;

механизмы эмоциональной регуляции поведения на всех этапах его развертывания.

С каждым из названных механизмов функционируют *механизмы речевого опосредования и памяти*. С точки зрения уровневой организации поведения механизмы отражения выступают в виде процессов восприятия, ощущения, мышления; механизмы действия — в виде движений, навыков, тактик, программ или стратегий; механизмы эмоциональной регуляции — в виде непосредственных переживаний и чувств.

Разнообразные патологические процессы (органические поражения ЦНС, психические и соматические заболевания) наруша-

ет равновесные (адаптивные) отношения со средой, характерные для нормального

функционирования организма, и искажают взаимоотношения человека с окружающим миром через изменение структуры его поведения (С. А. Беличева). Поведение организуется на различных уровнях: биохимическом, физиологическом, психическом, социальном. Собственно психический уровень можно быть разбит на три подуровня: психофизиологический, психологический, социально-психологический. Каждый из них имеет собственную специфику взаимодействия с окружающим миром: непосредственно с физической средой; взаимодействие, опосредованное индивидуально-личностными характеристиками субъекта; опосредованное социально-психологическими условиями.

Адаптивное поведение на психическом уровне в широком смысле можно определить как совокупность саморегулирующихся процессов, обеспечиваемых врожденными или приобретенными психофизиологическими и психическими механизмами. Протекание этих процессов детерминировано объективными (характеристики среды) и субъективными (индивидуально-личностные особенности субъекта) условиями; данные процессы лежат в основе деятельности, составляющих поведение, направленное на достижение полезного результата, не противоречащее особенностям и/или личностным смысловым установкам субъекта, а также в основе эмоциональной регуляции и переживания осуществляемого поведения.

Структура адаптивного поведения

Уровни поведения	I.	II	III	IV
Виды функциональных систем	Физиологические *	Психофизиологические	Психические	Системы социальных отношений
Системы факторов	Физиологические	Психофизиологические	Психологические	Социокультурные
Результат, обеспечиваемый работой	Обеспечение гомеостаза в работе различных систем организма	Детекция и формирование свойств и качеств психического уровня	Функционирование психики как целостного образования	Функционирование в системе социальных отношений
Подход к изучению нарушений поведения	Патофизиология	Нейропсихология, патология внд	Патопсихология	Изучение отклонений социального поведения

Концепция структуры адаптивного поведения, рассмотренная выше, предполагает учет в психологическом анализе поведения ряда основных принципов.

Первый принцип — уровневая организация адаптивного поведения, согласно которой оно реализуется на разных уровнях и каждый уровень обладает собственной спецификой.

Второй принцип — полифункциональная структура поведения, согласно которой на каждом уровне реализуются функции отражения, действия, эмоционального регулирования.

Третий принцип — оптимальность структуры поведения, когда адаптивное поведение формируется с учетом оптимального, наиболее приемлемого для субъекта способа достижения полезного результата в имеющихся условиях.

Согласно этим принципам в основе разных видов адаптивного поведения на каждом уровне и в пределах каждого уровня будут лежать разные функциональные системы и соответственно разные условия и факторы.

Каждый случай нарушения работы функциональных систем приводит к специфическим нарушениям поведения в целом. Задачей психологического синдромного анализа становится выявление основы, деструкция которой приводит к определенной форме нарушения поведения. Отклоняющимся (девиантным) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам (И. А. Невский). Известный социолог И. С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социальной,

социально-психологической, средовой).

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое). Во-вторых, это асоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Когда такие поступки незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

С. А. Беличева классифицирует *социальные отклонения* в девиантном поведении следующим образом:

корыстной ориентации: правонарушения, проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду (хищение, кража, спекуляция, мошенничество и др.);

агрессивной ориентации: действия, направленные против личности (оскорбление, хулиганство, побои, убийство, изнасилование);

социально-пассивного типа: стремление уйти от активного образа жизни, уклониться от гражданских обязанностей, нежелание решать личные и социальные проблемы (уклонение от работы, учебы, бродяжничество, алкоголизм, наркомания, токсикомании, суицид).

Таким образом, асоциальное поведение, различающееся и содержанием, и целевой направленностью, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений.

Асоциальные проявления выражаются не только во внешней поведенческой стороне, но и в деформации внутренней регуляции поведения: социальных, нравственных ориентации и представлений.

Под отклонениями в поведении детей и подростков понимаются такие его особенности и их проявления, которые обращают на себя внимание истораживают воспитателей (родителей, учителей, общественность). Эти особенности поведения не просто свидетельствуют об отклонениях от общепринятых норм, требований, но несут в себе зачатки, истоки будущих проступков, нарушений нравственных, социальных, правовых норм, требований закона, представляют собой потенциальную угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Отдельные поступки значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие особенности личности, тенденции развития за ними скрываются. Следовательно, придавая поступкам, поведению ребенка, подростка ту или иную направленность, содержание, значимость, мы тем самым оказываем произвольное, целенаправленное влияние на развитие процессов или механизмов, лежащих в основе нравственных и иных свойств и качеств ребенка. И наоборот, препятствуя тем или иным поступкам, поведению, мы создаем помеху, задерживаем развитие соответствующих свойств и качеств личности ребенка, подростка (И. А. Невский).

Таким образом, отклоняющееся поведение детей и подростков, с одной стороны, может рассматриваться как симптом, сигнал, признак зарождения и развития (тенденция) соответствующих особенностей личности, с другой — выступать в качестве проводника воспитательного влияния на развитие личности, средства ее формирования или целенаправленного воздействия на ее формирование (т.е. воспитательного средства).

Рассматривая поведение как феномен, свидетельствующий о том или ином состоянии личности, тенденции ее развития, мы

должны помнить, что одни и те же внешне сходные особенности поведения могут свидетельствовать о разных процессах, происходящих в психике индивида.

Поэтому, квалифицируя ту или иную особенность поведения ученика как отклонение, психолог должен учитывать условия, стабильность, частоту ее проявления, особенности личности, характер, возраст ученика и многое другое. И только после этого можно выносить то или иное суждение или тем более определять меру воздействия.

Иногда ученик буквально загоняется в прокрустово ложе того или иного мнения о нем, оценки его поведения. На него "Навешивается соответствующий ярлык, под который подгоняются система оценочных суждений о нем и характере его взаимоотношений с окружающими. Совершается грубейшая педагогическая ошибка, чреватая тяжелыми последствиями. Напротив, удобные или удобные по каким-либо причинам особенности поведения (услужливость, нескритичность,

внимательность к учителю, готовность поступить ожидаемым образом и т.п.) расцениваются учителем как положительные, поощряются им, а ученик преподносится классу в качестве образца для подражания.

Проявления отклонений в поведении детей и подростков, их нравственном и социальном развитии могут быть самыми различными в зависимости от индивидуальных особенностей и личностных проявлений, конкретных условий и обстоятельств жизни и деятельности. Как правило, их можно свести в следующие группы: *ситуативные, временные* проявления или реакции, вызванные провоцирующими обстоятельствами, и *устойчивые* формы отклонений в поведении, развивающиеся по тому или иному типу, обусловленные неблагоприятными условиями жизни и деятельности вообще.

Поведенческие реакции вызываются неблагоприятными обстоятельствами или условиями жизни, действующими однократно или систематически. В последнем случае изменения в поведении, приводящие к той или иной реакции, накапливаются и проявляются постепенно или приводят к резкому срыву. Примером могут служить реакции отказа, протеста, ухода, агрессии. Форм проявления этих реакций может быть очень много. Они всегда возникают в ответ на ту или иную психологическую ситуацию и с ее устранением исчезают. Но если ситуации часто повторяются, наслаиваются, то реакции закрепляются, возникают устойчивые психологические образования (комплексы), приводящие к развитию того или иного типа поведения.

Так формируется **активно-приспособительное** или **пассивно-приспособительное** поведение: деструктивно-агрессивное, направленное на революционную перестройку, изменение деятельности группы и своего собственного поведения в ней; деструктивно-компенсаторное, когда перестройка деятельности группы и своего поведения сопровождается и закрепляется крупной уступкой ее требованиям. Особое место занимает компенсаторно-иллюзорная форма поведения, когда неудовлетворение потребности и притязания, устойчивый психологический дискомфорт подростка находят выход в искусственном возбуждении, опьянении, одурманивании себя расторможенностью общения, музыкой, танцами, никотином, алкоголем, наркотиками, токсическими и лекарственными веществами.

По сути дела речь идет о компенсаторном поведении, которое выражения в крайних формах конформизма или нонконформизма.

Можно выделить различные виды девиантного поведения, формой выражения которых являются различные варианты социальной дезадаптации.

Девиантное поведение

Дезадаптивное поведение:

аффективное,
депривированное,
аутичное,
суицидальное,
аддиктивное.

В основе:

нарушения психического и
личностного развития,
психическая депривация,
психологический дискомфорт.

Асоциальное поведение: агрессивное,

дслинквентное (противоправное), криминогенное (преступное). *В основе:*

нарушения социализации, социально-педагогическая запущенность,
деформации регуляции поведения,
социальная дезадаптация, десоциализация.

Адаптивное поведение способствует приспособлению человека к требованиям социальной среды, к предметной и социальной деятельности. Этот вид поведения чаще всего связан с внешней конформностью. Неадаптивное поведение (активность) направлено не только и не столько на самоизменение человека, его внешнюю конформность, сколько на преобразование деятельности и отношений. Его результатом преимущественно становится внутренняя конформность. Такой ребенок, подросток не идет на поводу у обстоятельств, а старается справиться с ними. Неадаптивное поведение не является синонимом отклоняющегося, хотя на каком-то этапе и при каких-то условиях человеку приходится становиться субъектом, имеющим собственное лицо, мнение, поступки и действия. Приводя на первых порах к дезадаптации, такое поведение способствует интеграции ребенка в группе сверстников, его самовыражению и самоутверждению.

В отличие от этого варианта все виды отклоняющегося поведения все более увеличивают разрыв

человека с социумом, приводят к социально-психологической дезадаптации и деградации личности.

IV.2.2. Причины и факторы девиантного поведения школьников

Отклонения в поведении детей и подростков могут быть обусловлены следующими **группами причин:**

- а) социально-педагогической запущенностью, когда ребенок, подросток ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;
- б) глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны родителей, учителей, товарищей по классу и т.д.;
- в) отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;
- г) отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности; незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личных жизненных целей и планов;
- д) безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией, смещением социальных и личных ценностей на негативные.

Особую роль и значение в этой цепи причин играет социально-педагогическая безнадзорность детей и подростков, развивающаяся на фоне равнодушного, невнимательного отношения к ним окружающих. В итоге зарождаются чувства одиночества, заброшенности, своей ненужности, незащищенности. Возникают чувства протеста, отчуждения, неприязни по отношению к взрослым, стремление к объединению, кооперации, самоорганизации на основе единомыслия, общности судьбы, интересов и склонностей.

Недостаток позитивного социального опыта, неразвитость и несформированность мировоззрения, системы ценностных ориентации, этических норм и эстетических вкусов способствуют выбору подростками негативных, противоправных сфер приложения своей активности, что неизбежно отражается на их поведении, на формировании личности, социального облика. Значительную роль в этом процессе играет отсутствие своевременной, необходимой педагогической, психологической, социальной и медицинской помощи детям и подросткам.

Микросреда, в которой вращается современный подросток, весьма неблагоприятна. Он сталкивается в той или иной мере с различными формами отклоняющегося поведения и по дороге в школу, и во дворе, и в общественных местах, и даже дома (в семье) и в школе. Особенно благоприятную обстановку для появления отклонений в сфере морали и поведения создает городская среда с ее анонимностью, безличным характером взаимоотношений между людьми, с большей степенью свободы, с обширным ассортиментом отрицательно влияющих экономических, социальных и культурных факторов. Освобождение от традиционных норм ценностей, отсутствие твердых образцов поведения и моральных границ, ослабление социального контроля способствуют росту отклоняющегося и саморазрушающегося поведения в подростковой среде. Наблюдающийся кризис системы ценностей, вымывание общепринятых норм и правил поведения привели к тому, что в обществе чрезвычайно большое значение стало придаваться накоплению богатства как символу успеха. Именно в этом направлении ведется формирование, развитие соответствующих потребностей, ценностных ориентации у подрастающего поколения (особенно интенсивно через средства массовой информации).

Потребительская идеология стала основополагающей в процессе либерализации общества.

Престиж в нем зависит уже не столько от личных качеств, сколько от обладания теми или иными предметами и ценностями. При этом средствам и способам достижения такого благополучия не придается значения. Таким образом, подросток часто может видеть или слышать, как происходит незаконное и безнаказанное обогащение определенной группы населения за счет другой.

Некоторые из них достигают не только материального успеха, но и получают признание окружающих и даже проникают во властные структуры общества, не встречая сопротивления. Все

это оказывает влияние на формирование жизненных и социальных ориентиров и идеалов подростков.

Вот почему так важно сегодня в школе создавать среду, свободную от условий, деформирующих сознание подростка, порождающих отклоняющееся поведение. Для развития личности подростка школа может предоставить ему возможность общаться с такими взрослыми, с которыми он мог бы идентифицироваться, перенося на себя их положительные качества, их позитивный социальный опыт. Включая в свой внутренний мир нормы, Ценности и установки любимых и уважаемых людей как собствен-

ные, подросток из этих элементов подражания формирует свой идеал — внутреннее представление о том, каким он хотел бы стать. Общение с людьми, обладающими высокими нравственными принципами, разделяющими гуманистические ценности и идеалы, поможет изменить отношение подростков к своему поведению.

Для того чтобы работа с детьми группы риска была успешной необходимо также выявить **факторы, порождающие различные формы отклонений**, с целью выработки программы по их дальнейшей нейтрализации или коррекции. И. А. Невский, Л. С. Колесова провели экспертный опрос работников школ, в ходе которого их просили высказать свое мнение о внешних факторах отклоняющегося поведения подростков. По мнению опрошенных педагогов, *внешними факторами*, негативно влияющими на развитие и поведение детей и подростков, которые школа по мере возможности должна корректировать, являются:

I. *Процессы, происходящие в обществе:*

отсутствие ясной позитивно^ государственной идеологии, направленной на изменение иерархии общественных ценностей;

несовершенство законов и работы правоохранительных органов, безнаказанность преступлений; безработица (явная и скрытая); •

отсутствие социальных гарантий и государственной поддержки экономически несостоятельных семей с детьми;

разрушение и кризис традиционных институтов социализации подрастающего поколения (детских и юношеских организаций, семьи и школы); ;..

пропаганда насилия и жестокости через средства массовой информации;

отсутствие своевременной и квалифицированной диспансеризации детей, позволяющей выявлять физические и психические нарушения здоровья детей и подростков, оказывать им соответствующую помощь;

недоступность для детей бесплатного качественного дополнительного образования (кружков, секций и др.);

доступность табака, алкоголя, наркотиков.

II. *Состояние семьи, ее атмосфера:* неполная семья;

материальное положение семьи (как бедность, так и богатство);

низкий социально-культурный уровень родителей;

стиль воспитания в семье (отсутствие единых требований к ребенку, жестокость родителей, их безнаказанность и бесправие ребенка);

отрицание самооценности ребенка;

недостаток или избыток удовлетворения потребностей детей;

злоупотребление родителями алкоголя, наркотиков и др.;

попустительское отношение родителей к употреблению детьми психоактивных веществ.

III. *Несовершенная организация внутришкольной жизни:*

несовершенство организации управления процессами обучения и воспитания; плохая

материальная обеспеченность школы; отсутствие налаженной, систематической связи школы с семьей учеников и рычагов воздействия на родителей, не занимающихся воспитанием ребенка, через общественность; нехватка учителей-предметников; частая отмена уроков;

неудовлетворительная организация внеклассной работы; отсутствие детских организаций в школе;

профессиональная несостоятельность части учителей, выражающаяся [] незнании детской, возрастной психологии; авторитарный или попустительский стиль взаимоотношений в системе «ученик—учитель»;

необъективный подход к оценке знаний учащихся, навешивание ярлыков;

подавление учителями личности ученика (угрозы, оскорбления и др.);

внедрение новых несовершенных учебных программ, переоценка ценностных ориентиров и, как следствие, непонимание «чему и как учить?»;

низкий уровень развития и учебной мотивации детей, поступающих в школу.

Перечисленные факторы риска носят внешний, объективный характер. Однако, помимо этого, на ребенка оказывают влияние *внутренние факторы риска*, которые педагоги должны различать. К ним относятся: ощущение собственной незначимости и ненужности, низкая самооценка, неуверенность в себе, недостаточный самоконтроль и самодисциплина, неумение критически мыслить и принимать адекватные решения в различных ситуациях, неумение выражать свои чувства и реакции на себя самого и других людей.

Предупреждение отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков требует их психологической иммунизации, т.е. обучения психогигиеническим навыкам поведения, умению делать здоровый выбор, чтобы стать социально-компетентными людьми. Для решения этих задач необходима выработка Школьной политики, направленной на создание социально-педагогических условий, нейтрализующих и корректирующих негативные воздействия общественного кризиса. Она может включать следующие *направления*:

1) выявление распространенности различных типов и форм отклоняющегося поведения детей и подростков, провоцирующих их факторов, а также изучение потребностей учащихся и их родителей в образовании и воспитании;

2) анализ результатов изучения мнений учеников, родителей и разработка на их основе программы по профилактике и коррекции отклонений в развитии личности и поведении учащихся

учетом выявленной специфики;

3) подготовка педагогических кадров, владеющих методами предупреждения и коррекции отклонений в развитии личности и поведении учащихся, психотехническими приемами, направленными на формирование у детей способности эффективно общаться, принимать ответственные решения, разрешать конфликты, преодолевать стрессы и развивать позитивную, адекватную «Я-концепцию», вести здоровый образ жизни;

4) создание в школе психолого-педагогических условий, свесь бодных от внешних факторов риска, что отчасти может решаться посредством ряда компетентных управленческих решений, развития эффективного взаимодействия с семьей ученика, организации дополнительного образования и др. Формирование личностной и социальной компетентности подростков, коррекцию их негативных поведенческих проявлений важно начинать с развития у них позитивного образа «Я», чувства самоуважения, развития способности критически мыслить, умения ставить социально значимые цели и принимать ответственные решения.

Для того чтобы подросток умел делать здоровый выбор, его следует обучить умению владеть эмоциями, справляться со стрессами, тревожностью, конфликтами; научить неагрессивным способам реагирования на критику, самозащиты, сопротивления давлению со стороны других людей, умению противостоять вредным привычкам, одновременно формируя у него ценности, позволяющие делать здоровый выбор и решать возникающие проблемы социально-позитивными средствами.

Работа по профилактике отклонений в развитии личности и поведении детей и подростков эффективна лишь в том случае, если осуществляется на основе:

1) успешности учебной деятельности (учения);

2) эмоционально положительной, удовлетворяющей учащихся системы их взаимоотношений (со сверстниками, учителями, родителями);

3) психологической защищенности.

Последнее обстоятельство самым непосредственным образом связано с гарантированной социальной защищенностью, включающей в себя:

1) знание учащимися своих прав и обязанностей;

2) их неукоснительное соблюдение учителями и другими субъектами учебного и воспитательного процессов;

3) психологическое и социальное равенство учащихся, исключаящее какую-либо дискриминацию их по любому признаку;

4) соблюдение прав учащихся на индивидуальное своеобразие и самоопределение.

Выполнение этих требований позволяет вести учебно-воспитательную работу со всеми группами и типами подростков путем дифференциации педагогического подхода и требований к ним в условиях интеграции. Не следует выделять каких-либо учеников оценочным суждением (слабые, отстающие, запущенные, нуждающиеся в особой помощи и внимании, относящиеся к группе риска и др.).

В совокупности оказываемая подросткам помощь при соблюдении названных выше требований и условий позволяет обеспечить им равномерное гармоничное развитие личности, ее базисных

структур и их проявлений в деятельности, поведении с учетом индивидуальных темпов и вариантов личного развития.

Наиболее успешное и полноценное проведение этой работы предполагает разработку методов выявления подростков, нуждающихся в тех или иных видах общей и специализированной помощи; методов и приемов оказания этой помощи, исправления (коррекции) имеющихся отклонений в развитии личности, поведении, деятельности школьников различных возрастов; создание для них функционально целесообразной среды (условий развития), обеспечивающей возможность гармоничного индивидуального развития личности как ведущего условия и фактора эффективной пропедевтики отклонений в ее развитии и поведении.

IV.2.3. Установление контакта с девиантными подростками

Дети и подростки с отклоняющимся поведением, как правило, оказываются трудными в общении. Чтобы установить с ними контакт для последующей работы, психологу требуется приложить довольно много усилий, которые могут оказаться бесплодными. Оказать профессиональную помощь специалисту поможет методика контактного взаимодействия Л.Б.Филонова.

Контактное взаимодействие — это модель поведения инициатора контакта, вызывающая и усиливающая у другого человека потребность в сближении, продолжении общения, в высказываниях и сообщениях. Автор методики понимает контакт как доверительные отношения, положительно переживаемое психическое состояние, как инструмент исследования, изучения и коррекции.

Целью применения методики является сокращение дистанции между людьми и самораскрытие личности в процессе общения.

Взаимодействие психолога с девиантным подростком разворачивается в шести стадиях (табл. на с. 342).

На каждой из них используется специфическая тактика взаимодействия и решаются конкретные задачи. Методику можно использовать в диагностических целях и для налаживания постоянных отношений с девиантными подростками.

Методика контактного взаимодействия с девиантными подростками

Стадия взаимодействия	Содержание и характер контакта	Основная тактика	Результат
1. Расположение к общению	Использование общепринятых форм и фраз. Сдержанное и доброжелательное обращение. Ровное отношение, отсутствие эмоциональных реакций. Непринужденная беседа на отвлеченные темы. Отсутствие советов, уверений, навязчивости	Одобрение, согласие, безусловное принятие	Принятие согласия
2. Поиск общего интереса	Поиск нейтрального интереса. Внимательное отношение к интересам подростка. Переход с нейтрального на личностно значимый интерес. Подчеркивание уникальности личности. От общих суждений о людях к конкретному человеку. От его ценностей к состояниям и качествам	Ровное отношение, заинтересованность, подчеркивание уникальности личности	Положительный эмоциональный фон, согласие
3. Выяснение предполагаемых положительных качеств	Рассказы о положительных качествах, поиск оригинального. Демонстрация отношения к этим качествам. Отношение* к отрицательным качествам других. Поиск тех или иных качеств у себя*	Принятие того, что предлагает партнер, авансирование доверием	Создание ситуации безопасности, безусловное принятие личности
4. Выяснение предполагаемых опасных качеств	Уточнение границ и пределов личности. Выяснение качеств, мешающих общению. Представление, прогнозирование ситуаций общения. Сомнения, выяснение неясностей. Высказывания о собственных негативных качествах	Принятие позитивного без обсуждения, сомнения, возражения	Ситуация доверия, открытости
5. Адаптивное поведение партнеров	Подчеркивание положительных и учет негативных качеств. Советы по качествам. Подчеркивание динамики представлений о человеке. Подчеркивание индивидуальности и ее учет в общении. Обсуждение того, что будет представлять трудности. Желание приспособливаться к особенностям другого		
6. Установление оптимальных отношений	Общие планы действий. Совместная разработка программы. Нормативы общения, взаимодействия. Распределение ролей. Составление планов по самоизменению	Общие намерения	Согласие на выполнение принятого плана /

IV,2,4. Диагностика девиантного поведения

В практике школьной работы диагностика девиантного поведения чаще всего носит симптоматический характер (по запросам и жалобам). Гораздо реже психологи исследуют причины и условия формирования этих девиаций, используя этимологический подход.

Расширение области диагностики (объекты, предметы) влечет за собой определенные трудности

при создании универсальных методик, способных отвечать сразу на все вопросы: имеет ли место девиация? Какой тип девиантного поведения диагностируется? Каковы причины, его вызывающие? В каких ситуациях оно проявляется? Носит ли он ситуативный характер или уже является личностной характеристикой подростка? И др.

Набор психодиагностического инструментария по рассматриваемой проблеме достаточно разнообразен. Для диагностических целей могут быть использованы и общие методики, и специальные тесты, и их различные сочетания в виде батареи тестов. Предлагаются и разнообразные модели диагностики. Весьма продуктивной представляется модель, включающая скрининг — направленное выделение групп риска и последующую дифференциальную диагностику этих групп с привлечением специалистов-смежников для уточнения этиологии отклонений (И.В.Кузнецова, Г.К.Сергеев).

В диагностической работе с подростками и старшеклассниками психологическая информация о видах девиантного поведения может быть получена при использовании опросника Р.Кеттела, патохарактерологического опросника А. Е.Личко и проективного теста М.Лютера.

Признаки нарушений поведения " " Диагностируемые показатели у подростков

Опросник Р.Кеттела (симптомокомплексы)

I + D + C +	Аффективное поведение
E +	Склонность к агрессии
G-	Асоциальное, аморальное поведение
J +	Склонность к правонарушениям группового характера
O+Q +C-F-	Склонность к алкоголизации

ПДО А. Е. Личко (акцентуации характера)

Неустойчивая Истероидная	Склонность к риску, контакту с асоциальными личностями, прогулкам; склонность к групповым нарушениям, бродяжничеству
Эпилептоидная Гипертимная	
Лабильная Эпилептоидная	Вероятность демонстративного суицида
Истероидная	
Отношение к спиртным напиткам У+2	Склонность к алкоголизации
Циклоидная Сенситивная	Вероятность суицидального поведения
Психастеническая	
Истероидная	Вероятность демонстративного суицида
Эпилептоидная	Склонность к агрессии

Тест М.Люшера (сочетание цветов)

Сочетания 1,2, 3,4 с 7,0	Патохарактерологическое развитие личности, психопатические черты, ведущие к социальной дезадаптации
5-й цвет на 1-м месте	Дезадаптивное, аффективное поведение
Сочетания 5,2 и 2,5	Черты паранойяльного стиля переживаний, поведения, крайнее упрямство
Сочетания 1,7	Агрессивное поведение, протестные реакции
Сочетания 2,6 и 6,2	Аффективное, взрывчатое поведение
Сочетания 7,4	Экстремальное поведение, дезадаптация
Сочетания 2,7 и 7,2	Негативизм, недоверие

Сочетания 4,3,2; 4,3,7 или 4,3,0	Вспышки поведенческих реакций в стрессовых ситуациях
Сочетания 2,0 и 0,2	Конфликтность
Сочетания 5,4	Демонстративное, истероидное поведение
Сочетания 3,5,7; 3,7,5 и 7,5,3	Антисоциальные тенденции поведения

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению

Данная методика является универсальной для выявления предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков. Она содержит семь шкал:

1. Шкала установки на социальную желательность — 15 пунктов.
2. Шкала склонности на социальную желательность — 17 пунктов.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению — 20 пунктов.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению — 21 пункт.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию — 25 пунктов.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций — 15 пунктов.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению — 20 пунктов.

В целом опросник включает 98 неповторяющихся пунктов-утверждений (ниже приводится вариант для лиц мужского пола).

Текст опросника

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
- 3. Я охотно бы записался добровольцем для участия в каких-нибудь боевых действиях.
4. Бывает, что я иногда ссорюсь с родителями.
- † 5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает «мамёнкиным сыноком*» и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо заплатили.
- <•
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Иногда бывает, что немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.
10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она и опасна для жизни.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества — это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, я стараюсь не прибегать к ругательствам.
- 16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
- 17. Если бы меня обидели, то я обязательно должен отомстить.
- I 18. Человек должен иметь право выпивать сколько он хочет и где он **рссочет**.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу там, где мне удобно, а не там, где положено.
- ; 22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Я иногда не слушаюсь родителей.
- | 24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между СКОРОСТЬЮ и безопасностью, то я выберу безопасность.
- [25. Я думаю, что мне бы понравилось заниматься боксом.
26. Если бы я мог' свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие, токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.
36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло мне бывает даже приятно.

40. Я лучше **согласусь***fc человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки — это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым, необычным ощущениям и переживаниям — это нормально.
47. Иногда я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что я о нем думаю.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
- : 56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
- [, 58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
- Г 59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушать некоторые правила и запреты.
60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и весе-[дятся].
61. Меня раздражает, когда девушки курят.
- ' 62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.
63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.
64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.
66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.
67. Удовольствие — это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.
69. Когда у меня плохое настроение,»ко мне лучше не подходить.
70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым на-[чать драку.
71. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
73. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.
74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.
75. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
76. Я не получаю удовольствия"Ът ощущения риска.
- I 77. Когда человек в пылу-пора прибегает к «сильным» выражениям — это нормально.
78. Я часто не могу сдерживать свои чувства.
79. Бывало, что я опаздывал на уроки.
- I 80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом. i 81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест. L 82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
83. Иногда случалось, что я не выполнял школьное домашнее задание.
84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.
87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои Поступки.
88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
89. Иногда я бываю так раздражителен, что стучу по столу кулаком.
90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позе ляют мне по-настоящему проявить себя.
91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, ест бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не **повлечет нака** зания.
92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз
93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.
95. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
96. Я мог бы на спор влезть на высокую фабричную трубу.
97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.
98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

Процедура подсчета тестовых баллов

Каждому ответу в соответствии с ключом присваивается 1 балл. Затем по каждой шкале подсчитывается суммарный балл, который и сравнивается с тестовыми нормами, приведенными ниже. При отклонении индивидуальных результатов испытуемого от среднего суммарного балла по шкале (табл. на с. 349), больше чем на 1S, измеряемую психологическую характеристику можно считать выраженной. Если индивидуальный суммарный балл испытуемого меньше среднего по тестовым нормам на 1S, то измеряемое свойство можно оценивать как мал о выраженное. Кроме того, если известна принадлежность испытуемого к «делинквентной» популяции, то его индивидуальные результаты целесообразно сравнивать с тестовыми нормами, рассчитанными для «делинквентной» подвыборки.

Ключи¹

1. Шкала установки на социально-желательные ответы: 2(нет), 4(нет), 6(нет), 13(да), 21(нет), 30(да), 32(да), 33(нет), 38(нет), 47(нет), 54(нет), 79(нет), 83(нет), 87(нет).
2. Шкала склонности к преодолению норм и правил: 1(нет), 10(нет), 11(да), 22(да), 34(да), 41(да), 44(да), 50(да), 53(да), 55(нет), 59(да), 61(нет), 80(да), 86(нет), 88(да), 91(да), 93(нет).
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению: 14(да), 18(да), 22(да), 26(да), 27(да), 31(да), 34(да), 35(да), 43(да), 46(да), 59(да), 60(да), 62(да), 63(да), 64(да), 67(да), 74(да), 81(да), 91(да), 95(нет).
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению: 3(да), 6(да), 9(да), 12(да), 16(да), 24(нет), 27(да), 28(да), 37(да), 39(да), 51(да), 52(да), 58(да), 68(да), 73(да), 76(да), 90(да), 91(да), 92(да), 96(да), 98(да).
5. Шкала склонности к агрессии и насилию: 3(да), 5(да), 15(нет), 16(да), 17(да), 25(да), 37(да), 40(нет), 42(да), 45(да), 48(да), 49(да), 51(да), 65(да), 66(да), 70(да), 71(да), 72(да), 75(нет), 77(да), 82(да), 85(да), 89(да), 94(да), 97(да).
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций: 7(да), 19(да), 21(да), 29(нет), 36(да), 49(да), 56(да), 57(да), 69(да), 70(да), 71(да), 78(да), 84(да), 89(да), 94(да).
7. Шкала склонности к делинквентному поведению: 18(да), 26(да), 31(да), 34(да), 35(да), 42(да), 43(да), 44(да), 48(да), 52(да), 55(нет), 61(нет), 62(да), 63(да), 64(да), 67(да), 74(да), 86(нет), 91(да), 94(да).

Тестовые нормы

Шкала	N — 229 человек		N = 229 человек	
	«Нормальная» выборка		«Делинквентная» выборка	
	M	S	M	S
1	2,27	2,06	2,49	2,13
2	7,73	2,88	10,27	2,42
3	9,23	4,59	15,97	3,04
4	10,36	3,41	10,98	2,76
5	12,47	4,23 °	14,64	3,94
6	8,04	3,20	9,37	3,01
7	7,17	4,05	14,38	3,22

Некоторые пункты входят одновременно в несколько шкал опросника.

Итак, девиантное поведение детей и подростков — явление комплексное и сложное. Оно может иметь внешние и внутренние причины. Девиантное поведение связано с индивидуально-типологическими особенностями личности, которые создают благоприятную либо неблагоприятную основу для воздействия негативных внешних (природных, климатических, экологических и др.), социальных (социокультурные нормы, традиции) и внутренних (ценностные ориентации, установки, потребности и т.д.) факторов. Возникая на уровне ситуативных поведенческих реакций при определенном сочетании указанных факторов, девиантное поведение, закрепляясь, приводит к устойчивым формам отклонений в поведении. При этом складывается дезадаптивное поведение детей и подростков, которое осложняет их социализацию в обществе в целом.

Работа психолога с девиантными детьми и подростками должна основываться как на симптоматическом подходе (работа с конкретными симптомами отклонений), так и казуальном, т.е. профилактическом подходе (снятие причин, факторов и условий, их провоцирующих). Особое значение в силу возрастной динамики отклоняющегося поведения приобретает ранняя профилактика отклонений в поведении детей и подростков.

Контрольные вопросы

1. Что такое поведение и каковы его психофизиологические основы?
2. Какова психологическая сущность адаптивного и отклоняющегося поведения?
3. Каковы социально-психологические причины отклоняющегося поведения детей и подростков?

Темы для семинарских занятий

1. Сущность поведения, механизмы его регуляции.
2. Девиантное поведение детей и подростков.
3. Пути профилактики и коррекции девиаций поведения у детей и подростков.

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте внешнюю симптоматику и психологические причины отклонений в поведении детей (подростков).
2. Предложите педагогам пути и* способы индивидуального подхода к дезадаптированному подростку.
3. Разработайте рекомендации родителям подростка, имеющего какой-либо тип девиантного поведения.

Литература

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск, 1986.
2. Анохин П. К. Избранные труды. — М., 1979.-
3. Асеев В. Т. Мотивация поведения и формы поведения личности. — М., 1976.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990.
5. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. — М., 1993.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать. — М., 1991.
7. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М., 1986.
8. Захаров А. И. Отклонения в поведении ребенка. — М., 1993.
9. Кон И. С. Социология личности. — М., 1988.
10. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
11. Невский И. А. Учителю о детях с отклонениями в поведении. — М., 1993.
12. Невский И. А., Колесова Л. С. Подростки группы риска в школе. — М., 1997.

Глава 3

НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ, ИХ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ

Психология агрессивного поведения. — Коррекция агрессивных проявлений: общие принципы и направления. — Аутоагрессия и ее профилактика. — Аддиктивное поведение как вид саморазрушения личности; мишени его психокоррекции.

IV.3.1. Психология агрессивного поведения

В работах, посвященных проблемам воспитания трудных подростков, а также их социальным отклонениям, одно из первых мест занимает проблема *агрессивности*. Многие авторы отмечают, что агрессивность затрудняет приспособление детей к условиям жизни в обществе и играет значительную роль в отклоняющемся поведении несовершеннолетних. Агрессивные индивиды часто обнаруживают целый ряд свойств, свидетельствующих о значительных эмоциональных нарушениях. Они, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы, что затрудняет их общение с окружающими и создает значительные трудности с точки зрения их воспитания. Агрессивное поведение вызывает соответствующую реакцию окружающих, а это, в свою очередь, ведет к усилению агрессивности, т.е. возникает ситуация порочного круга. Таким образом, исследование агрессивного поведения детей и молодежи важно еще и потому, что оно существенным образом сказывается на частоте и интенсивности агрессивных, насильственных действий всех возрастных групп населения.

Агрессия рассматривается как любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения (Р.Бэрн, Д. Ричардсон).

Отечественные исследователи понимают агрессию как целенаправленное, разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленному и неодушевленному), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, страха, подавленности и т.д.).

При этом *агрессивные действия* выступают:

в качестве средства достижения значимой цели;

как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переключения деятельности;

как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении.

В последнем случае агрессивность непосредственно связана с «Я-концепцией» личности (С.Н.Еникополов).

Агрессивность можно определить как личностную характеристику, приобретенную и зафиксированную в процессе развития личности на основе социального научения и

закрывающуюся в агрессивных реакциях на различного рода раздражители. Показателем агрессивности является количество агрессивных реакций, имеющих место в действительности или проявляющихся в фантазиях. Лица, отличающиеся высокой агрессивностью, ведут себя подобным образом в различных ситуациях по отношению к большинству людей и различных социальных объектов. Агрессия является одним из распространенных способов решения проблем в сложных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих агрессивные действия, используемые для преодоления трудностей и снятия напряжения, не всегда адекватных ситуации.

Интенсивность и неадекватность агрессивных реакций зависят от предыдущего опыта, культурных норм и стандартов, от реактивности нервной системы, силы и равновесия нервных процессов, а также от восприятия и интерпретации различных раздражителей, способных вызвать агрессию, и т.п. Можно утверждать, что агрессия как форма поведения находится в прямой зависимости от комплексного личностного образования, детерминирующего и направляющего реализацию агрессивного поведения.

В последние годы в отечественной литературе выделяется самостоятельная акцентуация характера по «криминогенному» типу, под которой понимается «определенный тип развития подростка, когда с раннего детства определяются неуправляемость поведения и трудности социализации в сочетании с нарушениями построения общепринятой системы ценностей» (А. Г. Амбрумова, Е. Г. Трайнина). Поведение отличается бездумной жестокостью, отсутствием корыстных побуждений на фоне постоянной ожесточенности и агрессивности. М. Клайн указывает, что поведению представителей данного типа акцентуации в раннем детстве присущи следующие признаки: сверхактивность (ребенок беспокоен, непоседлив, очень энергичен, как будто не устает, и агрессивен; он постоянно задевает окружающие предметы, детей-сверстников, за ним «тянется шлейф» разрушений и обид; отвлекаемость и рассеянность внимания (ребенок испытывает трудности сосредоточения, он не способен довести начатое дело до конца); импульсивность (ребенок неожиданно бросает начатое, поступает необдуманно, может легко солгать, взять чужую вещь, нарушить запрет, абсолютно не задумываясь о последствиях); возбудимость (ребенок крайне раздражителен, неуравновешен, часто плачет, быстро обижается, по незначительному поводу начинает кричать, ломать вещи, драться).

И.А. Горьковской установлено, что у 75% подростков специальных коррекционных школ отмечаются признаки криминогенного типа акцентуации характера.

Считается, что в подростковой агрессии наиболее ярко выступают следующие особенности: высокая аффективная зараженность поведенческих реакций; импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию; кратковременность реакций с критическим выходом; низкий уровень стимуляции; недифференцированная направленность реагирования; высокий уровень готовности к агрессии.

Выделяются различные формы проявления агрессии:

Форма агрессии	Примеры
Физическая — активная прямая	Избиение, ранение оружием
Физическая — активная непрямая	Закладывание мин и ловушек
Физическая — пассивная прямая	Стремление физически не позволить что-то сделать (сидячая демонстрация)
Физическая — пассивная непрямая	Отказ от выполнения необходимых задач (освободить проход)
Вербальная — активная прямая	Словесное оскорбление, унижение
Вербальная — активная непрямая	Распространение сплетен и клеветы
Вербальная — пассивная прямая	Бойкот
Вербальная — пассивная непрямая	Отказ от пояснений

В литературе представлено несколько **классификаций агрессии**.

Ведущей является концепция Г. Аммона, который выделяет следующие ее виды:

конструктивная агрессия (открытое проявление агрессивных побуждений, реализуемое в социально приемлемой форме при наличии соответствующих поведенческих навыков и стереотипов)

эмоционального реагирования, открытости социальному опыту и возможности саморегуляции и коррекции поведения);

дифференцированная агрессия (отсутствие достаточной реализации агрессивных побуждений при дефиците соответствующих поведенческих навыков и тенденций к чрезмерному подавлению эмоциональных реакций);

деструктивная агрессия (прямое проявление агрессивности, связанное с нарушением морально-этических норм, квалифицируемое как элементы делинквентного или-криминального поведения с недоучетом требований реальности и недостаточностью эмоционального самоконтроля).

И. Б. Бойко предлагает включать в типологию форм агрессивности *адаптивную агрессию* — стиль поведения, соответствующий стереотипам, выработанным в конкретной среде и микросоциуме, и *патологическую агрессию*, обусловленную каким-либо психическим недоразвитием или расстройством.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций, объясняющих природу агрессии, обнаруживает несколько основных тенденций или направлений.

Первое направление базируется на изучении биологических основ агрессивного поведения и связано с установлением биохимических, гормональных механизмов, влияющих на его формирование. К этому направлению следует отнести и исследования жестокости при психических расстройствах, агрессивности в связи с некоторыми душевными заболеваниями с нарастающим психическим дефектом, распадом личности (М.И.Буянов, А. Е.Личко).

Во втором направлении агрессивные проявления понимаются как устойчивая готовность индивида к активным разрушительным актам и действиям. При этом они часто выражают собой вытесненные малоосознаваемые переживания и представляют своеобразный клапан для выхода опасных желаний (З. Фрейд). Повышение агрессивного поведения связывается и с внутриличностным конфликтом (В.Н.Мясищев), неполноценным развитием образа «Я» (К. Бютнер).

Сторонники третьего направления считают контроль над агрессивными импульсами и непрямым их выражение результатом социального научения (А. Бандура).

Четвертое направление рассматривает агрессию как реакцию на фрустрацию. При чрезмерной интенсивности или длительности эмоционально-негативных состояний возникает потеря эмоционального контроля и снижается порог агрессивных поведенческих реакций (Дж.Доллард; С.Д.Озерецковский).

Ряд исследователей рассматривают *агрессивное поведение как реакцию на оверсивные стимулы среды*, которые создают негативные переживания либо осознаются как неприятные.

Представляет определенный интерес *аффективно-динамический подход* к объяснению причин нарушения поведения у детей. Суть его сводится к тому, что ребенок, попадающий в ситуацию сильной депривации психически и социально важных потребностей, когда оценка вероятности их удовлетворения падает, испытывает сильные негативные переживания. Такое состояние психоэнергетического дискомфорта вынуждает его выбирать между двумя типами адаптивных стратегий: либо совладать с событиями и изменить ситуацию, либо сохранить или восстановить эмоциональное равновесие.

Затруднения при реализации первой программы чаще всего сопровождаются такими эмоциями, как негодование, гнев, ярость, и приводят к возникновению эмоциональных расстройств, вызывают различные виды реакций или активный негативизм.

Другой тип стратегии опирается на программу защиты и процессы уравнивания.

Невозможность добиться удовлетворения потребностей или достичь эмоционального равновесия обусловлена нарастанием энергетики потребностей и сопровождается астеническими эмоциональными переживаниями ситуации фрустрации, такими, как беспокойство, "печаль, горе, отчаяние. Часто такое состояние приводит к поиску замещающих форм поведения: асоциальное™, пассивному негативизму, алкоголизации и наркомании (Н.Д.Левитов; В.С.Манова-Томова; И.А.Фурманов).

Одной из наиболее важных проблем является *научение агрессивному поведению*. На первом месте здесь стоит влияние взаимоотношений родителей, ссоры и драки между ними, а также агрессивное поведение родителей по отношению к другим людям.

Говоря о том, что представляемые родителями модели поведения влияют на поведение детей, исследователи учитывают и такой фактор, как эмоциональные отношения между ними. Позитивная эмоциональная связь облегчает подражание. Этот вид научения агрессивному поведению чрезвычайно характерен как в Детском, так и в подростковом возрасте. Важно отметить, что часто имеет место тенденция к идентификации с отцом, когда ребенок старается уподобиться агрессору,

вести себя так, чтобы избежать наказания. Следует подчеркнуть, что роль модели для подражания может выполнять не только поведение родителей, но и их взгляды, система ценностей и отношений. Это «идеальная модель» может быть представлена опосредованно — домашние беседы, рекомендации почитать ту или иную книгу, посмотреть тот или иной фильм, похвалы в адрес того или иного образца поведения.

Представляется, что сочетание таких различных способов моделирования агрессии, как само агрессивное поведение родителей и одобрение ими агрессивного поведения других, может дать Даже больший эффект, чем принятие родителями агрессивного поведения их детей при одновременном неагрессивном поведении их самих.

Наказания, применяемые взрослыми, следует также рассматривать как акты агрессии, которые могут стать моделью агрессивного поведения. Так, исследования поведения пятилетних детей показали наличие зависимости между высокой агрессивностью и частотой применения к ним физических наказаний.

Результаты исследований позволяют утверждать, что влияние отца и матери на агрессивность у мальчиков связано с различными факторами. Так, отцы агрессивных детей характеризуются значительной агрессивностью по отношению к окружающим их лицам (как к родственникам, так и к посторонним), часто применяют физические наказания по отношению к сыновьям. У матерей фактором, наиболее влияющим на агрессивность детей, является терпимость к их агрессивному поведению. На основании приведенных выше результатов исследований генезиса агрессивности можно сделать следующие выводы, касающиеся влияния семьи на агрессивность:

наличие нарушений в эмоциональных отношениях между родителями и детьми способствует агрессивности;

возникновению агрессивного поведения способствует равнодушие родителей к агрессивности своих детей";

существенную роль в формировании агрессивности сыновей играет модель агрессивности поведения родителей (особенно отца).

Другой важной проблемой является воздействие средств массовой информации, в первую очередь кино и телевидения, на агрессивное поведение.

Можно выделить четыре основных круга проблем, порождаемых показом агрессивных действий на кино- и телеэкране.

1. *Эффект научения.* Появляется ли эффект обучения новым формам агрессивного поведения при наблюдении детьми и подростками сцен насилия с помощью средств массовой информации (кино, телевидения, видео)? Какие условия, если они есть, поощряют реальное проявление агрессивных актов, которым они обучены посредством массовых коммуникаций?

2. *Эмоциональное следствие.* Ведет ли повторение сцен насилия средствами массовой коммуникации к снижению эмоциональной чувствительности к насилию? Имеет ли снижение эмоциональной чувствительности отношение к вероятности актуального агрессивного поведения в реальной жизненной ситуации?

3. *Проблема катарсиса.* Ведет ли наблюдение за агрессией к агрессивному катарсису — истощению агрессивной энергии? Ведет ли к катарсису наблюдение боли, ужаса, страданий?

4. *Проблема условий.* Имеются ли какие-либо условия при наблюдении сцен насилия, которые могут служить как подавлению (торможению), так и усилению агрессии?

Среди большинства исследователей агрессивного поведения практически нет расхождений при ответе на первый вопрос. Как показали многочисленные исследования, прежде всего А.Бандуры и его сотрудников, дети действительно обучаются новому для них агрессивному поведению при показе такого поведения в кино и по телевидению. Ответы на другие вопросы позволяют выделить три основных подхода, или модели, изучения отношения кино и телевидения к последующему агрессивному поведению.

Первую модель можно условно назвать «способствующей». Среди исследователей, ее разделяющих, существуют разногласия по вопросу о том, какие психологические механизмы и процессы способствуют тому, что просмотр сцен насилия облегчает (повышает вероятность) реальное агрессивное поведение. Одни авторы акцентируют роль обучающе-моделирующих процессов, другие — «ключевого» процесса, когда реальное агрессивное поведение вызывается «ключевыми» стимулами, совпадающими с виденными ранее в кино и по телевидению; третьи подчеркивают то, что наблюдаемая в фильмах агрессия становится узаконенной.

Вторую модель, существенно отличающуюся от первой, активно разрабатывают С.Фешбах и Д.Сингер. Ее можно назвать «моделью катарсиса». Центральным постулатом данного исследо-

вания является наличие у каждого индивида врожденного агрессивного влечения, которое варьируется лишь по степени интенсивности и уменьшается при участии в актах насилия. С.Фешбах утверждает, что «врожденная агрессивная фантазия служит способом контроля над открытым выражением агрессии, и те, кто испытывает недостаток во внутренних ресурсах фантазии, могут использовать внешнюю фантазию агрессивного телевидения для этой цели».

*

Третья модель — «*возбуждающая*», основывается на работах С. Шехтера и других психологов, которые показали, что если некоторой возбуждающей процедурой вызывается усиление какого-либо влечения, то индивид объясняет это возбуждение определенными социальными и личностными причинами, т.е. опирается на взаимодействие между физиологическим состоянием и когнитивными процессами. В данной модели существует два механизма связи наблюдаемого с агрессией:

а) эмоциональное возбуждение, которое зависит от контекста наблюдаемой программы; • б) возбуждение, связанное с неопределенностью стимулов.

«Модель катарсиса» часто используется защитниками показа сцен насилия. Однако большинство исследователей, пытаясь повторить работы С.Фешбаха, получают результаты, опровергающие концепцию катарсического действия просмотра сцен насилия. Они отмечают противоречащее положением катарсической

модели возрастание частоты и степени агрессивности после просмотра сцен насилия. В настоящее время нет доказательств того что наблюдения насилия, боли, ужаса и страдания приводят наблюдателя к катарсису.

«Способствующая» модель существенно продвинула вперед наше знание о том, при каких условиях возникают или не возникают агрессивные последствия. Так, в рамках этой модели показано, что средства массовой коммуникации помогают детям определить свое отношение к другим людям, способствуют образованию у них представлений о вероятном поведении других людей. В результате просмотра кинофильмов и передач у подростков формируются представления относительно того, каким способом лучше всего решать проблемы, возникающие между людьми. У многих подростков складывается впечатление, что большинство людей, которые применяют насилие, — «хорошие парни». В большинстве случаев агрессивное поведение персонажей приводило к счастливому концу, т.е. насилие являлось действенным средством для достижения желаемой цели.

Кроме того, в телепередачах люди редко подвергаются аресту за насильственные действия и сравнительно немногие жертвы насилия испытывают физические страдания или умирают. Насилие, демонстрируемое по телевидению, эффективно не только в обучении насильственным действиям, но и в том, что с их помощью у молодежи могут формироваться такие способствующие насильственным, агрессивным действиям факторы, как предубеждение, враждебность, подозрительность и-т.д.

Известна *модель Хьюстона*, описывающая воздействие телепередач на становление агрессивного поведения. Чрезмерное увлечение телепередачами с показом насилия и жестокости развивает агрессивные фантазии у детей и подростков, способствует копированию агрессивных реакций в их собственном поведении. Однако, отождествляя себя с героями агрессивных телепередач, они усваивают варианты решения проблем с помощью агрессии и переносят их в межличностные отношения. Подкрепление агрессивных действий формирует агрессивные привычки и тормозит развитие социальных умений.* Последнее отражается на плохой адаптации агрессивных детей и подростков в группах сверстников, фрустрируется их потребность в контактах, а социальная позиция гипертрофирует увлечение телепередачами с" уже более глубокими последствиями. Зарубежные исследователи агрессии Р.Бэрон и Д.Ричардсон считают, что дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех источников: семья, сверстники и массмедиа. Что касается сверстников, то научение агрессивному поведению происходит в основном через игры. Большой объем общения позволяет копировать его различные способы либо способствует их подкреплению. Низкий социальный статус в формальных группах, как правило, толкает детей и подростков к переходу в неформальные группы с отклоняющимся поведением, в которых происходит викарное научение агрессивному поведению через демонстрацию его моделей, либо дети сами становятся жертвами агрессии.

К индивидуальным детерминантам агрессивного поведения относят *личностные и биологические предпосылки*: тревога, связанная со страхом социального неодобрения, предвзятая атрибуция враждебности других, раздражительность и эмоциональная чувствительность, внешний фокус

контроля, авторитаризм, напористость, честолюбие, нетерпение, полнезависимость, а также самонеприятие, чрезмерный самоконтроль или его полное отсутствие; хромосомные нарушения, гормональные сдвиги, отклонения со стороны центральной нервной системы.

При этом указывается на то, что биологические процессы протекают в социальном контексте, а внешняя среда в значительной мере влияет на характер реакций. Однако оба фактора (социальный и биологический) сочетаются с личностным.

Развитие агрессии в детском возрасте связано с блокированием желаний ребенка в результате применения воспитательных воздействий. Состояния фрустрации и беспомощности, психологического дискомфорта часто приводят к непреднамеренным агрессивным действиям, проявляющимся в упрямстве, негативизме, драчливости, гневе.

В более позднем возрасте на первый план выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками, связанные с обладанием игрушками или вещами. Удержание становится грубым захватом, отпускание может превращаться в стремление дать волю эмоциям (Э.Эрик--сон).

Каждый ребенок имеет свой круг игрушек, который он включает во внутренние границы «Я». Конфликты между детьми возникают, когда эти границы пересекаются или один из детей пытается расширить свои границы путем экспансии (А.И.Фурманов).

В дальнейшем ребенок научается контролировать свои агрессивные импульсы и выражать их в приемлемых рамках. Проявления агрессивности зависят главным образом от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители терпимы к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться и символические формы агрессивности, такие, как нытье, фырканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления.

Усиление исследовательского инстинкта ребенка наряду с расширением социальных контактов, сопровождающихся системой запретов и социальных обязанностей, также может вызвать сильнейшую депривацию с последующими агрессивными проявлениями.

В подростковом возрасте проявления агрессивности связывают с полоролевой идентификацией и особенностями «Эдиповой ситуации» в семье. В семьях, где нет отца, основы мужских черт возникают медленно, мальчики менее агрессивны и более зависимы.

К четырем годам фрустрация, неудачи вызывают у мальчиков и девочек разную реакцию: первые дерутся, а вторые визжат. С возрастом число проявлений агрессии у мальчиков возрастает, а у девочек уменьшается. Эту динамику связывают с различием социально одобряемых моделей поведения либо с отношением детей к санкциям. С возрастом увеличивается количество социализированных форм агрессии, а проявляемая агрессивность все больше приобретает враждебную окраску. При переходе к юношескому возрасту у мальчиков устойчиво доминируют физическая агрессия и негативизм, а у девочек — негативизм и вербальная агрессия.

Многие отечественные и зарубежные исследователи считают, что в основе отклонений в процессе формирования личности, прежде всего, лежат неудовлетворенные потребности общения, слабость социально ценных связей. Асоциальное, в том числе и агрессивное, поведение в дошкольном возрасте связано с нарушением общения в семье, в результате чего у детей искажаются этические понятия и моральные чувства. Общение в детском саду, а в дальнейшем и в школе не только не компенсирует недостатки семейного общения, но чаще всего усугубляет положение. Основными видами компенсаторной деятельности для дошкольников и младших школьников являются сублимация и фантазия, а для подростков более типичны рационализация и фрустрация (агрессия и уход).

В развитии такой формы отклоняющегося поведения, как агрессия, играет роль не только нарушение общения, но и ряд других проблем, с которыми сталкиваются дети в учебно-воспитательных учреждениях. Одной из них является дидактогения.

Итак, кроме семьи и средств массовой коммуникации на формирование агрессивности существенное влияние оказывают и различные *учебно-воспитательные учреждения (детский сад, школа, ПТУ, техникум, вуз)*. К проблемам, связанным с закономерностями психического развития человека в этот достаточно большой и важный период, прибавляются проблемы, обусловленные взаимодействием в различных формальных и неформальных группах, а также влиянием учителей и воспитателей.

Однако следует признать, что современное состояние исследований влияния школы на агрессивное поведение как в отечественной, так и в зарубежной психологии не может быть признано удовлетворительным. Недостаточно разработаны вопросы возрастных различий агрессивности, хотя известно, что стимулы агрессивной реакции у младших школьников существенно отличаются от тех, которые вызывают агрессию у старшекласников.

IV.3.2. Коррекция агрессивных проявлений: общие принципы и направления

Агрессивные тенденции могут проявляться в виде *самоагрессии* и агрессивных действий по отношению к объектам окружения или другим людям; приобретать форму *физической агрессии* или агрессивных разрядов в *вербальном и символическом* плане; носить эпизодический, нестойкий характер либо являться наиболее частым способом реагирования ребенка на воздействия окружения и даже выглядеть как патологическое влечение (И. А. Фурманов). Тяжесть агрессивных проявлений можно определить по ряду параметров.

1. *Частота и легкость их возникновения.* Чем мощнее аффективная патология ребенка, тем больше возможность возникновения фрустрирующих ситуаций. Среди них — крайняя ограниченность способов самостоятельного контакта больного ребенка с окружающими; постоянная тревожность и наличие стойких локальных страхов; неадекватность самооценки и т.д.
2. *Степень неадекватности агрессии* той ситуации, в которой она возникает. В наиболее грубых ситуациях трудно выявить причину возникновения агрессии, которая выглядит совершенно неадекватной формой реагирования на ситуацию.
3. *Фиксируемость на агрессии.* В ряде случаев возникшая ситуативная реакция может закрепляться и формировать стойкую тенденцию к агрессивным действиям.
4. *Степень напряженности в агрессивных действиях.* В части случаев ребенка можно отвлечь от агрессии, переключить на замещающую конструктивную деятельность или ввести агрессивное действие в ее контекст, подчинить ее контролю. В других, более тяжелых случаях ребенок настолько поглощен непосредственно самим переживанием совершаемого агрессивного действия, что любое вмешательство со стороны окружающих усиливает его моторное напряжение, гнев, ярость.
5. *Форма агрессии.* В более легких случаях агрессия выражается в вербальной форме, в более тяжелых — это проявление физической ауто- и гетероагрессии, представляющих реальную опасность.

6. *Степень осознаваемости агрессивных действий.* В более легких случаях агрессия выполняет преимущественно защитную функцию и II большей степени чувствительна к психотерапевтическим воздействиям. При более тяжелом типе расстройств агрессивные Действия возникают импульсивно, в меньшей степени связаны с наличной ситуацией. Они практически не поддаются психологической коррекции.

При попытке психологической коррекции агрессии необходимо, прежде всего, тщательно проанализировать, какую функцию она выполняет в каждой конкретной ситуации, каковы ее порции среди других проявлений активности ребенка и динамика ее возникновения.

Тактика психотерапевтических воздействий должна строиться в зависимости от предполагаемой природы агрессивного поведения ребенка. *В одном случае* следует игнорировать агрессивную тенденцию и не фиксировать на ней внимание, *в другом* — включить агрессивное действие в контекст игры, придав ему новый, социально приемлемый смысл; *в третьем* — не принять агрессию и установить запрет на подобные действия; *в четвертом* — активно подключаться в игровой ситуации к разворачиванию или «растягиванию» агрессивных действий и добиваться их эмоционально положительного разрешения путем психодрамы.

Представляется целесообразным строить психологическую коррекционную работу при различных формах агрессивного поведения с учетом уровней- агрессии.

Первый уровень — переживания эмоционально-негативных состояний с эмоциями раздражения, недовольства, гневливости. Именно поэтому на первом этапе работы с агрессивными подростками необходимо обучение их различным формам саморегуляции, начиная от хыхательных упражнений и до более сложных форм аутогенной тренировки.

Второй уровень связан с эмоционально-личностным, дифференцированным отношением, поэтому на втором этапе работы целесообразно акцентировать внимание на психокоррекционных мерах воздействия, ориентированных на личностные установки. К наиболее стандартным приемам относят планомерное и систематическое обсуждение проблемы, вызывающей дистресс; дистанцирование от нее с последующей переоценкой; формирование новых форм психологической поддержки в кризисных ситуациях.

На завершающем этапе *ведущей задачей* становится формирование осознанной необходимости *изменения стиля поведения*. Так как к концу подросткового периода развитие способности к произвольному поведению и рефлексии происходит на уровне самосознания, необходимо поднимать уровень нравственного развития воспитанников через усвоение ими культурных и духовных ценностей. *Конечной целью воспитательных усилий является формирование устойчивого уровня*

правового и морального контроля, а также высокого уровня самоконтроля и способности самостоятельно действовать оптимальным образом в различных жизненных ситуациях.

Превентивные меры и управление агрессией могут осуществляться через ее элиминацию (наказание, катарсис), демонстрацию моделей конструктивного поведения, когнитивные методы контроля агрессии (анализ отягчающих обстоятельств провокации агрессии, атрибуция «За что?»), через индукцию несовместимых реакций (юмор, эмпатия), тренинг социальных умений, обучение самоконтролю и управлению своим поведением.

И.А.Фурманов предлагает осуществлять коррекцию агрессивного поведения на диагностической основе, выделяя четыре категории детей.

1. *Дети, склонные к проявлению физической агрессии.* Установлено, что физическая агрессия преобладает у активных, деятельных, целеустремленных детей, которые отличаются смелостью, решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью, авантюризмом. Их экстравертированность подкрепляется лидерскими качествами, но при этом развиты садистические наклонности, плохой самоконтроль, отсутствие социализации влечений, потребность в острых переживаниях, импульсивность поведения.

2. *Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии.* Они отличаются выраженной психической неуравновешенностью, депрессивностью, фрустрационной толерантностью, повышенной чувствительностью к оценкам их личности и действиям, неумением и нежеланием скрывать свои чувства и мысли, постоянным внутренним конфликтом, напряженностью и импульсивностью.

3. *Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии.* Они характеризуются чрезмерной импульсивностью, слабым самоконтролем, недостаточной социализацией влечений и низкой осознанностью собственных действий, негативизмом натуры.

4. *Дети, склонные к проявлению негативизма.* Они отличаются «мимозоподобностью», ранимостью, впечатлительностью. Основными их чертами являются эгоизм, самодовольство, завышенная самооценка, консерватизм.

Таким образом, агрессивных детей можно разделить на две большие когорты: с социализированными (физическая и косвенная агрессия) и несоциализированными (вербальная агрессия и негативизм) формами нарушений поведения.

Составление и реализация психокоррекционных программ опирается в каждом конкретном случае на ту или иную теоретическую модель, собственную концепцию психолога, особенности группы и ее участников и другие параметры, о которых упоминалось ранее. Например, И. А. Фурманов представляет **программу комплексной коррекции**, включающую три блока: «Тренинг модификации поведения», «Тренинг эффективности родителей», «Тренинг психологической компетентности учителя».

Первый блок. Коррекционный блок для агрессивных подростков представляет собой психологический тренинг интегративного типа с элементами различных психотерапевтических техник. Его целью является поиск альтернативных (социально-приемлемых) способов удовлетворения потребностей и взаимодействия с окружающими. В ходе тренинга решаются следующие задачи: осознание собственных потребностей; отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов; формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

Второй блок. Программа для родителей подростков с нарушениями поведения направлена на создание психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. В процессе работы решаются следующие задачи: переосмысление роли и позиции родителя; развитие взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга; снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка стиля эффективного взаимодействия с детьми.

Третий блок. Третья программа имеет целью информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростка с агрессивным поведением и обучение эффективным способам взаимодействия с ним средствами конфликтологии и игротерапии. В ходе тренинга решаются следующие задачи: распознавание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение

«целенаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личностных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка стиля эффективного взаимодействия.

Выбор стратегий психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками должен строиться, во-первых, исходя из принципиальной взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности. Во-вторых, необходимо учитывать закономерности процесса изменения поведения, который включает стадии предобдумывания, обдумывания своего поведения, подготовку к его изменению, действие и поддержание нового стиля поведения. В-третьих, психотерапевтические воздействия должны быть направлены на изменения в познавательной сфере личности ребенка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемых переживаний; в эмоциональной сфере — катарсис, эмоциональную поддержку; в поведенческой сфере — мотивацию, новый эмоциональный социальный опыт, подкрепление. Следовательно, необходимо осуществлять интегративный подход к коррекционной работе и использовать **модель пошагового изменения поведения** (И.А.Фурманов).

1-й шаг. Осознание: расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения.

2-й шаг. Переоценка собственной личности: оценка того, что ребенок чувствует и думает о своем поведении и себе самом. 3-й шаг. Переоценка окружения: оценка того, как агрессивное поведение влияет на окружение.

4-й шаг. Внутригрупповая поддержка: открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения.

5-й шаг. Катарсис: ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивности.

6-й шаг. Укрепление: поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение.

7-й шаг. Поиск альтернативы: обсуждение возможных замен агрессивного поведения.

8-й шаг. Контроль за стимулами: избегание или противостояние стимулам, провоцирующим агрессивное поведение.

9-й шаг. Подкрепление: самоощущение или поощрение со стороны окружающих за изменение поведения.

10-й шаг. Социализация: расширение возможностей в социальной жизни в связи с **отходом** от агрессивного поведения.

В работе с агрессивными детьми дошкольного и младшего школьного возраста полезны психогимнастика, изотерапия, игровая коррекция поведения. Они направлены на снижение эмоционального напряжения, формирование у детей моральных представлений, развитие способности понимать и адекватно выражать свое эмоциональное состояние, обучение саморелаксации, тренаж психомоторных функций.

Диагностика агрессивного поведения у детей-подростков проводится с помощью наблюдения, проективных и опросных методов. Наиболее распространенными являются тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга, выявляющий типы поведенческих реакций в ситуации фрустрации; тест «Руки» Э.Вагнера, определяющий уровень агрессивности и некоторые особенности личности испытуемого; тест «Дом—Дерево—Человек» Дж.Бука и Л.Кауфман, дающий информацию о враждебности, конфликтности, агрессивности, негативизме ребенка; тест «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, исследующий семейные причины агрессивности и других видов нарушения поведения; опросник Бас-са — Дарки, показывающий формы агрессивных и враждебных реакций; карта наблюдений Д.Стотта для регистрации форм и синдромов дезадаптивного поведения.

IV.3.3. Аутоагрессия и ее профилактика

Одной из разновидностей агрессивного поведения является *аутоагрессия*, которая проявляется в суицидальных демонстративных попытках и истинном суициде. А. Г. Амбрумова считает, что *суицидальное поведение*, т.е. весь комплекс мыслей, намерений и действий, которые связаны с суицидом, есть следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта. Ситуация конфликта приводит к суицидальным действиям при наличии трех факторов: социокультурных особенностей личности, таких, как личностная тревожность, фрустрационная толерантность; негативного восприятия окружающего, отсутствия, осознанного стремления к жизни; неблагоприятного социального окружения.

Все это усугубляет криминальные явления самого подростково-юношеского возраста, на долю которого приходится большая часть самоубийств несовершеннолетних.

Под социокультурными особенностями воспитания подразумеваются культура страны, ее обычаи, традиции, законы, уровень экономического развития и т.д. Эти и другие условия воздействуют на личность подростка и во многом предопределяют его представления о жизни и смерти.

Наличие неблагоприятного социального окружения — обычно основная причина, побуждающая подростка к совершению суицидальных поступков. Анализ причин суицида с этой точки зрения позволяет сгруппировать их вокруг трех основных факторов:

1) взаимоотношения с родителями, степень понимания ими своих детей, сопереживания, нормативность отношений;

2) проблемы в школе, связанные с личностью учителя, социометрическим статусом в классе и личностным отношением к успеваемости и факторам жизненных перспектив;

3) взаимоотношения со сверстниками, друзьями, представителями противоположного пола.

Анализ вариантов суицидального поведения позволяет сделать вывод о личностных особенностях подростков, расположенных к такому типу поведения: повышенная тревожность, фрустрация, негативное восприятие окружающего, желание изменить его и неспособность самостоятельно найти пути решения задачи (М. В. Горская).

Среди мотивов, объясняющих попытки самоубийства, подростки и эксперты-психологи указывают различные способы влияния на других людей: «дать понять человеку, в каком ты отчаянии» — 40 % случаев; «заставить пожалеть о плохом отношении» — 30%; «показать, как ты любишь другого» или «выяснить, любят ли тебя» — 25 %; «повлиять на другого, чтобы он изменил свое решение» — 25 % и, наконец, 18% случаев — это «призыв, крик о помощи».

Психологический смысл суицида чаще всего заключается в отреагировании, снятии аффективного напряжения, уходе, выключении из тяжелой жизненной ситуации.

Когда совершается попытка суицида демонстративного характера, агрессия подростка направлена вовне: отомстить, навредить, заставить страдать кого-либо, привлечь к ответственности и т.п.

Среди подростков с суицидальными попытками преобладают лица

■ с пограничными состояниями, расстройствами нервной системы, ситуационными реакциями. При этом действительное желание смерти отсутствует.

В случаях завершенных суицидов преобладает агрессия против

■ собственного «Я». Желание умереть, уйти из жизни связано с потерей жизненного смысла, протестом, желанием избежать стра-

даний, самонаказанием. Для истинных, завершенных суицидов характерны:

наличие пре-суицидального периода; продолжительность конфликтной ситуации;

психологический дискомфорт; незащищенность, психологическое одиночество; нарушение

психологии жизненной среды; ощущение субъективной невыносимости существования в сложившихся условиях;

отсутствие желания жить.

От пассивных рассуждений типа «Зачем я проснулся?», «Так

уже плохо, что нет сил», «Я никому не нужен» и т.д. человек переходит

к обдумыванию суицидального замысла. В пре-суицидальной

ситуации особую роль играет повод. Однако у большинства нет

желания умереть. Они ждут от акта, ведущего к смерти, чего-то,

что избавит их от страданий, а не самой смерти.

В суицидных ситуациях люди нередко испытывают облегчение в последующий период. Они могут по-новому взглянуть на психо-травмирующую ситуацию. Тем не менее такие попытки могут закончиться трагически.

В истинном суициде психотравмирующая ситуация носит тяжелый и затяжной характер.

Человек осуществляет многочисленные бесплодные попытки справиться с ситуацией, основной смысл его последнего действия — уход, отказ от борьбы, псевдоразрешение проблемы.

Основной задачей школьного психолога является **профилактика суицидального поведения**, которая может осуществляться в следующих направлениях:

снятие психологического напряжения в психотравмирующей ситуации;

уменьшение эмоциональной зависимости и ригидности;

формирование компенсаторных механизмов поведения;

формирование адекватного отношения к жизни и смерти.

Известно, что всякая агрессия — внутренняя или внешняя — является признаком кризиса. Психологу необходимо быть информированным о важнейших кризисных ситуациях детей и подростков, уметь выявлять их, оказывать своевременную помощь в их разрешении.

В. Г. Балакирев и Л. Додсон разработали эффективную методику психологической помощи детям и подросткам в кризисных ситуациях. Она состоит из констатирующей и психокоррекционной частей. Первая включает три встречи-сессии с группами или классами.

Темы сессии: «Типы кризисных ситуаций», «Содержание и выражение переживаний в кризисных ситуациях» и «Способы преодоления кризисных ситуаций».

Встречи проводятся по одному сценарию:

- 1) групповое обсуждение предложенной психологом темы;
- 2) выполнение индивидуальных творческих заданий;
- 3) обмен впечатлениями и обсуждение в группе.

Помощь ведущих заключается в прояснении того, что хочет ребенок отразить в творческой работе, одобрении, поощрении его самостоятельных действий.

На первой сессии составляется «банк историй», отражающих все основные области жизни детей, выполняются творческие задания (записать или нарисовать свою историю) и проводится беседа по заданию с элементами активного, эмпатического-го слушания.

Вторая сессия посвящена разыгрыванию и обсуждению историй с последующей интерпретацией переживаний детей, их записью и рисованием.

На третьей сессии после актуализации кризисных ситуаций и чувств, которые она вызывает, участники выясняют способы, которые они использовали бы для преодоления неприятных переживаний, а затем проигрывают свои истории с последующим повторным анализом. При этом внимание детей обращается на изменения, которые произошли в их чувствах. В заключение записываются все известные способы преодоления неприятных переживаний.

При анализе материала констатирующей части выявлены возрастные различия в типах кризисных ситуаций. У 8-летних детей они связаны со сверстниками — 41 %, родителями — 25 %, братьями и сестрами — 15 %, учителями — 5 %. У 12-летних наибольшее количество отрицательных переживаний приходится на отношения с родителями — 30%, связано с темой животных (их потеря, смерть, желание приобрести) — 30%, учителем — 15%.

Способами преодоления кризисных ситуаций у детей 8 лет являются интрапунитивные реакции, пересиливание себя, задавливание эмоций, пассивно-защитные извинения. У подростков наблюдается ярко выраженная агрессивная, экстрапунитивная тенденция.

В целом преодоление трудных переживаний понимается детьми как внешненаправленное действие, а не действие внутренней психологической работы: совладания с ситуацией, а не с эмоциями.

Коррекционная часть представляет собой две сессии, построенные в форме «Я-сообщений» с использованием элементов психосинтеза и психодрамы. Детям предлагается проигрывание их конфликтных ситуаций, в ходе которого с помощью участников группы «оживляются» их чувства.

Работая с подростками в кризисных ситуациях, психолог может применять различные техники: ментального переживания; внутреннего диалога; самоосвобождения и др. (П. Теппервайн). В психологической практике в таких случаях используется кризисная интервенция (Е. Миндельман, Э. Эриксон), которая может проводиться в форме кризисной психотерапии, кризисного консультирования и «телефона доверия». При диагностике суицидального поведения подростков можно применять комплекс методик, адаптированных М.В. Горской, опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности» и «Метод незаконченных предложений».

Опросник Г. Айзенка включает описание различных психических состояний, наличие которых у себя испытуемый должен подтвердить или опровергнуть. Опросник дает возможность определить уровень тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности. *Инструкция.* Напротив каждого утверждения стоят три цифры: 2, 1, 0. Если утверждение вам подходит, то обведите кружком цифру 2; если не совсем подходит — цифру 1; если не подходит — 0.

ОПРОСНИК Г. АЙЗЕНКА

1. Часто я не уверен в своих силах.
2. Нередко мне кажется безысходным положение, из которого можно было бы найти выход.
3. Я часто оставляю за собой последнее слово.
4. Мне трудно менять свои привычки.
5. Я часто из-за пустяков краснею.
6. Неприятности меня сильно расстраивают, и я падаю духом.
7. Нередко в разговоре я перебиваю собеседника.

8. Я с трудом переключаюсь с одного дела на другое.
9. Я часто просыпаюсь ночью.
10. При крупных неприятностях я обычно виню только себя.
11. Меня легко рассердить.
12. Я очень осторожен по отношению к переменам в моей жизни.
13. Я легко впадаю в уныние.
14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
15. Мне приходится часто делать замечания другим.
16. В споре меня трудно переубедить.
17. Меня волнуют даже воображаемые неприятности.
18. Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесполезной.
19. Я хочу быть авторитетом для окружающих.
20. Нередко у меня не выходят из головы мысли, от которых следовало бы избавиться.
21. Меня пугают трудности, с которыми мне предстоит встретиться в жизни.
22. Нередко я чувствую себя беззащитным.
23. В любом деле я не довольствуюсь малым, я хочу добиться максимального успеха.
24. Я легко сближаюсь с людьми.
25. Я часто копаюсь в своих недостатках.
26. Иногда у меня бывают состояния отчаяния.
27. Мне трудно сдерживать себя, когда я сержусь.
28. Я сильно переживаю, если в моей жизни что-то неожиданно меняется.
29. Меня легко убедить.
30. Я чувствую растерянность, когда у меня возникают трудности.
31. Предпочитаю руководить, а не подчиняться.
32. Нередко я проявляю упрямство.
33. Меня беспокоит состояние моего здоровья.
34. В трудные минуты я иногда веду себя по-детски.
35. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
36. Я неохотно иду на риск.
37. Я с трудом переношу время ожидания.
38. Я думаю, что никогда не смогу исправить свои недостатки.
39. Я мстителен.
40. Меня расстраивают даже незначительные нарушения моих планов.

Ключ

1. Шкала тревожности: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.
2. Шкала фрустрации: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.
3. Шкала агрессии: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.
4. Шкала ригидности: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

При обработке результатов подсчитывается количество ответов «1» и «2», совпавших с ключом. За каждый совпавший с ключом ответ «2» начисляется 2 балла, за ответ «1» — 1 балл. Затем ответы по каждой шкале суммируются. *Средний балл* по каждой шкале — 10. Превышение его свидетельствует о преобладании исследуемого качества в структуре личности.

Характеристики, которые исследуются в опроснике, имеют следующие определения:

личностная тревожность — склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги;

фрустрация — психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующее достижению цели;

агрессия — повышенная психологическая активность, стремление к лидерству путем применения силы по отношению к другим людям;

ригидность — затрудненность в изменении намеченной субъектом деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

На втором этапе работы предлагается использовать метод «Незаконченные предложения», который является проективной методикой, позволяющей направленно выяснить отношение испытуемого к окружающему и некоторые личностные установки. Испытуемый должен продолжить следующие предложения:

Завтра я...

Когда я закончу школу...

Наступит день, когда...

Я хочу жить, потому что...

При обработке результатов следует обращать внимание на особенности восприятия подростками окружающего и на наличие или отсутствие у них осознанного стремления к сохранению жизни.

IV.3.4. Аддиктивное поведение как вид саморазрушения личности; мишени его психокоррекции

Аддиктивное поведение детей и подростков — это вид отклоняющегося саморазрушающего

поведения, связанный с состоянием измененного сознания деформированной формой удовлетворения потребностей через психоактивные вещества.

Аддиктивное поведение — вид нарушения адаптации в подростковом возрасте, который характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами без признаков индивидуальной психической или физической зависимости в сочетании с другими нарушениями поведения. Однако грань между аддиктивным поведением и наркоманией как заболеванием носит очень зыбкий характер.

В психологическом плане аддиктивное поведение — это своеобразная регрессивная форма психологической защиты, а в более широком аспекте оно может быть отнесено к явлениям психического дизонтогенеза по типу искаженного развития.

Провоцирующими факторами аддиктивного поведения подростков считаются нервно-психическая неустойчивость, акцентуация характера по гипертимному, неустойчивому, конформному, истероидному и эпилептоидному типу; поведенческие реакции группирования (в неформальные молодежные объединения); хобби-реакции, реакции эмансипации.

Наркомания как заболевание и аддиктивное поведение очень трудно поддаются лечению и коррекции. Как правило, они должны сопровождаться комплексными мерами социальной поддержки и реабилитации. Поэтому более продуктивно осуществлять профилактику и осуществлять общегосударственные превентивные меры различного характера.

Наркотическая личность — это человек, в наибольшей степени деградировавший по сравнению со здоровым состоянием и другими видами аутоагрессивного поведения. С медицинской точки зрения *наркомания* — это тяжелое заболевание, вызванное употреблением препаратов, отнесенных к списку наркотических. В психологическом смысле наркомания есть потребность какого-либо изменения в субъективном пространстве сознания. Эту потребность может удовлетворить конкретное наркотическое вещество, обладающее определенными психофармакологическими свойствами. Под воздействием наркотика изменяется состояние сознания, формируется физическая и психологическая зависимость, разрушается личность.

Последствиями наркомании являются:

- 1) высокая смертность, обусловленная отравлениями наркотическими веществами, несчастными случаями в состоянии наркотического опьянения и тенденциями к самоубийству среди данного контингента;
- 2) выраженные медицинские последствия в виде соматических и невралгических осложнений, грубая деградация здоровья и значительное сокращение продолжительности жизни;
- 3) высокая социальная «заразность» наркоманией и токсикоманией, особенно среди молодежи;
- 4) выраженное криминогенное поведение наркоманов, связанное с деструктивными изменениями личности и морально-психологической деградацией;
- 5) разрушение личности в физическом, психологическом и социальном плане.

Различные исследователи по-разному анализируют причины наркомании:

Социальные теории	Теории взаимодействия	Теории личности
Ответ личности на давление общества, неприятие образа жизни, кризис идентичности, бегство от социального уклада посредством наркотиков	Обстоятельства общения; членство в группах со сходными взглядами и интересами; викарное научение, подражание, идентификация с группой	Личностные потребности, личностные проблемы; типология личности; реакции ухода или эмансипации; социальная или личностная патология; физическое уродство; генетические нарушения; слабость «Эго»

Имеются попытки интерпретации *наркомании как социального недуга* (П. И. Сидоров): социальное нездоровье общества, бездуховность, рост преступности, безработица, социальное сиротство, распад семьи, коррупция, преступный бизнес наркотиков и т.д.

Многие исследователи ссылаются на психологическую предрасположенность группы риска к такому виду отклоняющегося поведения.

Анализируя *личностные особенности наркоманов*, они выявили высокий уровень эгоизма (ведущие мотивы личности — собственные желания); бедность эмоциональных переживаний; неразвитость потребностей, отсутствие нравственных идеалов и смещение ценностных ориентации; несамокритичность и необъективность; внешний локус контроля; разрыв между побуждением и действием; повышенную склонность к подражанию; предрасположенность к измененным состояниям (тревожность); импульсивность поведения и пониженную толерантность. Основная **цель психокоррекционной работы** — создание оптимальных условий для тренировки механизмов совладания с патогенными воздействиями в соответствии с местом наименьшего сопротивления каждого типа акцентуации характера. Наиболее эффективные формы психологической коррекции заключаются в проведении групповой психотерапии и в работе с родителями девиантных подростков (Б.Д. Карвасарский).

Групповая психотерапия решает следующие задачи: повышение самооценки; тренировка механизма совладания с патогенными воздействиями; увеличение чувства ответственности за свое поведение; поиск путей семейной реадaptации; расширение временной перспективы; разрушение инфантильной психологической защиты; предотвращение десоциализации подростков. Иными словами, цель групповой психотерапии — научить подростка по-взрослому воспринимать окружающую жизнь и видеть пути своего развития.

Важным компонентом психокоррекционной программы является *работа с семьей подростка*. Аддиктивное поведение может поддерживаться семьей: выполнять функцию стабилизации семьи; возникать под влиянием эмансипационных тенденций подростка; компенсировать заблокированные потребности; наконец, может являться средством психологической защиты у инфантильной¹ Личности. Задача психолога — выяснить значение «симптома» внутри семьи и попытаться оптимизировать ее функционирование (Э. Г. Эйдемиллер).

Методика С.А.Кулакова в практике работы с аддиктивным поведением у подростков основана на современном когнитивно-Поведенческом подходе. Формой психокоррекционной и психо- [Диагностической работы в данной методике является *клиническое интервью*, которое решает следующие задачи.

1. **Определение проблемного поведения**

1. *Происхождение проблемы*, определяемое клиентом: «Как я понимаю, вы пришли из-за... Я бы хотел, чтобы вы подробнее рассказали о... Как вы оцениваете эту проблему?»

2. *Степень тяжести проблемы*:

- а) Насколько эта проблема для вас представляет затруднения?
- б) Как часто вы...?

Идентификация использования психоактивных веществ, количество, частота употребления каждого вещества, пути и способы введения препарата, дата последнего приема, получаемый эффект; мотивация приема, индивидуальное или групповое употребление^ появление синдрома зависимости; периодичность употребления.

При опросе родителей необходимо обратить внимание на следующие моменты: не произошло ли снижение успеваемости за последнее время? Не изменились ли привычки и поведение подростка? Не произошло ли изменений личности, колебаний настроения? Не ухудшилось ли физическое состояние подростка?

У подростка выясняются *сигналы/ надвигающейся наркомании*:

- 1) неадекватная реакция на стресс: «Я испытываю сильное напряжение во время конфликта»;
- 2) стремление к самолечению: «У меня возникает желание принять лекарство или умереть»;
- 3) краткосрочная благодарность: «Мне стало легче на душе после получения кайфа»;
- 4) obsessions: «Мне трудно не думать о наркотике»;
- 5) compulsions: «У меня сильное желание принять наркотик, чтобы забыть о неприятностях»;
- 6) рационализация: «Я принял наркотик, чтобы забыть о неприятностях»;
- 7) отрицание: «Я стараюсь не думать о проблемах, связанных с наркотиками, хотя родители указывают на это»;
- 8) наличие других проблем: «Мне грозит отчисление из школы за прогулы»;
- 9) потеря контроля: «Я не способен сам бросить прием наркотиков»;
- 10) аддиктивная система установок: «Я, другие наркоманы — мы особая каста».

3. *Общие характеристики проблемы*: <,•

- а) длительность (как давно это происходит?);
- б) распространенность (как обычно это происходит? В каких ситуациях?).

2. **Детерминанты проблемного поведения**

1. *Условия, которые усиливают проблемное поведение:* «В каких случаях, при каких обстоятельствах это поведение чаще всего проявляется?»

2. *Условия, которые ослабляют поведение:* «В какое время не бывает подобного поведения? Какие факторы помогают в этом?»

3. *Предполагаемое происхождение проблемы:* «Как вы думаете, что заставляет вас думать об этом?»

Прием ABCDE-парадигмы:

A — что предшествовало поведению.

B — поведение и его варианты.

C — последствия поведения для подростка и окружающих.

D — дискуссия.

E — эффект.

а) Микросоциальное влияние: «Какие люди были рядом, их отношение?»;

б) личное влияние: «Что вы думали, как вы себя чувствовали?»;

в) социальные последствия: «Что вы сделали?»;

г) личностные последствия: «Как вы себя чувствовали после этого?»

Аддиктивное поведение может быть оценено в терминах позитивных (положительное подкрепление) и негативных последствий (отрицательное подкрепление). Первое включает удовольствие от приема наркотического вещества, связанные с ним приятные впечатления, отсутствие неприятных симптомов абстиненции, поддержание через наркотики социальных контактов с ровесниками, условную приятность от ощущения себя в роли большого. Психолог должен найти замещающее поведение, построение которого связано с формированием социальных навыков, устранением когнитивного дефицита и искажений.

4. *Негативные последствия* — наиболее частая причина обращения к специалисту. Для подростка такие критерии, как толерантность, наличие синдрома зависимости, в силу малого наркотического опыта имеют минимальное значение. Большую роль играют синдромы, связанные с клинико-биографическим анализом.

5. *Предполагаемые изменения:* «Вы много об этом думали. Что можно сделать для изменения ситуации?»

6. *Предполагаемые пути дальнейшего исследования:* «Что, по-вашему, необходимо выяснить еще, чтобы помочь вам в решении проблемы?»

7. *Выявление специфических автоматических мыслей, предшествующих дезадаптивному поведению:* «Человек должен избегать неприятных ситуаций», «Легче избежать определенных трудностей, чем столкнуться с ними» и т.п.

Предиктором аддиктивного поведения являются психопатология, сопутствующие психические расстройства. Антисоциальное и делинквентное поведение предшествует или сочетается с аддиктивным. Поэтому необходима оценка истории психического развития

■ ребенка и его текущего психологического статуса.

Мишенями для психокоррекционной работы являются черты незрелой личности:

в поведенческой сфере: эгоцентризм, избегание решения проблем, преимущественно однотипный способ реагирования на фру, страцию и трудности, неуверенность в себе, высокий уровень притязаний, низкая самокритичность;

в аффективной сфере: эмоциональная лабильность, низкая толерантность, быстрое возникновение тревоги и депрессии, сниженная или нестабильная самооценка, появление социофобии, агрессивность;

искажения мотивационно-потребностной сферы: блокировка потребности в защищенности, самоутверждении, свободе, принадлежности временной перспективе;

наличие когнитивных искажений, увеличивающих дисгармонию личности, «аффективная логика»: произвольное отражение — «Я — неудачник», «Я — супермен»;

селективная выборка — «Меня никто не любит, потому что я плохо учусь»;

сверхраспространенность — «Все наркоманы, так как все принимают лекарства»; 0 ■

абсолютное мышление — «Все или ничего.», «Мир черный или цветной»;

персонализация — «Эта реплика не случайная, она относится ко мне».

3. *Семейный анамнез* ■ '.

Средовые (социальные) факторы — самые сильные предикторы аддиктивного поведения у подростков. Наибольшее значение приобретает нарушение семейного контекста. При

сборе семейного анализа следует обратить внимание на семейное функционирование, историю потребления психоактивных веществ родителями, наличие текущего кризиса, ранние детско-родительские конфликты. Наличие дисфункции семьи, важно для психопрофилактики аддиктивного поведения и прогноза результатов коррекционной работы.

Факторы, способствующие аддиктивному поведению:

искажение эмоциональных связей и интеракций между родителями;

<*

блокировка потребностей в безопасности; самоутверждении, принадлежности временной перспективе;

отсутствие или искажение родительской модели поведения, с которой ребенок идентифицируется;

наличие дисфункциональных стилей совладания со стрессом;

отсутствие или избыток дисциплинарных техник;

отсутствие или нарушение внешней и внутренней коммуникаций.

Типичные проблемы родителей данной когорты подростков:

стремление выполнить большинство задач за подростков с детства и требование самостоятельности в подростковом возрасте;

страх передачи ответственности подростку, слияние границ «Я — другой»;

требование уважения к себе, отказ в этом подростку;

проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, сравнение его развития со своим жизненным путем;

страх неизвестного;

неосознание основных прав личности ребенка;

стереотипное общение по типу «родитель—ребенок»;

стремление реализовать в ребенке собственные цели;

отсутствие в семье системы правил;

создание чувства вины за принесенные жертвы подростку.

Рассмотренные в данном параграфе наиболее распространенные в школьной среде виды нарушений поведения являются социально опасными по их последствиям и разрушительными для формирующейся личности. Они вызывают большие затруднения у педагогов и родителей, часто не понимающих причины девиантного поведения и являющихся его провокаторами. Поэтому задача психолога состоит не только в психологической помощи детям и подросткам, имеющим те или иные отклонения в поведении, но и в переориентации их социальной микросреды, воспитательного микросоциума.

Контрольные вопросы

1. Чем отличаются психоаналитический, этологический и бихевиориальный подходы к объяснению происхождения агрессивного поведения?
2. Каковы психологические механизмы развития агрессивного поведения в детстве?
3. По каким параметрам определяется степень агрессивных проявлений?
4. На чем построена стратегия и тактика психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками?
5. Каковы главные задачи психологической помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия?
6. Почему суицидальное поведение относят к одной из разновидностей агрессии?
7. Какова тактика поведения психолога в случаях истинного и демонстративного суицида?
8. В чем заключается психологическая сущность суицидального и аддиктивного поведения?
9. Каковы мишени психокоррекционной работы при аддиктивном поведении?

Темы для семинарских занятий

1. Психология агрессии.
2. Суицидальное поведение подростков: причины, факторы и условия
3. Психологическая характеристика аддиктивного поведения.
4. Наркомания и токсикомания у подростков, их психопрофилактика
5. Проблема насилия и дети.

Задания для самостоятельной работы

1. Разработайте технологию игровой коррекции одной из форм агрессивного поведения младших школьников (вербальная, физическая, косвенная агрессия, негативизм).
2. Дайте психологическую характеристику младшего школьника (подростка), часто являющегося жертвой обидчиков в классе. Обоснуйте причины виктимного поведения.

3. Дайте сравнительную характеристику личности подростков с различными типами суицидального поведения. Подготовьте на ее основе сценарий кризисной помощи.
4. Используя метод клинического интервью С.А.Кулакова, проведите обследование подростка, склонного к аддиктивному поведению. Составьте его психологический портрет.

Литература

1. Амбрумова Л. Г., Бородин СВ. Суицидологические исследования в СССР//Актуальные проблемы суицида молодежи. — М., 1981.
2. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей //Журнал практического психолога. — 1996. — № 1.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб., 1997.
4. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. -*- М., 1991.
5. Горская М.В. Диагностика суицидального поведения // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы— 1994. — № 1.
6. Кравцова Е.Е., Нурахонова А. А. Как помочь детям преодолеть трудности в поведении. — Минск, 1990.
7. Кулаков С.А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. — М., 1987.
8. Лебединская К. С, Райская М. М., Грибанова Г. В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. — М., 1988.
9. Невский И. А., Колесова Л. С. Подростки группы риска в школе: В 4 ч. — М., 1996.
10. Оказание медико-психологической и правовой помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия: Метод, рекомендации / Рук. авт. кол. В. А. Шелкова. — Ярославль, 1996.
- И. Рабочая книга школьного психолога/Под ред. И.В.Дубровиной. — СПб., 1998.
12. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. — М., 1988.
13. Фурманов И. А. Детская агрессивность: Психодиагностика и коррекция. — Минск, 1996.

Глава 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

Психологический кризис и виды кризисных ситуаций. — Переживание-преодоление критических ситуаций как фактор диагностики и коррекции девиантного поведения подростков. — Психологическая помощь детям и подросткам, пострадавшим от насилия. — Психологическая поддержка подростков-инвалидов.

IV.4.1. Психологический кризис и виды кризисных ситуаций

Каждый психолог отдает себе отчет в том, что кризисные ситуации и кризисы разнообразны, как сама жизнь человека. Основные виды кризисов, мимо которых он не может пройти, следующие:

- кризисы развития;
- кризисы отношений;
- кризисы состояния души;
- кризисы утрат;
- кризисы смысла жизни;
- морально-этические кризисы.

Кризис — состояние человека при блокировании его целенаправленной жизнедеятельности в дискретный момент развития личности. Затяжной, хронический кризис несет в себе угрозу социальной дезадаптации, суицида, нервно-психического или психосоматического страдания.

Хронизация кризиса присуща людям с выраженной акцентуацией характера, незрелым мировоззрением («мир прекрасен» — «мир ужасен»), однонаправленностью жизненных установок. Именно такие люди нуждаются в помощи в период переживания кризиса, который рассматривается не только как трудный и ответственный период жизни, но как тупик, делающий дальнейшую жизнь бессмысленной.

И теоретики, и практики считают, что в ситуации кризиса при попытке овладения стрессовым состоянием человек переживает

определенный вид физической и психологической перегрузки Эмоциональные напряжения и стрессы могут приводить либо к овладению новой ситуацией, либо к срыву и ухудшению выполнения жизненных функций. Хотя некоторые ситуации могут быть стрессовыми для всех людей, они оказываются кризисами для тех кто особенно раним в силу личностных особенностей.

В отечественной и зарубежной литературе представлены разнообразные классификации ситуаций: критические ситуации (Ф.Е.Василук);

конфликты, ситуации физической опасности, ситуации неизвестности (К.Левин);

аффектогенные жизненные ситуации (Ф. В.Бассин); конфликтные ситуации, ведущие к психологическому кризису (А. Г.Амбрумова);

трудные ситуации (А.Я.Анцупов, А.Н.Шипилов) и др. *Кризисной* называют *ситуацию*, когда человек сталкивается с препятствием в реализации важных жизненных целей и не может справиться с этой ситуацией с помощью привычных средств. Выделяются два типа кризисных

ситуаций: обусловленные изменениями в естественном жизненном цикле или травмирующими событиями жизни.

Ситуации, относящиеся к разряду критических, в своей основе могут иметь объективный и субъективный компоненты. Объективный компонент представлен воздействиями внешнего, предметного и социального мира, в то время как субъективный заключается в восприятии и оценке человеком ситуации как критической. Исходя из этого, *критическую ситуацию* можно охарактеризовать как социальную ситуацию, динамика которой развивается по двум направлениям (А. Г. Амбрумова):

- а) *личностному*, когда формирующийся внутренний конфликт обоснован характерологическими особенностями личности и появляется первым, независимо от благополучной еще в это время внешней ситуации; только затем внутренняя конфликтная напряженность психики начинает видоизменять формы поведения и общения человека, создавая поводы и причины для ухудшения внешней ситуации и перестройки ее в конфликтную, вплоть до стрессовой;
- б) *ситуационному*, когда целый ряд неблагоприятных внешних воздействий, психотравмирующих стимулов падает на почву неотчетливо работающих защитных механизмов психики, низкую толерантность по отношению к эмоциональным нагрузкам.

Следовательно, можно выделить две группы критических ситуаций:

- 1) детерминированные внешними условиями;
- 2) детерминированные характером восприятия, а также индивидуально-типологическими особенностями человека.

Анализ психологической литературы показывает, что ситуации, *реакции* или потенциально имеющие неблагоприятный исход для личности, можно разделить на два класса: [1) обусловленные особенностями и условиями деятельности субъекта;

; 2) детерминированные особенностями социальных взаимоотношений человека, условий его существования, а также их интерпретацией как несущих угрозу.

Ф.Е.Василюк определил критическую ситуацию как «*ситуацию невозможности*» реализовать ценности своей жизни. Он описывает такую ситуацию в четырех понятиях: стресс; фрустрация; конфликт; кризис.

Тип критической ситуации определяется жизненной необходимостью, которая оказалась парализованной, т.е. составляющими направленности личности, которые не имеют возможности для реализации. Это, в свою очередь, ведет к нарушениям социально-психологической адаптации субъекта. Ф.В.Бассин выделил «*аффектогенные жизненные ситуации*», т.е. ситуации эмоционального напряжения. Они ведут к возникновению психологических травм, которые: затрагивают наиболее значимые ценности личности; нарушают меры психологической защиты; ¹ создают неопределенность там, где требуется преобладание стабильных стереотипов отношения к окружающему.

Это влечет за собой нарушение равновесия личности, а также ее адаптированности во внешнем мире. Критический компонент ситуации определяется наличием эмоционального напряжения, а степень его влияния на личность — силой аффекта и реакциями человека.

А. Г. Амбрумова связывает кризисную ситуацию с *внутриличностным переживанием и реакциями*. Она подразделяет ситуационные реакции на шесть типов:

- 1) реакция эмоционального дисбаланса;
- 2) пессимистическая ситуационная реакция;
- 3) реакция отрицательного баланса;
- 4) ситуационная реакция демобилизации;
- 5) ситуационная реакция оппозиции;
- 6) ситуационная реакция дезорганизации.

Необходимым условием возникновения кризиса являются значительные эмоциональные нагрузки, блокирование важнейших потребностей индивида и его специфическая личностная реакция на это.

Согласно Т. Гринингу, с получением психотравмы связан *посттравматический синдром* (ПТС). Травма может быть физической, нервной, эмоциональной. Независимо от ее характера она сопровождается угрозой права на жизнь, личное благополучие, ощущением того, что мир враждебен. Причинами посттравматического-го стресса являются негативный жизненный опыт, отсутствие оптимизма.

Анализ основных подходов для определения ситуации как критической, несущей угрозу личностному развитию, нарушающей взаимодействие и адаптацию человека в социальной среде,

позволяет выделить следующие необходимые условия ее возникновения:

- эмсиогенный источник, находящийся в окружающей среде, который воздействует на человека, представляет определенную «значимость» для него и таким образом создает конфликтеобразующую почву;
- индивидуально-типологические особенности личности, которые определяют внутриличностный компонент развития критической динамики. Этот элемент может быть представлен направленностью личности и выражаться в активно- или пассивно-приспособительном типе поведения;
- индивидуальные восприятия-когниции ситуации, которые представляют субъективную картину критической ситуации. Если человек воспринимает ситуацию, интерпретирует и типизирует ее как критическую, тб это предполагает наличие у него представлений о том, что это есть критическая ситуация для него.

Критическая ситуация — это вид социальной ситуации; она складывается в результате одномоментного сильного или слабого, но длительного психологического травмирования совокупностью событий внешнего или внутреннего мира. Эти воздействия преломляются в психике человека и сопровождаются ситуационными реакциями, имеющими тенденцию перехода в индивидуальные паттерны реагирования (стереотипы поведения) в виде «защитно-компенсаторных» образований.

Критическая ситуация отражается на когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах, а также проецируется на психологическое время личности. Ее проявлениями являются: стресс, фрустрация, психологический кризис, внутриличностный конфликт, ситуационные реакции на эмоциогенные раздражители и т.п.

Для критической ситуации характерно то, что она не всегда осознается человеком. О ее наличии или переживании судят по косвенным признакам. Особенно отчетливо это проявляется в девиантном поведении подростков как форме компенсации и защиты.

Основаниями для выделения критической ситуации могут выступать: концепты потребностей — в зависимости от того, какая потребность, мотив блокированы; внутреннее психическое напряжение; индивидуальные ситуационные реакции; индивидуальные паттерны реагирования — стереотипы поведения.

Основания для выделения критической ситуации

Концепты блокированных потребностей:

Неблагоприятные социокультурные условия Негативный опыт восприятия

Стресс Фрустрация Конфликт Кризис

Внутреннее психическое напряжение:

Фрустрационное напряжение	Эмоциональное возбуждение	Психическая напряженность
компенсаторно-уступчивое	изменения в структуре деятельности	перцептивная интеллектуальная
конфликтно-демонстративное	изменения в направлении деятельности	эмоциональная волевая
компенсаторно-защитное	эмоциональная	

изменения в сфере выражения эмоций

Индивидуальные ситуационные реакции:

Пессимизм Демобилизация Дезорганизация Эмоциональный дисбаланс Оппозиция

Индивидуальные паттерны и стереотипы поведения: Отрицание Рационализация Эмансипация Аутизм Хобби-реакция Протест

Попадая в критическую ситуацию или воспринимая ее как таковую, человек начинает "взаимодействовать" с ней. Он и ситуация выступают друг для друга в качестве объекта и субъекта взаимодействия, которое можно представить как *переживание-преодоление* критической ситуации.

На начальном этапе возникновения критической ситуации человек выступает в качестве объекта ее воздействия. По мере развития ситуации человек становится действенным субъектом взаимодействия. В ходе этого процесса происходит изменение ситуации в сторону ее преодоления или ухудшения, углубления. Поэтому человек либо идет по пути становления-развития, либо деградирует [Как личность.

Рассматривая девиации поведения как «инволюцию» личности, можно предположить, что критическая ситуация выступает в качестве причины, в то время как девиантное поведение есть

следствие ее переживания-преодоления.

Таким образом, происходит преобразование, трансформация Критической ситуации, а не ее элиминирование. Обратные связи

изменяют чаще не саму причину, а лишь условия ее действия. Следовательно, переживание критической ситуации может влиять на все стороны человеческой жизни.

При взаимодействии индивида с ситуацией происходит трансформация, перестройка внутреннего мира человека (или какой либо его части): нарушается устойчивость, целостность «Я-концепции» субъекта; изменяется его самосознание, возникают нигилизм, нравственный скептицизм, цинизм, моральная неустойчивость, душевное опустошение и т.п. Эти феномены отражают, скорее, переходное состояние личности, оказавшейся в ситуации невозможности жить по-прежнему, уберечь некогда устойчивую систему «Я» от разрушения. Это состояние есть «утрата себя» (Т.Б.Карцева).

Необходимо учитывать, что устойчивая система «Я» может формироваться в процессе переживания-преодоления критической ситуации. Это зависит от качественного характера переживания-преодоления критической ситуации. При неконструктивном переживании девиантное поведение подростков выступает как защитно-компенсаторное образование, которое, с одной стороны, поддерживает целостность «Я», а с другой — ухудшает адаптацию подростка к среде. Кроме этого, возникают трудности при решении задач, встающих перед подростком в процессе выхода из критической ситуации. Этим объясняется то, почему подростки с отклоняющимся поведением не стремятся изменить себя в лучшую сторону.

Как только под воздействием критической ситуации произошла «утрата себя», индивид совершает напряженную внутреннюю работу по перестройке, преобразованию своего внутреннего мира, которую можно назвать процессом «обретения себя». При этом усложняется и дифференцируется рефлексивное «Я», ведется поиск преодоления внутриличностных противоречий, для того чтобы выстроить новый, усложненный, сбалансированный и достаточно устойчивый образ «Я». Эти противоречия связаны с нарушением целостности и устойчивости представлений о себе.

Т.Б.Карцева выделяет следующие формы разрешения этих противоречий

- процесс развития личности, «обретение себя», процесс «становления»;
- быстрая адаптация, идущая по облегченному, проложенному кем-то пути;
- инволюция личности, вызванная неспособностью человека справиться с усложняющейся, дифференцированной системой «Я»;
- конструктивное решение противоречия, связанное с нахождением внутренних ресурсов личности;
- творческое создание индивидуализированной, вновь выстроенной «Я-концепции».

Следствием переживания критической ситуации подростком может выступать процесс переосмысления, переоценки своего прошлого, изменения целей и смысла жизни, а также связанная с перестройкой образа «Я» потеря или смена ведущих мотивов.

Таким образом, устойчивость личности, ее «Я-концепции» является для человека условием успешного преодоления возникающих трудностей, порожденных критической ситуацией. При угрозе нарушения устойчивости срабатывают многообразные защитные механизмы.

Травматический характер определенного события зависит от того значения, которое оно имеет для человека, т.е. от «личностного смысла» воздействующего стимула.

Девиантное поведение подростка как следствие его выхода из критической ситуации может приобретать для него определенный смысл. Существование личности в необычных условиях формирует ее новый смысловой центр, не совпадающий с предшествующим, но и не отменяющий его. Между тем два смысловых центра поляризуют вокруг себя смысловые содержания, которые при пересечении друг с другом вступают в конфликтные отношения взаимного обесмысливания, создавая то, что можно назвать смыс-лоуэкономностью (М. Ш. Магомед-Эминов). Следовательно, подростки могут искать смысл в искусственном возбуждении себя; вступать в различные группировки или становиться «независимыми и самостоятельными», демонстрируя реакции оппозиции, протеста, эмансипации и т.п.

Таким образом, критическая ситуация порождает следующие противоречия, способствующие развитию девиантного поведения I подростков:

- 1) противоречие образа «Я» — возникает в момент ощущения человеком «утраты себя» и еще не наступившего «обретения себя», противоречие смыслов и их содержания; вследствие этого возникает *смыслоуэкономность*;
- 2) возникающее в критической ситуации внутриличностное противоречие сопровождается

переживанием-преодолением его самого и ситуации в целом; это ведет к *трансформации личности*;

3) психологические коллизии подростка и его *девиантное поведение* детерминированы этой трансформацией, коренящейся в [критической ситуации его существования.

IV.4.2. Переживание-преодоление критических ситуаций как фактор диагностики и коррекции девиантного поведения подростков

С момента возникновения критической ситуации человек вступает в динамические отношения с ней, что представляется как процесс переживания (Ф.Е.Василюк). Следовательно, *переживание критических ситуаций есть работа личности — деятельность направленная на их преодоление.*

Рассматривая трансформацию личности как процесс, в ходе которого осуществляется психическая работа по преобразованию исходного содержания в трансформированную предметность можно предположить, что трансформация выступает как переживание-преодоление критической ситуации. В процессе переживания-преодоления критической ситуации следует особо выделить феномен совпадающего поведения.

Совпадающее поведение — совладание-переживание,¹ цель которого — достижение реалистического приспособления субъекта к окружающему, позволяющее ему удовлетворить свои потребности.

Таким образом, переживание-преодоление критических ситуаций — это деятельность, внутренняя интеллектуально-волевая работа по установлению душевного равновесия, утраченной осмысленности существования и «производство» нового смысла. *Переживание критической ситуации можно диагностировать по параметру «психические состояния»,* включающему в себя: 1) субдепрессивные состояния; 2) состояния фобического круга; 3) состояния нервно-психического (эмоционального) напряжения. О наличии критической ситуации могут также свидетельствовать изменения в психологическом времени — фиксация на психологическом прошлом, его дискретность/континуальность и напряженность/ненапряженность.

Анализ результатов проведенного нами исследования показывает, что для 79,9% испытуемых субдепрессивные состояния являются выраженными, для 13,8 % — низко выраженными, отсутствие данных состояний отмечается у 6,15 % подростков.

Корреляционный анализ свидетельствует о наличии положительных связей субдепрессивного состояния с ситуационными реакциями: отрицательного баланса (у 47,6 % испытуемых), демобилизации (у 52,2 % испытуемых) ведущей к развитию реакции дезорганизации (у 64,5 % испытуемых).

Обнаружена также связь между реакциями демобилизации, дезорганизации и состоянием нервно-психического (эмоционального) напряжения. Данное состояние является выраженным у 75,3%, низковыраженным у 10,7% и не выраженным вообще у 15,3 % испытуемых. Состояние нервно-психического напряжения сопровождается ситуационными реакциями: эмоционального дисбаланса (у 72,2 % подростков), пессимистической (у 44,5 % подростков). Наличие отрицательной связи между данным состоянием и социально-желательным поведением может свидетельствовать о том, что с увеличением «напряжения» происходит снижение установки на такое поведение.

Кроме того, имеется положительная связь, указывающая на зависимость нервно-психического напряжения от состояний фобического круга (неуверенность, тревожность, беспокойство, опасение, страх). Ярко выражено это состояние у 62,9%, слабо — у 23,0 % и не наблюдается у 13,8 % подростков. Состояние фобического круга определяет снижение установок на социально-желаемое поведение (отрицательная связь), а также детерминирует появление реакции демобилизации, дезорганизации и пессимистической, которая связана с показателем устойчивости/неустойчивости личности, имеющим связи с отклоняющимся поведением (аддиктивностью и делинквентностью). Резюмируя, отметим, что состояния фобического круга детерминированы нервно-психическим (эмоциональным) напряжением и субдепрессивными состояниями. Опосредующим звеном при этом выступают ситуационные реакции. Состояния фобического круга ведут к снижению установки на социально-желаемое поведение и переходу на защитно-средовую диспозицию, которая развивается по мере нарастания фрустрационного напряжения, что соответствует развитию состояний нервно-психического (эмоционального) напряжения. На фоне этого появляются: реакция дезорганизации, негативно влияющая на учебную деятельность подростка; реакция демобилизации, характеризующаяся изменениями в сфере контактов подростка

значительным их сужением или отказом вообще, что формирует чувства одиночества, беспомощности, безнадежности. Это ведет к пессимизму как ситуационной реакции. Состояния фобического круга зависят от личностной тревожности (положительная связь), которая имеет высокий уровень у 41,8%, умеренный (средний) — у 43,6% и низкий — только у 14,5 % подростков. Личностная тревожность связана с агрессивным, суицидальным поведением подростков и ситуационной тревожностью, которая высоко выражена у 23,6%, умеренно — у 50,9 % и слабо — у 25,4 % подростков данной группы.

Тревожность, отражаясь в субъективном плане в психологическом времени, связана с психологическим прошлым подростков и с ненапряженностью их настоящего. Фиксация на прошлом отмечается у 11,1 %, напряженность настоящего — у 18,5% подростков. Напряженность прошлого имеет положительную связь с его дискретностью (отмечена у 42,5 % подростков), а также связана с появлением реакции оппозиции, которая выявлена у 58,3 % подростков. Напряженность психологического прошлого имеет отрицательную связь с волевым контролем эмоциональных реакций. Следовательно, при повышении напряжения происходит снижение волевого контроля. Он, в свою очередь, определяет аддиктивное поведение (положительная связь). В то же время имеется отрицательная связь между аддиктивным поведением и неустойчивостью личности; между неустойчивостью личности и ее концентричностью. Исходя из этого, при повышении концентричности идет снижение неустойчивости, при этом «тормозится» развитие аддиктивного и делинквентного поведения. Отметим, что концентричность выражена у 58,18% подростков, а неустойчивый личностный баланс — у 61,8 %. Увеличение личностной тревожности ведет к понижению напряжения психологического настоящего посредством роста ситуационной тревожности. Тревожность связана с состоянием фобического круга, агрессивностью и суицидальностью. Внутреннее суицидальное поведение отмечается у 50,0 % подростков, а агрессивность как оппозиционные реакции — у 58,3 %.

На формирование девиантного поведения оказывает влияние тревожность, порождающая состояния фобического круга, пессимистические и оппозиционные реакции. При этом отрицательные связи между пессимистической реакцией и неустойчивостью личностного баланса, делинквентным и аддиктивным поведением могут свидетельствовать о том, что через состояния фобического круга посредством пессимизма неустойчивость личности находит выход в суицидальном и агрессивном поведении. Происходит это на фоне напряженности, дискретности психологического прошлого, фиксации на Нем.

Механизм возникновения девиантного поведения у подростков можно представить следующим образом: взаимодействие подростка с критической ситуацией как совокупностью событий ведет к появлению ситуационной тревожности, провоцирующей состояния нервно-психического (эмоционального) напряжения, фобического круга, а также субдепрессивные состояния, которые сопровождаются такими ситуационными реакциями, как дезорганизация, демобилизация, пессимизм и оппозиция. Наряду с этим происходит переход ситуационной тревожности как состояния в личностную тревожность как черту. В индивидуальной концепции психологического времени это выражается в фиксации на прошлом, его напряжении и дискретности. Это ведет к снижению волевого контроля эмоциональной реакции, неустойчивости личностного баланса, концентричности, что провоцирует переход подростка на «защитно-средовую» диспозицию и феномен средового отчуждения. Результатом является развитие девиантного поведения по определенному типу, в данном случае это агрессивное и суицидальное поведение.

ПАКЕТ МЕТОДИК ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ, ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

1. Диагностическая анкета о критических ситуациях подростков

Инструкция. Для заполнения анкеты вам необходимо ответить на все **вопросы**. Помните, что здесь не может быть правильных или неправиль-

ных ответов. Участие в исследовании является добровольным, и лишь от нашего желания зависит, будете вы подписывать анкету или нет. Самое главное — ваши ответы, которые окажут нам большую помощь.

1. Предположим, к вам обратились ваши родные, друзья или одно-1'классники с просьбой в трудной для них ситуации (ссоры, конфликты, ' споры, разногласия) помочь найти выход из нее.

Как бы вы поступили?

2. В вашей жизни были случаи, когда возникало несколько неприятных для вас событий в одно и то же время, а вы были их участниками или очевидцами. Отметьте крестиком, какие это были события. Начи-1 и найдите свой ответ словами «У меня были...», «Я переживал...». Постарай-1 тесь выбрать:

ссоры, конфликты с друзьями; - конфликты, споры, разногласия с одноклассниками;

ссоры, конфликты, между родителями; между родителями и родствен-1 никами;

неприятности во взаимоотношениях с учителями;

разногласия между родителями и учителями;
 неприятные переживания (сожаление) из-за того, что совершил, сделал или собираюсь сделать;
 неприятности в учебе — неуспеваемость;
 конфликты с братом или сестрой;
 конфликты с милицией;
 конфликты с родителями;
 неприятные внутренние переживания — одиночество, «что-то тревожит»;
 если что-нибудь другое, пожалуйста, напишите:

3. Знаком «х» с левой стороны шкалы укажите, как давно произошли К неприятные для вас события, а с правой — вероятность их повторения в будущем.

Прошлое л ■ Будущее
 I 1 2 3 4 5. 6^ Настоящее 6 5 4 3 2 1
 (сейчас)

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. Очень-очень давно | 6. Очень скоро |
| 2. Очень давно | 5. Скоро |
| v 3. Давно | 4. Не очень скоро |
| 4. Не очень давно | 3. Нескоро |
| 5. Недавно | 2. Очень нескоро |
| ■ 6. Совсем недавно | 1. Очень-очень нескоро |

4. Вспомните случаи, когда вы были участником неприятных для вас и событий. Отметьте, что вы чувствовали после этого. Начинайте свой от- [вет словами: «После неприятных событий, которые я видел, в которых «участвовал или о которых слышал и думал, я чувствовал...»:

удовлетворение	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	неудовлетворение
веселье	3 — 2 — 1 — 0 * - 1 — 2 — 3	тоску
возбуждение	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	подавленность
\ отсутствие страха,	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	страх, опасение опасений
спокойствие	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	беспокойство
уверенность	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	неуверенность
самостоятельность	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	беспомощность
легкую тревожность		успокоение 3-2—1—0—1-2-3
расслабление	3-2 — 1—0-1-2-3	напряжение
бодрость	3 — 2—1—0—1—2 — 3	усталость
беззаботность	3 — 2—1—0—1—2-3	озабоченность
свободу	3-2—1—0—1—2 — 3	занятость

5. Отметьте (х), какие мысли, желания вы испытывали после неприятных для вас событий, случившихся почти в одно и то же время. (Вы были их очевидцем или участником.) Начинайте "свой ответ со слов «После неприятных для меня событий, я чаще всего...»:

испытывал чувство гнева, злости на себя или на окружающих;
 возникало желание что-нибудь пнуть, сломать, разрушить, ударить кого-нибудь;
 возникало желание «выплеснуть» эмоции, зло;
 оценивал людей и их работу только с худшей стороны, «придирался к ним»;
 оценивал, «оглядывался», на прожитые, годы, на свое прошлое;
 оценивал перспективы будущего — строил планы на будущее;
 подводил итог тому, что я сделал в прошлом, подводил итог своей жизни, прожитых лет;
 появлялись мысли типа «заснуть и не проснуться», «если бы со мной произошло что-нибудь, и я умер...» и т.д.

6. После того как вы пережили несколько неприятных для вас событий, случившихся одновременно, отметьте крестиком (х), как вы чувствовали себя после этого. Начинайте свой ответ словами «После неприятных событий, которые я пережил, я испытывал...»:

комфорт	3-2 — 1—0—1—2-3	дискомфорт
удовольствие	3 — 2 — 1—0—1—2 — 3	неудовольствие
спокойствие	3 — 2 — 1—0—1—2 — 3	тревожность
радость	3 — 2—1—0—1—2 — 3	уныние
что все изменится	3 — 2—1—0—1—2 — 3	безысходность,
в лучшую сторону		безвыходность
уверенность в себе	3 — 2—1—0—1—2 — 3	неуверенность в себе
мир вокруг меня	3 — 2—1—0—1^2 — 3	окружающий мир
не изменился		стал «мрачным»
что бывает и хуже	3-2—1—0—1—2 — 3	хуже уже некуда
чувство, что не один	3 — 2—1—0—1—2 — 3	одиночество
самостоятельность	3 — 2 — 1—0—1—2 — 3	-беспомощность
надежду на изменения	3 — 2—1—0—1—2—^	беснадежность

удовлетворение от того, что делаю	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	неудовлетворение
расслабление	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	напряжение
спокойствие	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	возбуждение
что мое самочувствие не изменилось	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	ухудшение самочувствия
хороший сон	3 — 2 — 1 — 0 — 1 — 2 — 3	плохой сон

7. Нарисуйте на обороте листа ту неприятную ситуацию, которую вы Ивспоминали (представляли), когда отвечали на вопросы.

Обработка результатов

Вопрос 2 — показывает сферы возникновения критических ситуаций у подростков.

Вопрос 3 — лексическая шкала удаленности критической ситуации в психологическое прошлое подростка и ее ожидание в будущем.

Вопрос 4 — диагностирует состояния, свидетельствующие о наличии ■ переживания критической ситуации: к *субдепрессивным состояниям* относятся: неудовлетворение, тоска, | подавленность;

к *состояниям фобического круга* относятся: страх, опасение, беспо- I койство, неуверенность, беспомощность, легкая тревожность;

к *состояниям нервно-психического {эмоционального} напряжения* отно- щаются: усталость, озабоченность, напряжение, занятость.

Вопрос 5 — диагностирует ситуационные реакции: оппозиции и отрицательную баланса, а также внутреннее суицидальное поведение.

Вопрос 6 — диагностирует ситуационные реакции:

эмоционального дисбаланса: дискомфорт, неудовольствие, тревожность, I уныние;

■ >

пессимизма: безысходность, безвыходность, незначительность своих воз- I возможностей, «мрачное» мировосприятие, чувство, что «хуже уже некуда»;

демобилизации: одиночество, беспомощность, безнадежность, неудовлетворение от деятельности;

дезорганизации: напряжение, возбуждение; ухудшение самочувствия, ■ плохой сон.

Вопрос 7 — рисунок способствует выявлению и осознанию трудно- E вербализуемых проблем и переживаний подростков. Уточняющие вопро- E сы по рисунку: «Что происходит?»; «Кто изображен?»; «Чем занимаются 1 люди?»; «О чем они думают?»; «"Что они чувствуют?»

Сферы возникновения критических ситуаций у подростков (на приме- ре исследования подростков с отклоняющимся поведением)

Ссоры, конфликты с друзьями	74%
Конфликты, ссоры, разногласия с одноклассниками	60%
Ссоры между родителями, родственниками	52 %
Неприятности с учителями	50%
Разногласия между родителями и учителями	28%
Переживание (сожаление) из-за того, что сделал	58%
Неуспеваемость	60 %
Конфликты с братом, сестрой	56%
Конфликты с милицией	54%
Конфликты с родителями	52 %
Неприятные внутренние переживания	32%
Ссоры моих подруг, друзей с родителями	2 %

II. Диагностика психологического времени

Оценка временных ориентации осуществляется с помощью трех би- I полярных шкал.

Инструкция. Если вы в наибольшей степени согласны с утверждением, то обведите крайние X; если согласны с обоими утверждениями, то поместите вашу отметку посередине шкалы.

Промежуточные между крайней и срединной оценки соответствуют большему или меньшему согласию с тем или иным утверждением.

Я часто вспоминаю события, которые Я живу буду- щими плана-со мной происходили ми и надеж- дами

Я часто вспоминаю события, которые Я живу настоя-со мной происходили щим

Я живу настоящим события, которые Я живу будущими планами и надеждами

Обработка результатов

Ориентация на прошлое — я часто вспоминаю события, которые со мной происходили.

Ориентация на настоящее — я живу настоящим.

Ориентация на будущее — я живу будущими планами и надеждами.

///. *Диагностика переживаний временных ориентации*

Инструкция 1. Оцените переживания событий прошлого. После этого обведите кружком выбранный вами ответ. Постарайтесь как можно реже выбирать ответ «О».

3 — совершенно верно

2 — верно

1 — пожалуй, так

О — согласен с обоими утверждениями

Мое прошлое кажется мне:

медленным	3-2-1-0-1-2-3	быстрым
пустым	3-2-1-0-1-2-3	насыщенным
плавным	3-2-1-0-1-2-3	скачкообразным
приятным	3-2-1-0-1-2-3.	неприятным
непрерывным	3-2-1-0-1-2-3	прерывистым
сжатым	Ч у Г п_1 ? Ч	растянутым
однообразным	3-2-1-0-1-2-3	разнообразным
организованным	3-2-1-0-1-2-3	неорганизованным
цельным	3-2-1-0-1-2-3	раздробленным
беспредельным	3-2-1-0-1-2-3	организованным

Инструкция 2. Оцените свои переживания жизни в настоящий период. После этого обведите кружком выбранный **ват** ответ. Постарайтесь как можно реже выбирать ответ «0».

3 — совершенно верно

2 — верно

1 — пожалуй, так

0 — согласен с обоими утверждениями

В настоящий момент моя жизнь:

течет	3-2-1-0-1-2-3	течет быстро
медленно		
пустая	3-2-1-0-1-2-3	насыщенная
плавная	3-2-1-0-1-2-3	скачкообразная
приятная	3-2-1-0-1-2-3	неприятная
непрерывная	3-2-1-0-1-2-3	прерывистая
сжатая	3-2-1-0-1-2-3	растянутая
однообразная	3-2-1-0-1-2-3	разнообразная
организованна	3-2-1-0-1-2-3	неорган
я		изованная
цельная	3-2-1-0-1-2-3	раздробленная
беспредельная	3-2-1-0-1-2-3	ограниченная

Инструкция 3. Оцените события будущего. После этого обведите кружком выбранный вами ответ. Постарайтесь как можно реже выбирать ответ «0».

3 — совершенно верно

2 — верно

1 — пожалуй, так

0 — согласен с обоими утверждениями

Мое будущее кажется мне:

медленным	3-2-1-0-1-2-3	быстрым
пустым	3-2-1-0-1-2-3	насыщенным
плавным	3-2-1-0-1-2-3	скачкообразным
приятным -	3-2-1-0-1-2-3	неприятным
непрерывным	3-2-1-0-1-2-3	прерывистым
сжатым	3-2-1-0-1-2-3	растянутым
однообразным	3-2-1-0-1-2-3	разнообразным
организованны	3-2-1-0-1-2-3	неорганизованным
м		
цельным	3-2-1-0-1-2-3	раздробленным
беспредельным	3_2-1-0-1-2-3	ограниченным

Обработка результатов[^]

Анализ проводится по следующим факторам.

Фактор континуальности — дискретности времени

Дискретное время — скачкообразное, прерывистое, раздробленное, 'разнообразное.
Континуальное время — плавное, непрерывное, цельное, с тенденцией к однообразию.

Фактор напряженности — ненапряженности времени

Напряженное время — сжатое, насыщенное, организованное, достаточно быстрое.

Ненапряженное время — растянутое, пустое, неорганизованное, медленное.

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕГО ТРЕНИНГА

Цель **программы** — формирование адаптивных копинг-стратегий, способствующих позитивному принятию себя подростками и позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования.

Задачи программы

1. Создание условий для доверительных, доброжелательных отношений; атмосферы понимания и активного участия в работе группы.
2. Информирование о причинах и последствиях различных форм отклонений в поведении. Представление девиантного поведения как результата иллюзорного способа решения проблем — их псевдопреодоление, ведущее к саморазрушению личности подростка, дезадаптирующее его.
3. Формирование у подростков мотивации развития своей личности посредством осознания своих внутренних переживаний и причин, их вызывающих, с последующим их эмоциональным отреагированием. Осознание своего поведения как неэффективного «выхода» из критической ситуации существования.
4. Приобретение навыков использования активных поведенческих стратегий при переживании-преодолении жизненных трудностей и для предупреждения дальнейшего развития девиантного поведения.

Программа состоит из двух разделов:

арттерапевтического — на первый план выступает эмоционально-мотивационная мишень коррекции;

психодраматического — преобладают поведенческая и когнитивно-смысловая мишени коррекции.

Особенность программы заключается в том, что ее можно дифференцировать в зависимости от индивидуально-психологических особенностей подростков, входящих в состав психокоррекционной группы. Дифференциация может проводиться либо внутри определенной коррекционной мишени (уделяется больше внимания какой-то одной группе эмоциональных состояний, одной стратегии поведения), либо между мишенями — акцент делается на доминировании какой-либо одной психокоррекционной мишени (эмоционально-мотивационной, поведенческой, когнитивно-смысловой).

Тематический план групповых занятий с подростками

I. Арттерапевтический блок. *Цель* — коррекция эмоционально-мотивационной сферы.

Группа 1. Познание (восприятие) себя и отношений с окружающим миром.

Цель — отреагирование эмоций, связанных с отношением к себе; рефлексия индивидуальных потребностей и отношений с другими людьми.

Занятие 1

Введение. Упражнения с цветами: используя цвета, которые наиболее и наименее предпочтительны в данный момент, попытайтесь изобразить ими разные формы, линии и исследуйте их смысловые значения.

Исполнение темы. Упражнение-знакомство: представьте себя группе, не прибегая к словам и пользуясь только рисунком.

Используя лист ватмана, нарисуйте плакат, иллюстрирующий ваш образ жизни; в рисунке отразите свои интересы, ценности, семью, друзей, род занятий.

Изобразите с помощью цветов, форм и линий особенности своего мироощущения.

Занятие 2

Введение. Упражнения с цветами: выберите цвета, отражающие особенности вашего характера или состояния, и попытайтесь, изображая ими разные линии и формы, исследовать их смысловые значения.

Исполнение темы. «Автопортрет*»: нарисуйте свое реалистичное изображение; нарисуйте, как вам хотелось бы, чтобы вас воспринимали; изобразите, как вас видит ваш друг и недруг.

«Метафорический автопортрет»: нарисуйте себя в виде какого-нибудь предмета или животного (можно изобразить фон).

После создания образа расскажите о нем от первого лица.

Нарисуйте, каким предметом или животным вам хотелось бы быть.

Изобразите себя в виде предмета, отражающего ваше состояние в данный момент.

Изобразите себя в виде растения на том или ином этапе его развития.

Обратите внимание на свои ощущения, связанные с воображаемым процессом роста растения.

Занятие 3

Введение. Упражнения с цветами: выберите цвета, «нейтрализующие» ваши негативные переживания, и, используя их, создайте какой-нибудь образ.

Исполнение темы. «Грани моего Я»: изобразите себя в центре листа и разместите вокруг образы, отражающие разные грани вашей личности.

Обратите особое внимание на расположение образов, их размер.

Разместите вокруг себя предметы и людей, отражающих ваши взаимоотношения.

Изобразите себя в виде сообщества разных персонажей, отражающих различные стороны (границы) вашего «Я».

Нарисуйте четыре «Я»: 1) реальное, 2) воспринимаемое с внешней стороны (социальное), 3) идеальное — то, каким хочу быть, 4) будущее.

Занятие 4

Введение. Упражнения с цветами: используя два цвета (приятный и неприятный для вас), создайте какой-либо образ и сочините о нем рассказ.

Исполнение темы. «Хорошее и плохое»: изобразите то, что в вас есть хорошего и плохого; что вам в себе нравится и не нравится; свои достоинства и недостатки.

Изобразите идеальное и реальное «Я», включая их положительные и отрицательные стороны.

Изобразите положительное «Я» и отрицательное «Я»; сочините разговор между ними.

Занятие 5

Введение. Упражнения с цветами: создайте два рисунка: один — из цветов, приятных вам, другой — из неприятных, а затем сравните оба рисунка. Придумайте разговор между ними.

Исполнение темы. Мои секреты:

изобразите себя в одиночестве и на людях; в абстрактно-символической форме нарисуйте, что вы чувствовали, когда были одни и в окружении людей;

изобразите свое социальное «Я» и приватное «Я» — то, которое никто никогда или почти никогда не видел и не увидит; нарисуйте маску самого себя, изображающую вас в состоянии: а) тревоги, б) тоски, печали, отчаяния, в) напряжения, г) в веселом, приподнятом настроении. Придумайте историю, в которой эти состояния выступают в роли действующих лиц.

Занятие 6

Введение. «Вырезанные формы»: начертите какую-нибудь фигуру, затем вырежьте ее и создайте на ней изображение. Придумайте рассказ о том, что чувствует; что думает; что хочет и что может ваша фигура.

Исполнение темы. «Желания»: изобразите реалистически или абстрактно несколько ваших желаний: что вы хотите, что является для вас привлекательным; что вы хотели бы уметь; каким вы хотели бы быть;

нарисуйте, где бы вам хотелось сейчас находиться; нарисуйте то, с чем связаны ваши надежды;

представьте, что вы переправляетесь через реку; нарисуйте то, что находится на другом берегу;

представьте, что вы — подрастающее растение; изобразите окружающий вас пейзаж;

изобразите себя в безопасном, приятном месте, а также людей, животных или предметы, которые находятся рядом с вами.

Группа 2. Я и моя жизнь.

Цель — осмысление себя в контексте собственной жизни; в контексте психологического времени личности, включающем психологическое прошлое, настоящее и будущее.

Занятие 7

Введение. «Правая и левая рука»: выберите разные цвета для правой и левой руки. Закрыв глаза, рисуйте каракули двумя руками; открыв глаза, сформируйте образы и опишите их. Объясните выбранные вами цвета.

Исполнение темы. «Воспоминания детства»: проиллюстрируйте одно из своих наиболее ранних или наиболее ярких детских воспоминаний. Изобразите по одному из самых счастливых и/или несчастных событий своего детства (или несколько связанных друг с другом событий). Нарисуйте в абстрактной форме свое детство и раскрасьте его каким-либо цветом.

■

Изобразите то, что вам запрещали или не давали делать в детстве. Обозначьте переживания, которые у вас возникли, каким-либо цветом. Изобразите одно из самых ранних воспоминаний, связанных с расставанием или разлукой. Какое отношение оно может иметь к ситуациям, связанным с расставанием в настоящий момент?

Занятие 8

Введение. «Каракули»: закрыв глаза, размашистыми движениями рук

I- создайте каракули. Посмотрев на полученное изображение с разных сторон, попытайтесь найти в нем образ и развить его.

Исполнение темы. «Линия жизни»: изобразите свою жизнь в виде линии или пути на местности. Обозначьте символами или словами наиболее значимые события (группу событий) своей жизни.

Изобразите жизненный путь в виде лабиринта или спирали с обозначениями, которые должны включать прошлый, настоящий и будущий периоды жизни. Раскрасьте свое прошлое, настоящее и будущее в разные цвета, в зависимости от характера событий, которые в них происходили. «Обзор жизненного пути»: нарисуйте сцены, связанные с наиболее яркими воспоминаниями вашей жизни.

Нарисуйте сцены из своего прошлого (детства) и настоящего периода жизни. Раскрасьте свое прошлое и настоящее в какой-либо цвет. С чем связан выбор вами цвета?

Нарисуйте сцены, связанные с хорошими и плохими воспоминаниями, и раскрасьте их в какой-либо цвет.

Нарисуйте сцены, связанные с наиболее важными событиями вашей жизни.

Нарисуйте сцены, связанные с «**сильными**» чувствами, испытанными вами в прошлом, — одиночество, покинутость; сильное внутреннее напряжение; тоска, подавленность; страх, опасение. Каждое чувство обозначьте определенным цветом и объясните его выбор. Выберите цвет, который нейтрализует ваши негативные переживания. Изобразите людей — представителей социальных сетей (учителей, друзей, знакомых) с которыми у вас связаны «незавершенные» дела или которым Вы не успели сказать и сделать то, что хотели бы сказать и сделать.

Занятие 9

Введение. «Каракули»: свободным движением руки нарисуйте слож- / ный «клубок» линий. Найдите в каракулях какой-нибудь образ и **сочините** про него рассказ.

Исполнение темы. «Прошлое, настоящее и будущее». Создайте три рисунка, изображающих вас в прошлом, настоящем и будущем.

Нарисуйте то, что наиболее важно для вас в настоящем, прошлом и будущем.

Нарисуйте отрицательные и положительные моменты вашего будущего.

Изобразите себя на перекрестке дорог с обозначением направлений дальнейшего движения; каждое направление раскрасьте определенным цветом.

Изобразите трудные, критические ситуации вашего прошлого, настоящего и будущего. Каким-либо цветом обозначьте эмоции, которые вы испытывали, объясните ваш выбор цвета. Нарисуйте, откуда вы пришли, где находитесь и куда двигаетесь.

Нарисуйте ваши потери в прошлом, то, что вы приобрели в настоящем, и то, что вы можете приобрести в будущем. С каким цветом это ассоциируется? Изобразите людей, наиболее значимых для вас в прошлом и настоящем

Группа 3. Переживание критических (трудных) ситуаций. **Цель** — выражение чувств, связанных с критическими ситуациями и их переживанием-преодолением.

Занятие 10

Индивидуальная работа — изображение критической ситуации (конфликта), служащее выявлению чувств, связанных с ней, и определению возможных вариантов ее разрешения.

Введение. «Каракули»: используя различные цвета, нарисуйте каракули. Постарайтесь выразить в словах свои чувства и ассоциации, появляющиеся при создании разных каракулей.

Исполнение темы. «Проблемы»: изобразите наиболее значимую для вас проблему или ту, которая имеет устойчивый характер.

Изобразите те выгоды, с которыми могут быть связаны эти проблемы.

Выберите цвет и изобразите ваши чувства, связанные с проблемой.

Занятие 11

Введение. «Кляксы»: используя отпечатки краски на бумаге (полученные с помощью кисти или руки), создайте образ и опишите его. Цветом обозначьте, что вы чувствовали в процессе рисования.

Исполнение темы. «Критическая ситуация»: изобразите критическую, трудную для вас ситуацию в виде «рассказа в картинках», выделяющего стадии ее развития и события, из которых она состоит.

Создайте маски участникам критической, трудной ситуации.

Создайте композицию на одну из тем «Шторм», «Взрыв», «Огонь»,

«Чудовище» для того, чтобы дать выход чувствам, связанным с критической, трудной ситуацией.

Занятие 12

Введение. Напишите свои инициалы или автограф как можно крупнее, а затем попытайтесь найти в очертаниях образ и развить его.

Исполнение темы. «Утраты»: нарисуйте образ или символ потери (вещи, человека, ситуации) или нереализованного желания.

Выбрав какой-либо цвет, нарисуйте, что вы чувствовали в ситуации утраты и в данный момент.

«Ассоциации с цветами»: нарисуйте разными цветами «радость», «покой», «удовлетворенность». Это задание используется для снятия эмоционального напряжения.

Занятие 13

Введение. «Чернильные пятна и бабочки»: капните чернилами или жидкой краской на бумагу, сверните лист пополам, а затем разверните. Преобразуйте полученные пятна в образы и составьте на основе них рассказ.

Исполнение темы. «Страхи»: изобразите свой страх (или страхи), а также то, с чем он связан.

Представьте, что вы прячетесь. Где и от кого? Нарисуйте эту ситуацию.

Нарисуйте себя потерявшимся в диком лесу.

Представьте незнакомую дверь или ворота. Нарисуйте, что или кто находится за ними.

Занятие 14

Парная работа — невербальное взаимодействие, осуществляющееся в процессе изобразительной работы,

способно генерировать конфликт, который затем обсуждается.

Введение. «Разговор»: каждый участник группы выбирает для себя цвет и подбирает партнера, ориентируясь на его цвет. Затем пары изображают «разговор» цветов на одном листе бумаги. Каждый старается вести свою линию параллельно линии партнера или продолжая ее.

Предварительно распределив цвета, используйте разные формы и пятна в ответ на формы и пятна, используемые партнером.

Попытайтесь имитировать эмоционально окрашенный разговор (спор, конфликт).

Исполнение темы. «Критическая ситуация (проблема) и ее разрешение»: один подросток изображает проблему на одной части листа, другой — на второй половине.

Нарисуйте чувства, которые возникали у вас и вашего партнера.

«Опасное путешествие»: один рисует путь с препятствиями, другой — способы их преодоления.

•>

Нарисуйте и обозначьте цветом чувства и переживания, которые у вас возникали при встрече с препятствием, в процессе его преодоления и после того, как вы его преодолели.
Занятие 15

Групповая работа — дает возможность наблюдения за групповыми ролями и их динамикой, что позволяет выявить конфликт и найти подходы к его разрешению как в процессе работы, так и при ее обсуждении.

Введение. «Рисунок на влажной бумаге»: на влажную бумагу нанесите кистью или разбрызгайте водорастворимые краски. Обратите внимание на смешивание цветов и свои ощущения, связанные с этим. Пользуясь фломастером (карандашом), обведите или соедините отдельные цветовые пятна и дайте им названия.

Исполнение темы. Рисование историй возникновения критических ситуаций в подгруппах по два — пять человек с последующей их передачей другой подгруппе, которая пытается определить содержание рисунка, роли отдельных участников, событий.

«Критическая ситуация»: каждая подгруппа изображает заданную психологом или выбранную самостоятельно критическую ситуацию и варианты ее разрешения. Затем обсуждаются взгляды на эту ситуацию; то, как она может повлиять или влияет на их жизнь; обсуждаются различия в оценках данной проблемы.

«Интерпретации»: каждый изображает какое-либо чувство, связанное с переживанием критической ситуации, и обозначает его на обороте листа. После этого рисунки перемешиваются и выбираются по одному для интерпретации и сравнения с обозначениями на обороте листа.

II. Психодраматический блок. *Цель* — коррекция дисфункциональных, неэффективных способов переживания-преодоления критических ситуаций и выработка на этой основе адаптивных стратегий преодоления трудных, критических ситуаций, не нарушающих личностное развитие подростков.

В качестве тем ролевых игр, выступающих в качестве основного содержания психодраматических сессий, предлагаем использовать критические ситуации, выявленные нами в экспериментальном исследовании. Их можно разделить на три группы:

1. *Сверстники, друзья:*

конфликты, споры, любые «неудачные» отношения с друзьями, одноклассниками, после которых возникали неприятные переживания, а также необдуманные поступки и действия;

конфликтные отношения друзей (подруг) с вашими родителями, вызывающие у вас чувство обиды, неудовлетворенности, напряжения, одиночества, злости, безысходности (безвыходности).

2. *Семья:*

конфликты, ссоры, напряженные отношения между родителями, между родителями и родственниками; напряженные, конфликтные отношения с братом (сестрой); напряженные, плохие отношения с родителями.

3. *Школа:*

напряженные отношения между родителями и учителями;

конфликты с учителями, с педагогическим коллективом и обслуживающим персоналом школы; плохие взаимоотношения с одноклассниками.

Общей чертой при описании каждой ситуации является то, что в ней у подростков возникают состояния, свидетельствующие о наличии пси-хотравмирующего переживания, а также то, что в качестве «выхода*» из ситуации подростки выбирают определенный тип отклоняющегося поведения. Это могут быть побеги из дома, употребление психоактивных веществ (алкоголя, наркотиков), совершение противоправных действий, ауто- и гетероагрессия.

При обсуждении каждой сессии необходимо делать упор на то, что девиантное поведение подростков является следствием неэффективного переживания-преодоления критических ситуаций, их псевдопреодоление, а также на поиск новых альтернативных стратегий преодоления трудностей без ущерба для личностного развития.

Необходимо отметить, что сценарий для ролевых игр не является жестко детерминированным. Иногда он определяется самим подростком, выступающим в качестве протагониста, по ходу психодраматической сессии.

В качестве упражнений для «разогрева» как начального этапа психодраматической сессии предлагаем следующие:

«Встретились два существа»: участники получают задание придумать и показать сценку, как встретились два существа и чем это закончилось. При этом участникам необходимо выполнить одно условие: они должны представить каждое существо без слов, т.е. жеста, мимикой, типичными для этого существа звуками показать характерные его особенности. Нужно также показать реакцию этих существ друг на друга.

«Матрешка»: используется для облегчения самопрезентации подростка и стимуляции у него стремления к самопознанию, самораскрытию.

Инструкция: «Упражнение, которое ты сейчас будешь выполнять (если захочешь), дает возможность лучше узнать, кто ты такой и что скрывается за твоей внешней оболочкой. Дело в том, что в человеке много пластов. Верхний — это тот образ, то лицо, которое человек демонстрирует миру. Этот образ виден всем. А вот нижние слои скрыты от посторонних глаз, а порой и сам человек слабо знаком с ними...

Я хочу, чтобы ты на время представил себя такой матрешкой, как бы стал ею. Сначала нужно описать себя таким, каким тебя видят другие люди. Затем — открыть матрешку и найти там скрытый от посторонних глаз слой и тоже рассказать о нем. Потом ты снимешь с матрешки еще одну оболочку и откроешь следующий, более глубокий пласт... Пожалуйста, рассказывай о себе до тех пор, пока не дойдешь до таких частей своего «Я», которые ты никому не хочешь показывать».

Этот прием помогает избежать дискомфорта и обеспечивает подростку, выполняющему упражнение, психологическую безопасность.

«Граница»: участники располагаются попарно на расстоянии десяти шагов друг от друга. Необходимо медленно продвигаться навстречу друг другу и постараться уловить момент, когда будет неприятно дальнейшее приближение партнера, одновременно следя за тем, когда этот момент возникнет у него.

«Психологическая дистанция»: изображение ближайшего окружения подростка (протагониста) через расстояние. При этом психологическая дистанция определяется как оценка отношений человека с конкретными людьми, представленная во внешних количественных (пространственных) характеристиках.

Инструкция: «Степень близости наших отношений с тем или иным конкретным человеком может быть* определена с помощью понятия "психологическая дистанция". Давайте попробуем выразить близость — дальность отношений друг с другом через расстояние в пространстве».

Доброволец должен встать лицом к стене, а все остальные участники располагаются за его спиной на таком расстоянии, которое символически показывает близость их отношений с ним. При этом необходимо учитывать взаимное расположение относительно друг друга. Затем стоящие за спиной должны разойтись, запомнив при этом свои места. После этого доброволец поворачивается и расставляет участников так, как, по его мнению, они должны были встать.

В заключение, проводя обсуждение возникших переживаний, следует подумать над такими вопросами: сложно ли было прогнозировать расположение своих товарищей? Чувствовали ли вы себя уверенно, когда расставляли их по местам? Постигло ли вас разочарование, когда вы увидели, какие места они заняли сами? Иди, напротив, вас это обрадовало? Что вас удивило в этом упражнении? Что вы узнали нового о себе и своих товарищах?

«Волшебный магазин»: участникам необходимо представить себе, что на сцене открыта лавочка, где продаются чудесные вещи — любовь, мужество, мудрость, уважение и т.п. Добровольцев просят выйти вперед и попробовать выменять какой-либо товар. Режиссер, играющий роль хозяина лавки, уточняет, сколько чего нужно, от кого получен товар и в связи с чем. Потом он просит что-нибудь взамен, по бартеру. Разработка этой темы приводит к тому, что покупатель начинает лучше понимать цель своей покупки и осознавать последствия своих действий.

В качестве психодраматических техник используются следующие.

Обмен ролями: протагонист (подросток) играет в психодраме роль какой-либо другой ключевой фигуры, а вспомогательное «Я» (другой подросток из группы) берет на себя роль протагониста. В этом случае вспомогательное «Я» становится объектом проекций, поэтому при обмене ролями протагонист получает доступ к отвергаемой им части собственной личности, выражает вытесненные потребности, желания, скрытые мотивы. Техника используется для того, чтобы из другой роли подросток получил необходимые ему поведенческие образцы или качества. Применение техники позволяет пережить новый эмоциональный опыт и расширить поведенческий репертуар. С ее помощью можно управлять эмоциональным напряжением разыгрываемого действия.

Зеркало: подросток, выступающий в роли вспомогательного «Я», должен как можно точнее сымитировать поведение протагониста на сцене, в то время как протагонист покидает место действия. В этой технике искусственно создается проекция для того, чтобы подросток обнаружил те аспекты поведения, а через них — желания и чувства, которые ранее отвергал.

Проекция на будущее: эта техника позволяет разыграть возможный вариант развития событий (сцену из будущего). Применение техники дает возможность апробировать новые поведенческие стратегии, закрепить те способы действия, которые были освоены в психодраме.

Моделирование: демонстрация вспомогательным «Я» альтернативных способов действия для того, чтобы протагонист нашел приемлемый для себя образец. Происходит обучение подростка новым поведенческим стратегиям.

Свеча: кратковременное, длящееся несколько минут пребывание каждого участника в роли протагониста.

Разговоры за спиной: протагонист садится спиной к группе и слушает, как его обсуждают.

Таким образом, можно наметить следующие *пути психологической помощи в критических ситуациях* с использованием психологического времени личности:

- 1) перенос потенциального будущего в актуальное настоящее, чтобы мотивы и цели, ценимые сознанием, но вынесенные в некоторую временную перспективу, вошли в феноменологическое «теперь» и стали актуальной и действенной данностью;
- 2) перенос актуального настоящего в психологическое прошлое, в аффективном плане это представляется как отстранение эмоции, ее устранение из момента «теперь»;
- 3) уменьшение степени актуальности событий и отношений прошлого в настоящем. Это связано с увеличением реализованности и потенциальности событий прошлого и будущего в индивидуальной концепции психологического времени личности.

IV.4.3. Психологическая помощь детям и подросткам, пострадавшим от насилия

Детство является таким периодом в жизни каждого человека, когда закладываются основы личностной активности, личностные свойства и ценности, определяющие качество будущей жизни. Одновременно это такой жизненный опыт, когда ребенок как человек и как личность наименее защищен от социального, физического и психического насилия.

Поскольку существует и широко распространена агрессия, можно говорить о ее жертвах — детях и подростках, пострадавших от насилия.

Насилие — это такое отношение, обращение одного человека с другим, которое нарушает право другого быть личностью.

Домашнее насилие — это система поведения одного человека для сохранения власти и контроля над другим разными способами (изоляция, запугивание, манипулирование, угрозы, эмоциональное насилие, экономическое насилие, физическое насилие, сексуальное насилие).

По мнению специалистов, можно выделить три основные сферы отношений, в которых, с одной стороны, происходит социализация детей, с другой — ребенок подвергается *риску насилия*: семья, сфера образования, государственные учреждения интернатного типа и сфера микросоциальных отношений (Г.Н.Вострокнутов).

Насильственные действия проявляются в самых разных формах: от клички, оскорбительного взгляда до убийства.

В домашнем насилии часто различают пренебрежение (плохое обращение), жестокое обращение (издевательство, физическое насилие), сексуальное злоупотребление.

Пренебрежение преимущественно понимается как отсутствие надлежащей родительской заботы или опеки, когда ребенок является бездомным, нуждающимся, живет в физически опасном окружении. В поведении родителей есть серьезные упущения в обеспечении жизненно необходимых (витальных) потребностей ребенка: в пище, одежде, приюте, уходе, медицинском обслуживании и защите от опасных условий. По сути дела, речь идет о состояниях депривации. Наиболее близким по значению является понятие «социальное сиротство», или лишение детей родительского попечения при живых родителях.

Физически жестокое обращение определяется как преднамеренное или осознанное применение жестоких телесных наказаний или причинение ребенку неоправданных физических страданий.

Сексуальное злоупотребление понимается как использование ребенка для целей сексуального удовлетворения взрослого человека или лица, значительно более старшего, чем сама жертва. Оно может совершаться в различных формах: развратные действия, половые сношения или попытки таковых, изнасилование, кровосмешение (инцест), демонстрация порнографии, проституция несовершеннолетних.

Под сексуальным злоупотреблением понимается вовлечение функционально незрелых детей и подростков в сексуальные действия, которые они совершают, полностью их не понимая; на которые они не способны дать согласия; которые нарушают табу семейных (социальных) ролей.

Жестокое обращение с детьми оценивается с учетом характера ближайших и отдаленных социально-медицинских последствий. Считается, что характеристика жестокого обращения с детьми должна включать:

оценку совершаемых действий (физические, сексуальные, эмоциональные); продолжительность их воздействия и особенности последствий (физические, эмоциональные, психологические).

К факторам жестокого обращения родителей с детьми, по мнению многих исследователей,

относятся:

- признаки асоциальной личности с психопатическими чертами и аффективной возбудимостью, алкоголизм, криминальность;
- незрелость родителей, их изолированность, отсутствие социально-психологической поддержки со стороны прародителей;
- низкая самооценка у родителей, снижение толерантности к стрессам и личностные проблемы;
- потребность родителей в абсолютной власти над ребенком;
- жесткие моральные нормы и упрямство родителей;
- одиночество и плохое здоровье матери.

Последствия жестокого обращения с детьми чаще всего рассматриваются с позиций так называемой *концепции цикла насилия*.

Многие исследователи указывают на связь между жестокостью наказаний, применяемых к ребенку, и мерами воздействия, которые использовались в родительской семье; между наказаниями и выраженной агрессивностью ребенка, частотой делинквентности и жестоким характером преступлений у тех лиц, с которыми жестоко обращались в детстве.

Психодинамический анализ внутрисемейных ситуаций избиваемых детей показывает, что их родители в детстве имели тяжелую депривацию и страдали депрессивными и тревожными расстройствами, алкогольной зависимостью. В их семьях наблюдался авторитарный тип семейных отношений, при котором конфликты между родителями сопровождались враждебно-агрессивным

Диагностические признаки жестокого обращения

Особенности поведения ребенка	Особенности поведения взрослых
<p><i>Психическое (эмоциональное) насилие:</i></p> <p>Задержка физического и умственного развития Нервные тики, энурез Печальный вид, подавленное настроение Различные психосоматические заболевания Беспокойство и тревожность, агрессивность Нарушения сна, аппетита Неумение общаться, неуспешность в учении Склонность к уединению и суициду Низкая самооценка</p> <p><i>Пренебрежение нуждами ребенка:</i></p> <p>Утомленный, сонный вид, опухшие веки Санитарно-гигиеническая запущенность Низкая масса тела, задержка роста и физического развития Стремление привлечь к себе внимание любой ценой Многократная госпитализация Повторные повреждения, травмы" Кражи пищи, делинквентность Нездирательность в контактах Мастурбация Регрессивное поведение Трудности общения и обучения Агрессивность и импульсивность</p>	<p>Нежелание утешить ребенка</p> <p>Оскорбление, брань, обвинение, унижение ребенка Критичное отношение к ребенку Негативная характеристика ребенка</p> <p>Отождествление ребенка с ненавистными людьми Перекалывание ответственности на ребенка Открытая демонстрация нелюбви, ненависти к ребенку</p> <p>Психические заболевания родителей Критические состояния Умственная отсталость Наличие жестокости и насилия в родительской семье Недостаточный самоконтроль и импульсивность, агрессивность Нежеланный ребенок Неполющенный ребенок «Трудный» ребенок Сходство с нелюбимым родственником Нарушения в поведении ребенка Социально-экономические проблемы семьи Конфликтность семьи</p>

отношением к детям. Следовательно, воспитание повторяет опыт родительской семьи.

В конце 80-х гг. нашего столетия было доказано, что *психотравматический синдром (ПТС)* одинаково проявляется как у жертв домашнего насилия, так и у ветеранов войны. Причем у всех жертв насилия присутствуют страхи мучений и смерти, угрозы жизни, а также такие последствия,

как бессонница, ночные кошмары, онемение участков тела и др.

Принято выделять четыре этапа ПТС. Первый характеризуется состоянием острого шока или психологического оцепенения,

когда человек не осознает, что с ним произошло, проявляет внешнюю заторможенность. Вторым этапом — это отрицание. Жертва активно пытается вычеркнуть из памяти все, что с ней произошло. Она не обращается за помощью, не обсуждает драматическое событие с другими. Третий этап — это стадия острого стресса, состояние глубокого кризиса. Как правило, люди на этом этапе впадают в глубокую депрессию, они не видят смысла жизни, могут считать себя недостойными ее радостей. Четвертый этап — функциональное разрешение внутреннего конфликта, вызванного насилием, принятие психотравмирующего опыта, возможность его использовать. Если нет последнего этапа, симптомы становятся хроническими и меняют представления человека о мире (когнитивный диссонанс).

Опыт насилия в детстве и юношестве имеет фатальный исход для психологического самочувствия и общего развития. Проявления последствий насилия, хотя и нарушают здоровье детей и подростков, не имеют четко выраженных симптомов и признаков, по которым можно было бы установить первопричину отклонений. Степень тяжести последствий зависит от тяжести самого насилия. Жертвы насилия живут в состоянии постоянной опасности и страха его повторения или того, что все узнают о нем.

Часто дети и подростки, испытавшие насилие, ощущают себя соучастниками или виновниками. Наблюдаются расстройства эмоциональной сферы: необоснованная смена настроения, тревожность, депрессии, которые могут сопровождаться суицидальными попытками. Часто имеют место нарушения сна, восприятия и ощущений, возникает неприятие своего тела. Невротические симптомы соседствуют с нарушениями взаимоотношений с окружающими. Вследствие недоверия к миру появляются замкнутость, чувство одиночества. Среди отдаленных последствий насилия выделяют алкоголизм, аддиктивное и делинквентное поведение, попытки суицида.

Считается, что наиболее распространенными видами психического реагирования на различные формы насилия в детском и подростковом возрасте наряду с задержками психического развития, регрессивными симптомами являются невротические реакции, психогенные депрессии и личностные расстройства. Эти состояния часто «замаскированы» психосоматическими расстройствами и нарушениями поведения.

К *группе риска* по жестокому обращению и насилию можно отнести следующих несовершеннолетних:

детей, проживающих в асоциальных, дезорганизованных семьях с наркологической, психопатологической отягощенностью родителей, аморальным или криминальным поведением старших членов семьи;

Психологические симптомы у детей, переживших сексуальное насилие

Возраст ребенка	Наиболее общие симптомы
Дошкольники	Тревога Ночные кошмары Общее посттравматическое стрессовое состояние Избегающее поведение Уходы из дома Депрессия Боязливость Задержка эмоционального и психического развития Сверхконтроль Агрессия, антисоциальное, неконтролируемое поведение Сексуализированное поведение
Младшие школьники	Страх Невротическое и общее психическое заболевание Агрессия Ночные кошмары Школьные проблемы Гиперактивность Регрессивное поведение

Подростки	Депрессия Уходы из дома Суицидальное и самоповреждающее поведение Соматические жалобы Противозаконные действия Побег из дома Аддиктивное поведение Проституция
-----------	--

детей (социальные сироты), оставшихся без попечения одного из родителей в связи с лишением их родителей родительских прав и находящихся на государственном интернатном обеспечении или под опекой лиц, которые не в состоянии в полной мере обеспечить жизненно необходимые потребности детей в их физическом и психосоциальном развитии; детей с асоциальным (криминальным) поведением, не достигших возраста уголовной ответственности и нуждающихся в принудительных мерах воспитательного воздействия; детей, находящихся в особо трудных условиях (в семьях беженцев, переселенцев, безработных, одиноких несовершеннолетних матерей).

Другая область отношений, в которой происходит социализация личности, — сфера образования и интернатных учреждений. Можно выделить следующие особенности этой сферы, в силу которых ребенок подвергается риску эмоционального отвержения, психологического и физического насилия.

Дети с психическими и физическими недостатками подвергаются прямой дискриминации при включении в социальную среду. Особые условия обучения и воспитания для многих из них становятся формой социальной и психологической изоляции и «изгойности».

Школьная среда, переживающая нарастающую дифференциацию программ и внедрение элитарных форм обучения, создает зоны повышенной конфликтности между сверстниками различных социальных групп. Это приводит к повышению агрессивности в системе межличностных отношений.

Рост социального сиротства сопровождается вытеснением детей из неблагополучных семей на улицу, сокращением базы досуга, доминированием культа «успеха через насилие». Большая группа детей находится в условиях криминального окружения. Она вовлекается в преступную деятельность, подвергаясь тем самым риску различных форм насилия.

Таким образом, наблюдается рост факторов, существенно увеличивающих риск насилия.

Насилие может быть частью любых отношений. Оно может произойти между совсем незнакомыми и долго живущими вместе людьми. В случаях совершения насилия над детьми чаще всего виновником является человек, которого ребенок хорошо знал и доверял ему. По оценкам специалистов, от 25 до 75 % виновников насилия над детьми — их родственники. Часто они используют в своем влиянии на ребенка подкуп, шантаж, угрозу, физическую расправу. В случаях домашнего насилия ребенок не чувствует опасности и страха, часто не обращается за помощью, страдает от самого факта насилия и от предательства близких людей.

Жертва насилия — это любой человек, который вовлекается в отношения путем насилия, давления, обмана. Однако статистика свидетельствует о том, что наибольшее количество насилия совершается в отношении детей и молодежи. Объясняется это физиологическими и социально-психологическими особенностями подростков: меньшей физической силой, большей психологической уязвимостью, социальной и моральной зависимостью от взрослого.

Определенную роль в формировании «*комплекса жертвы*» играют социальная изоляция, социальная незащищенность, страх перед будущим в условиях нестабильности общества.

Прирожденных жертв не существует, но приобретенные человеком физические, психические и социальные свойства и качества (пассивность, трусость, внушаемость, нестойкость, некритичность поведения, робость, неуверенность в себе и др.) могут сделать человека жертвой преступления.

В большинстве случаев человека, совершившего насилие, отличает потребность доминирования над окружающими, а способом

подчинения себе является жестокость. Он бессознательно стремится к таким видам деятельности, которые дают возможность удовлетворить эту потребность. Совсем незначительная часть насильников имеют психические заболевания. Гораздо больше встречается лиц с акцентуированным характером. По данным специалистов, среди насильников психопаты составляют 49,7 %, алкоголики — 50,8, олигофрены — 36, лица с органическими заболеваниями центральной нервной системы — 63 %.

Оказание психологической помощи жертвам насилия. Психологическая помощь детям и

подросткам, пережившим насилие и жестокость, должна быть направлена на возможно полное устранение их последствий и принятие мер по прекращению насильственных действий.

Эта работа включает меры профилактического, диагностического и коррекционно-

терапевтического характера. Специалисты выделяют ряд *особенностей* такого рода помощи:

- а) полное признание основных прав детей и подростков: на жизнь, личную неприкосновенность, защиту и достойное существование;
- б) анонимность и конфиденциальность, повышающие вероятность обращения жертв насилия за помощью.

Для оказания эффективной помощи пострадавшему нужна полная и всеобъемлющая информация о нем и обстоятельствах его жизни.

Цель психологической помощи жертве насилия состоит в уменьшении отрицательного влияния пережитой им травмы на его дальнейшее развитие, предотвращение отклонений в поведении, облегчение реадaptации в обществе..

Исходя из этих целей, психолог" решает следующие *тактические задачи*:

оценивает уровень психического здоровья жертвы насилия и определяет показания к другим видам помощи;

изучает индивидуально-психологические особенности ребенка с целью более адекватного их использования для решения воз-[никших проблем;

мобилизует скрытые психологические ресурсы ребенка, обес-, печивающие самостоятельное решение проблем;

осуществляет коррекцию личностных дисгармоний и социальной дезадаптации;

выявляет основные направления дальнейшего развития личности;

привлекает других членов семьи, родственников, сверстников, доверенных и референтных лиц к оказанию психологической поддержки пострадавшему ребенку.

Психодиагностическая работа. Проводя психодиагностику, психолог выбирает методы исследования в зависимости от конкретной ситуации, особенностей ребенка, вида насилия и т.д. Наиболее информативными являются следующие *методики*:

- 1) психодиагностический опросник А. Е.Личко для определения типа акцентуаций характера и наличия психопатических проявлений;
- 2) цветовой тест М. Люшера для определения актуального психоэмоционального состояния жертвы, ее потребностей, страхов, уровня стресса и других индивидуальных характеристик;
- 3) шкала уровня субъективного контроля Д. Роттера для исследования типа поведения и характера локализации ответственности;
- 4) рисуночные тесты «Дом —дерево —человек», «Кинетический рисунок семьи», «Несуществующее животное», методика неоконченных предложений для определения зон психологического конфликта, сфер наибольшей тревоги, враждебности и эго-состояний жертвы насилия.

Психологическое консультирование. Показаниями к психологическому консультированию являются: самостоятельное обращение ребенка или подростка; их направление родителями, опекунами, педагогами или представителями других организаций; приглашение пострадавшего самим психологом.

Первый вариант является наиболее предпочтительным в связи с наличием осознаваемой проблемы и мотивации. В других случаях требуется дополнительная предварительная работа по снятию тревоги, беспокойства, страха и связанных с ними психологических защит.

Основным методом психологического консультирования является *интервью*. С помощью специальных вопросов и заданий, раскрывающих актуальные и потенциальные возможности личности жертвы насилия, психолог продвигается во взаимодействии с клиентом от достижения принятия личности консультанта и ситуации интервью к сбору информации о возможных альтернативных путях и способах решения проблемы..

Во время интервью психолог может использовать другие известные методы, содействующие активности, смене чувств и переживаний, демонстрирующие жертве насилия безусловное принятие ее личности, безоценочное отношение. Часто эти результаты достигаются через различные варианты слушания клиента (Т. Гордон):

1) *пассивное слушание (тишина)*: мощное невербальное средство, позволяющее ребенку почувствовать внимание к его личности и проблемам;

2) *реакция подтверждения, признания услышанного*: осуществляется с помощью вербальных

реплик и невербальных приемов (кивание головой, наклон вперед, улыбка, нахмуривание бровей и др.);

3) *«открытие дверей»*: специальные вопросы или замечания, позволяющие ребенку быть более открытым, поощряющие его высказывания;

4) *активное слушание*: с помощью перефразирования услышанного психолог уточняет свои гипотезы и декодирует информацию клиента;

5) *«отражение чувств»*: метод передачи сопереживания и понимания (К. Роджерс). При его использовании психолог становится своеобразным зеркалом чувств ребенка, помогает ему их осознать и вербализовать; тем самым он содействует их эмоциональному отреагированию;

6) *обучение сублимации*: выражение чувств в безопасной, социально-приемлемой и потенциально-творческой форме;

7) *интерпретация*: это основа психологических методов воздействия, в результате которых ребенок или подросток получает новое видение ситуации на основе теории или личного опыта психолога. Человек открывает для себя альтернативное видение реальности, отличающееся от картины, которую он сам себе представлял;

8) *директива*: психолог ясно показывает консультируемому, какое действие считает для него - желательным, и предполагает, что ребенок выполнит его указания;

9) *самораскрытие*: психолог делится личным опытом и переживаниями, показывает, что способен разделить нынешние чувства собеседника. Высказывания психолога построены на «Я-предложениях»;

10) *обратная связь*: психолог дает возможность человеку понять, как (каким) его воспринимают со стороны, дает конкретные данные для позитивного или уравновешенного самовосприятия. Метод имеет особое значение для подростков в связи с наличием у них многочисленных проблем и комплексов, усугубляемых комплексом жертвы насилия;

11) *логическая последовательность*: психолог объясняет ребенку последствия мышления и поведения: «Если будешь..., то будет...». Метод дает возможность для рефлексии своих действий и переживаний, способствует развитию рефлексивного поведения и принятия самостоятельных решений;

12) *пересказ*: повторение сущности ситуации клиента и его мыслей психологом, которое активизирует обсуждение проблемы и улучшает ее понимание обеими сторонами;

13) *резюме*: используется в конце консультативной беседы для суммирования суждений клиента и выводов психолога. Метод способствует прояснению результатов беседы и помогает перенести их в реальную жизнь.

В работе с подростками, пострадавшими от насилия, целесообразно использовать *«телефон доверия»* как одну из наиболее

адекватных форм психологической помощи. Она обеспечивает анонимность, искренность, снимает страх унижения и различных санкций, дает возможность подростку прервать контакт, если он нежелателен.

«Телефон доверия» предоставляет возможность использовать волонтеров-подростков, хорошо знающих подростковую субкультуру и специально подготовленных к этой работе. Роль таких консультантов состоит в помощи подростку в идентификации проблемы, вербализации негативных эмоций, определении источников угрозы, установлении здоровых сохранных сторон личности потерпевшего, выявлении круга лиц, которые могли бы его поддержать в критической ситуации.

Психотерапия в случаях насилия. Психотерапевтическая помощь строится с учетом следующих обстоятельств:

- 1) особенностей личности и психического состояния ребенка или подростка;
- 2) вида перенесенного насилия и способности ребенка осознать его сущность;
- 3) глубины и тяжести переживания факта насилия;
- 4) психологических последствий:

закрепления личностных форм реагирования на насилие и предрасположенности к виктимизации; формирования на основе неотреагированного психотравматического опыта устойчивых невротических состояний, депрессий, психосоматических заболеваний, нарушений социальной адаптации, сложностей вступления в брак и т.д.; - - отклоняющегося и делинквентного поведения.

Учитывая перечисленные выше обстоятельства, психотерапевтическую помощь можно проводить в следующих направлениях:

ребенок и подросток — жертвы насилия (индивидуальная и групповая психотерапия);

семья и близкое окружение жертвы насилия (семейная и групповая психотерапия); школьный коллектив и группа сверстников (групповая психотерапия); педколлективы, общественные организации, правоохранительные органы (психопрофилактика).

Индивидуальная психотерапия проводится с детьми и подростками, находящимися в кризисном состоянии. Ее основными задачами являются: преодоление отчужденности, нейтрализация аффективного состояния через создание атмосферы принятия, доверия, безопасности, а также путем привлечения ресурсных состояний через использование гипносуггестивных методов.

На первом этапе могут применяться рациональная психотерапия, методы эриксоновского гипноза, гештальттерапии и нейролингвистического программирования.

После установления доверия, воссоздания значительного личностного ресурса возможен переход к второму этапу. Его задача состоит в выявлении основного психологического конфликта и отреагировании травматических переживаний.

Отреагирование через осознание проблемы происходит у подростков с высоким уровнем самосознания и рефлексии. Для детей чаще всего используется психодраматическое проигрывание травматических ситуаций через арттерапию, телесно-ориентированные техники, игровую терапию.

Для подростков с высоким напряжением внутреннего конфликта это может быть отреагирование путем гипноанализа или соприкосновение с травматическим опытом в состоянии терапевтического транса. Это всегда очень тонкая и ответственная терапия, так как отреагирование травматической ситуации может происходить лишь при наличии достаточного личностного ресурса. В противном случае повторное переживание событий лишь усилит психотравму.

Подросток, не имеющий достаточного личностного ресурса, может вывести проблему на уровень осознания и с помощью психолога произвести переориентирование с кризисного переживания на позитивные направления. ■

После отреагирования травматического опыта или позитивной переориентации основной проблемы у клиента высвобождается достаточно сил, которые следует направить на поднятие самооценки, формирование доверия к себе, уверенности в своих силах и конструирование новых способов поведения и решения конфликтов, выработки активности в борьбе со злом.

Острое кризисное состояние может длиться от одного до двух месяцев. В этот период жертвы насилия особо нуждаются в психотерапевтической помощи. В групповых формах эта поддержка нужна в более поздние периоды.

На третьем этапе применяются терапия творческим самовыражением, сказкотерапия, ролевые игры, трансактный анализ и групповая психотерапия.

Групповая психотерапия детей и подростков показана в случаях, когда контакт установлен и пострадавший способен говорить о волнующих его темах. Это может произойти после индивидуальной психотерапии или «телефона доверия», когда снимается аффективная острая симптоматика.

Обычно группа формируется из подростков, имеющих аналогичные проблемы. Именно в такой группе они могут обрести понимание и сочувствие, ощутить себя в своей среде, рассказать о своих переживаниях, услышать опыт других, попробовать новые модели поведения, не боясь осуждения. В группе вырабатываются новые способы адаптации, саморегуляции и самоконтроля, появляются новые отношения. Группа оказывает психологическую поддержку и может дать толчок к изменению самооценки, повышению уверенности в себе.

Группа может быть постоянно действующей, открытой или закрытой. *По содержанию* это может быть:

- психодинамическая группа, целью которой является создание атмосферы поддержки и доверия, осознание и отреагирование собственных проблем, делающих подростков жертвами насилия; формирование новых способов поведения в ситуациях насилия; сопротивление злу; повышение самооценки и раскрытие творческого потенциала;
- группа ролевого тренинга, направленного на отработку ролевых ситуаций в общении со взрослыми и сверстниками, осознание своей роли (жертвы) с возможностями ее изменения;
- группа тренинга общения, направленного на формирование конструктивного общения, партнерских способов решения жизненных ситуаций, способов социально-психологической адаптации в различных условиях;
- группа телесно-ориентированной терапии, имеющей целью снятие телесных зажимов и отреагирование травматического опыта через тело;
- группа терапии творческим самовыражением (рисунок, лепка, танец), направленной на

раскрытие внутреннего потенциала и отреагирование травматического опыта через творчество;

- группы игровой психотерапии, в которых ребенок может разрешить свои сложные личностные проблемы и преодолеть аффективные состояния.

Возможны различные сочетания тех или иных сторон групповой работы с включением элементов тех или иных техник или следованием одной стратегии в психотерапевтической работе. Важным результатом психотерапии является способность ребенка самостоятельно существовать и активно реагировать в возможных ситуациях насилия.

Семейная психотерапия показана в тех случаях, когда необходимо помочь семье справиться с кризисным состоянием, или при коррекции семейных отношений, если близкое окружение является источником насилия. Психолог, взявший на себя роль помощника семьи, должен осознавать меру ответственности за свое вмешательство и быть готовым к натиску агрессии и деструктивности при нарушении ее стереотипов. В психотерапию включаются все поколения семьи, участвующие в воспитании. В процессе психотерапии должны решаться личностные проблемы членов семьи и проблемы семейного воспитания.

Целью семейной психотерапии является помощь семье в осознании насильственных способов воздействия на ребенка и попытка формирования иных, более конструктивных способов взаимодействия. Необходимо научить родителей любить детей такими, какие они есть. В любом случае семейная терапия проводится с участием ребенка.

Психопрофилактика насилия. Психопрофилактикой насилия может служить *работ a психолога с родителями и педагогами* по осознанию источников жестокости и жестокого обращения с детьми и подростками. Необходимо разъяснять их опасность и повышать ответственность за любого рода антигуманные и насильственные действия по отношению к растущей личности. Следует знакомить участников образовательного процесса с правами жертв насилия и способами предупреждения виктимного поведения.

Профилактическую задачу решает и специальная работа по *коррекции агрессивного поведения детей и подростков*, которые, как правило, сами являются жертвами насилия. Будучи жертвами насилия в каких-то сферах микросреды, они становятся насильниками в школах, участвуют в криминогенных группах, совершают насильственные и противоправные действия.

Важное место в профилактике насилия занимает *деятельность по предупреждению ситуаций насилия*.[^] Следует обучать детей и подростков безопасному поведению, усиливать возможности их самозащиты, снимать комплексы неполноценности как основу виктимного поведения.

В обществе должны разрабатываться и функционировать *социальные программы профилактики жестокости*:

образовательные программы для детей и подростков;

образовательные программы для педагогов и родителей, других взрослых, работающих с молодежью;

специальные программы в масс-медиа, демонстрирующие здоровые человеческие отношения;

борьба с засилием продукции, изобилующей аверсивными стимулами, демонстрирующей насилие и жестокость;

«телефоны доверия», специальные кризисные центры, убежища и приюты для реабилитации жертв насилия и др.

IV.4.4. Психологическая поддержка подростков-инвалиде в

С точки зрения медицины понятие *инвалид* обозначает лицо, имеющее нарушение со стойким расстройством функций его жизнедеятельности и трудоспособности. Однако уровень социальной и профессиональной адаптации инвалидов зависит не только от состояния их физического здоровья, но и от многих психологических параметров. Исследуя подростков-инвалидов, специалисты пришли к выводу о ведущей роли психического и личностного здоровья в инвалидизации человека. Оно понимается как определенный уровень развития, сформированноеTM и совершенства

форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой (приспособление, уравнивание, регуляция и т.д.).

Рассмотрим *психологические параметры* психического и личностного здоровья подростка-инвалида.

1. Отношение к себе, «Я-концепция». Это система представлений о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. В «Я-концепцию» входит несколько компонентов:

когнитивный (образ своих способностей, внешности, социальной значимости);

эмоциональный (самоуважение, самолюбие и т.д.);

оценочно-волевой (стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т.д.).

Важно также сравнение реального «Я» с идеальным как степень адекватности «Я-концепции» в плане ее формирования, развития и коррекции.

2. **Отношение к другим.** Этот параметр касается характера взаимодействия в микросоциальных, отношениях, в кругу значимых других. Отношение к другому человеку является наиболее приемлемым критерием, позволяющим разграничивать нормальное и аномальное развитие (Б. С.

Братусь). Наиболее важными являются три характеристики взаимодействия: позиция, дистанция, валентность. В межличностных отношениях подростков-инвалидов можно предположить эгоцентрическую направленность установок, избираемые социальные роли типа «жертвы» или «обиженного ребенка».

3. **Отношение к болезни.** Это комплекс переживаний и ощущений больного, интеллектуальных и эмоциональных реакций на болезнь, лечение и взаимодействие с окружающими. Квалификация отношения к болезни является основой коррекции неадекватных позиций и выбора адаптивных стратегий поведения.

4. **Специфика развития эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер.** Важно увидеть, что наиболее подвержено дефекту, что сохранно. Для задач психологического консультирования наиболее значимы оценка уровня зрелости психических функций, наличие или отсутствие элементов психического инфантилизма, выделение благоприятных прогностических факторов как предпосылок успешной социальной адаптации клиента.

5. **Характеристика типа личности.** В основу данного критерия положена концепция эмоционально-динамического паттерна личности, проявляющегося одной или несколькими ведущими тенденциями. Согласно нашей трактовке, индивидуально очерченный тип личности определяется как конституционально заданным темпераментом, так и социальными аспектами жизни человека. Для характеристики индивидуально-личностной типологической принадлежности используется тест М.Люшера, согласно которому цвета, занимающие 1 —2-е места цветового ряда, характеризуют ведущие потребности личности (тип личности).

6. **Тип и уровень адаптации.** Это характеристика процесса приспособления к условиям и требованиям социальной среды. Адаптивные возможности клиента могут быть описаны качественно и количественно на основании данных методики М.Люшера. Основные цвета теста отражают потребности, определяющие стиль жизненного стереотипа, способ существования, насущные, всегда существующие и никогда ненасыщаемые потребности. Их присутствие в начале ряда характеризует стабильную, энергичную личность, активно взаимодействующую с внешней средой. Потребности, проявляющиеся в предпочтении дополнительных цветов, тесно связаны с защитными механизмами. Они характеризуют напряженную, нертабильную личность. В работе с подростками-инвалидами психолог учитывает отклонения развития, вызванные болезненным процессом и его последствиями. Болезнь, вызывая нарушения биологической линии развития, создает препятствия и для социально-психологического развития. Вторично возникающие явления психического недоразвития, а также личностные установки нередко становятся главным препятствием социальной адаптации.

7. **Уровень регуляции поведения и деятельности.** Это единство энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов, которое включает в себя: способность к целеполаганию, планированию жизненных целей; степень произвольности, осознанности, опосредованности речью психической деятельности; степень рефлексии; энергетический фон.

Органический (первичный) дефект или порок реализуется как социальная ненормальность поведения (Л.С.Выготский). Основными психологическими параметрами дизонтогенеза являются: локализация функционального нарушения, время поражения, взаимоотношения между первичным и вторичным дефектами, нарушение межфункциональных взаимодействий, приводящих к дисгармониям развития (В.В.Лебединский).

По мнению Л.С.Выготского, именно *вторичный дефект* является основным объектом психологического изучения. Для психолога подросток-инвалид не столько результат биологического дефекта, сколько носитель собственных ресурсных возможностей для преодоления своих проблем. В консультировании психолог продвигается в направлении актуализации, поддержания и развития сохраненных элементов психического и личностного здоровья подростков-инвалидов. В психологическом консультировании подростков-инвалидов важнее видеть удельный вес позитивного ресурсного начала, степень сохранности, нежели

диагностировать степень отклонения, аномалии и нездоровья (И.В.Куз-одова).

Специалисты особо отмечают качественное своеобразие развития человека, имеющего дефект. Качественное своеобразие подростка-инвалида задается законом о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное *чувство неполноценности* и стремление к *компенсации и сверхкомпенсации*.

При рассмотрении процесса компенсации в психологическом консультировании важно ориентироваться на ряд положений, раскрывающих ее *сущность и механизмы*.

1. Дефект является препятствием, которое актуализирует внутренние силы к выздоровлению и социальной полноценности.
2. Любая помощь человеку с дефектом должна опираться на компенсаторные возможности — именно они выступают на первый план в развитии как его движущие силы.
3. Компенсация имеет целенаправленный характер. Ее цели зависят, с одной стороны, от внутренних стремлений человека к целостности, с другой — от социальных требований и ожиданий и направлены на достижение определенного социального типа (А.Адлер). *Социальная полноценность есть конечная цель*, так как все процессы сверхкомпенсации направлены на достижение определенного социального типа, т.е. устранение социальных последствий, связанных с дефектом.
4. Успешность компенсации имеет двойную обусловленность факторами внешнего (социального) и внутреннего (психологического) характера.
5. Компенсация — это результат целенаправленных действий. Компенсаторные силы создают возможность преодоления. Сверхкомпенсация есть крайняя точка одного из двух возможных исходов. Другой полюс — неудача компенсации, бегство в болезнь, полная асоциальность психологической позиции.
6. Путь к полной компенсации сложен и тяжел. Ценность для человека имеет не сам дефект и связанные с ним страдания, а их преодоление. Идея испытания есть средство для пробуждения со-противления и развития ранее не задействованных сил и резервов.

Основными принципами психологического консультирования подростка-инвалида являются следующие:

гуманизм — вера в возможности человека;

реалистичность — учет реальных возможностей и ситуации;

системность — рассмотрение человека как целостного, качественно своеобразного, развивающегося субъекта;

вариативность — изменчивость содержания, форм и способов консультирования в зависимости от своеобразия консультируемого, заказа на консультацию, позиции и возможностей консультантов.

Психологическое консультирование инвалидов, основанное на гуманистическом подходе, предполагает прежде всего субъектное отношение к консультируемому. Как субъект собственной жизни,

подросток-инвалид имеет мотивы и стимулы к развитию своего неповторимого внутреннего мира, его активность направлена на адаптацию и самореализацию. Он, как правило, способен нести ответственность за свою жизнь в условиях ограниченных возможностей. В части субъект-субъектного взаимодействия психологическое консультирование инвалидов отличается от консультирования других категорий. Поскольку инфантильность является распространенной чертой подростков-инвалидов, в ходе консультирования необходимы специальные действия, актуализирующие активность и ответственность консультируемого: позитивный настрой, укрепление веры в свои возможности, «разрешение» на пробы и ошибки, распределение ролей в ходе консультирования, передающее ответственность подростку, и т.д. *Специфика консультирования* обуславливается возрастом, характером заболевания и заказом на консультацию.

Содержание консультирования будет определяться характером вопросов, в разрешении которых человек хочет получить помощь от психолога.

Анализируя опыт работы с подростками-инвалидами, И. В. Кузнецова выделяет *три наиболее типичные группы вопросов*:

- 1) *вопросы взаимоотношений*: поиск друга, партнера, спутника жизни, получение признания у значимых людей, преодоление страхов и барьеров во взаимоотношениях с разными людьми, формирование навыков общения, преодоление конфликтов, улучшение взаимоотношений с родителями, друзьями, педагогами и другими значимыми людьми, преодоление переживаний, связанных с отсутствием понимания и поддержки или, наоборот, гиперопекой и ограничениями автономии и самостоятельности;

2) *вопросы, связанные с жизненной перспективой:* обучение, способы деятельности и жизнедеятельности, выбор профессии, планирование жизненного % профессионального пути, преодоление трудностей обучения, развитие познавательных функций, выработка индивидуальной стратегии, способов и стиля деятельности, поиск вариантов и путей реализации социальной и профессиональной;

Особенности психологического консультирования подростков-инвалидов

Назначение	Психологическое обеспечение оптимальной адаптации и самореализации за счет актуализации ресурсных возможностей для преодоления возникших затруднений.
Предмет	Внутренний психологический мир подростка-инвалида: самоотношение, отношение к болезни, эмоционально-волевое регулирование; цели, ценности, ситуация жизнедеятельности и развития.
Условия использования	Желание консультироваться — получать помощь в разрешении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами.
Основные принципы	Гуманность, субъектность, позитивность, системность, реалистичность.
Характер	Совместная деятельность психолога и консультируемого, направленная на достижение цели, сформулированной на языке трудностей клиента.
Цель	Решение актуальных личностных, жизненных, социальных, профессиональных задач клиента, в том числе через преодоление психологических затруднений.
Профессиональные (психологические) задачи	Меры (шаги), планируемые для достижения поставленной цели. Задачи конкретного консультирования, ситуативно обусловленные поставленной целью и возможностями консультируемого.
Результат	Изменение (разница) во внутреннем психологическом мире клиента, произошедшее в ходе консультирования и способствующее достижению поставленной цели — адаптации и самореализации личности. -В качестве результата могут выступать: повышение информированности, понимание причин затруднений; выработка (осознание, корректировка) новых целей, ценностей, планов, перспектив; отреагирование накопившегося напряжения, катарсис; » выработка нового взгляда на себя и ситуацию (смена, расширение рамки); поиск и актуализация собственных ресурсов — сил и средств поведения в сложных ситуациях, расширение степеней свободы за счет новых способов поведения, повышения самооценки, самоценности, самоуважения; изменение (осознание, выработка) «Я-концепции»; освоение механизмов саморегуляции и способов самостоятельного решения сложных жизненных вопросов, освоение новых способов поведения.

Процедура психологического консультирования подростка-инвалида

Подготовка к консультированию	Установление контакта	Исследование ситуации	Постановка цели	Поиск решений	Подведение итогов!
<p>Рефлексия собственных установок. Выработка профессиональной позиции. Внутренний диалог, настрой на консультацию. Анализ требований к психологу-консультанту, работающему с подростками.</p>	<p>Доверительное отношение, следование за клиентом. Подбадривание, поддержка. Отражение (эхо). Вопросы-синонимы. Переформулирование. Резюме (суммирующий вопрос). Изменение темы. Проясняющие вопросы. Согласование невербального поведения (ритм, поза, жесты и т.д.). Понимание чувств клиента через невербальные проявления. Вербализация чувств и эмоций клиента и психолога. Описание состояний. Мста<]юра. Описание желаемых состояний.</p>	<p>Что? Анализ характера затруднений и его причин. Анализ используемых путей и способов разрешения затруднения. Как? а) Информационно-когнитивные параметры анализа (информация понятия, представления); б) мотивационно-смысловые параметры (интересы, установки, ценности, смыслы, перспективы); в) операциональные (умения, навыки, способности); г) эмоционально-энергетические (эмоции, чувства, темперамент); л) черты характера и поведения (свойства, формы).</p>	<p>Постановка вопросов: чего ты хочешь добиться? Что ты хочешь получить? Зачем тебе это нужно? Как бы ты хотел себя чувствовать в будущем? Проективное описание себя в будущем: завершение незаконченных предложений, послание самому себе, рисунки «Я через некоторое время», фильм о собственной жизни, сцены из будущего. Формулирование цели: привлекательность, реалистичность, ПОЗИТИВНОСТЬ, конкретность, проверяемость.</p>	<p>Информирование. Метод аналогий. Логическое обоснование и взаимосвязь. Самораскрытие. Конкретное пожелание. Парадоксальная инструкция. Убеждение. Эмоциональное заражение. Помощь в отреагировании неконструктивных эмоций. Релаксация. Позитивный настрой. Ролевое проигрывание. Анализ ситуаций. Внутренние переговоры. Трансформация личной истории. Социальные проблемы. Поиск идентичности. Целеустремление.</p>	<p>Вопросы: какие изменения у вас произошли? Подведение итогов клиентом. Анализ изменений параметров: Чего хочет человек? (Изменение желаний, смыслов, целей, отношений.) Как он реагирует? (Изменение степени напряженности, тревоги, появление сил, энергии.) Что он знает? (Изменение представлений, мыслей, наличие требуемой информации.)</p>

3) *вопросы самопознания, самооотношения, саморегуляции, самореализации:* преодоление чувства неполноценности, неконструктивного (разрушительного) отношения к дефекту, повышение уверенности в себе, признание себя, выработка навыков саморегуляции, преодоление обиды, тревоги, чувства вины, одиночества, страха смерти, создание внутреннего комфорта, поиск смысла и ценности собственного существования.

Консультация носит характер совместной деятельности, направленной на достижение целей, сформулированных на языке трудностей подростка-инвалида. Она включает три важнейших направления:

- 1) деятельность консультируемого по разрешению собственного затруднения путем психологического изменения (роста);
- 2) деятельность консультанта по выявлению затруднений клиента и оказанию помощи в разрешении значимых для него жизненных задач;
- 3) деятельность по формированию новообразований в душевной жизни инвалида: изменению отношений, способов действий, самооценки, самоощущений, появлению новых переживаний, планов, открытию новых возможностей.

Общую картину психологического консультирования подростков-инвалидов составляют следующие основные позиции:

- половозрастная характеристика подростка-инвалида;
- характеристика дефекта, время проявления и длительность существования; формы и способы компенсации;
- возрастные закономерности психического и личностного развития подростка;
- специфика аномального развития подростка в рамках имеющегося дефекта;
- общий жизненный контекст, характеристики социальной среды (отношения в семье, характер обучения и деятельности);
- характеристика психического и личностного развития согласно модели психического и личностного здоровья.

Решая психологические задачи в ходе консультирования, психолог должен сохранить собственное равновесие, эмпатическое отношение к клиенту и творческое осмысление целостной ситуации консультирования. Внутренняя позиция психолога характеризуется «внеаходимостью», способствующей эмоционально-нейтральному отслеживанию ситуации, ассоциативности, позволяющей отслеживать собственное состояние, присоединяясь к клиенту.

Завершая консультативную работу с подростком-инвалидом, психолог может использовать различные *способы отслеживания результатов:*

1. Отслеживание в процессе самой консультации.
2. Отслеживание по завершению конкретной ситуации.
3. Отслеживание по завершению всей консультативной работы.
4. Отсроченное отслеживание результатов.

Контрольные вопросы

1. Что такое кризис и кризисная ситуация?
2. Каково взаимодействие человека и ситуации?
3. Каковы признаки совладающего поведения?
4. Как помочь ребенку в кризисной ситуации?
5. Каковы психологические механизмы компенсации дефекта?

Темы для семинарских занятий

1. Психология переживания-преодоления критических ситуаций.
2. Технологии кризисного вмешательства.
3. Копинг-стратегии подростков с девиантным поведением.
4. Диагностика психического и личностного здоровья подростков-инвалидов.

Задания для самостоятельной работы

1. Опишите жизненную ситуацию, которая казалась вам критической. Определите характер психологических последствий этой ситуации.
2. Проведите исследование кризисных ситуаций у подростков с помощью методики, описанной в этой главе. Сделайте анализ их специфики.
3. Составьте рекомендации для родителей ребенка, пережившего утрату.
4. Изучите отношение подростка "к-себе, другим, болезни и лечению и определите их влияние на временную перспективу инвалида.

Литература

1. *Х.Адлер* ^..Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.
2. *Алмазов Б. И.* Психическая и средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск, 1986.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1967.
4. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания. — М., 1984.
5. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М., 1993. — Т. 5.
6. *Головаха Е. И., Кроника А.А.* Психологическое время личности. — Киев, 1984.
7. *Зейгарник Б. В., Брошусь Б. С.* Очерки по психологии аномального развития личности. — М., 1980.
8. *Кэджусон Х., Шефер Ч.* Практикум по игровой психотерапии. — СПб., 2000.
9. *Магомед-Эминое М. Ш.* Трансформация личности. — М., 1998.
10. *Овчарова Р. В.* Методика работы школьного психолога с детьми и подростками группы риска. — Курган, 1999.
- [*И. Овчарова Р. В.* Технологии практического психолога образования — М., 2000.
12. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. — М., 2000.
13. Психологическое консультирование подростков-инвалидов / И. В. Кузнецова, О. В. Большакова, О. Н.Посысов и др. — Ярославль, 1996.
14. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарско-го.-СПб., 1988.
15. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПОЛОЖЕНИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Служба практической психологии образования (далее служба) является структурным подразделением системы образования России, предназначенным для обеспечения прогрессивного психического развития детей и подростков, их способностей, склонностей, реализации их потенци, профилактики возможных отклонений.
2. Структурные звенья службы имеются в каждом образовательном учреждении Российской Федерации (детских садах, школах разного типа, детских домах, интернатах и др.). Основными учреждениями службы являются центры психологической службы разного уровня. В органах управления образованием разного уровня действуют отделы службы практической ПСИХОЛОГИИ. Центры психологической службы всех уровней включаются в перечень учреждений образования Российской Федерации.
3. Работа службы основывается на строгом соблюдении международных и российских актов и законов об обеспечении защиты и развития детей. В своей деятельности служба руководствуется законодательством Российской Федерации в области образования, нормативными документами и актами, приказами, инструкциями департамента образования, настоящим «Положением», положениями и уставами соответствующих звеньев службы.
4. Деятельность службы и отдельных ее подразделений финансируется за счет бюджета образования регионов, а также за счет целевых выплат на создание и деятельность службы.

II. ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СЛУЖБЫ

1. Задачами службы практической психологии образования являются: содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе, формирование у них способности к самовоспитанию и саморазвитию; обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку на основе психолого-педагогического изучения детей; профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии ребенка.

2. Служба функционирует как целостная система, состоящая из трех основных направлений: научного, изучающего закономерности психического развития и формирования личности ребенка с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы; прикладного, осуществляющего психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов, подготовку педагогов, воспитателей, психологов и т.д.; практического, обеспечивающего непосредственную работу психолога в учреждениях образования, специальных психологических кабинетах и центрах.

Каждое из указанных направлений решает свои задачи и реализуется специалистами соответствующей квалификации.

2.1. *Научное направление* предполагает разработку методологических проблем службы практической психологии образования. Основная функция исполнителей этого направления — теоретические и экспериментальные исследования, обоснование и разработка психодиагностических, психокоррекционных и развивающих методов работы психологической службы образования.

2.2. *Прикладное направление* предполагает подготовку кадров практических психологов, разработку программ подготовки и переподготовки, повышения квалификации, создание учебных пособий и др.

2.3. *Практическое направление* обеспечивается психологами системы образования, задача которых — работа с детьми, родителями, педагогами, руководителями и коллективами учебно-воспитательных учреждений и др.

2.4. Развитие прикладного и практического направлений службы практической психологии образования полностью зависит от развития ее научного направления, определяющего основную теоретическую базу, и формирует природу психологической службы образования. Именно на основе этой базы создается концепция психологической службы и решаются проблемы детскими практическими психологами.

3. Основные виды деятельности службы — психопрофилактика, психодиагностика, развитие, коррекция и консультирование.

3.1. *Психопрофилактическая работа.* Задача данного направления определяется необходимостью формировать у педагогов и детей потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития; создавать условия для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе; своевременно предупреждать возможные нарушения в становлении личности и интеллекта.

3.2. *Психодиагностическая работа.* Задачей данного направления является углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка на протяжении всего периода дошкольного и школьного детства, выявление индивидуальных особенностей, определение причин нарушений в учении и развитии.

3.3. *Развивающая и коррекционная работа.* Задачей данного направления является активное воздействие психолога на развитие личности и индивидуальности ребенка. Это определяется необходимостью обеспечения соответствия развития ребенка возрастным нормативам, оказания помощи педагогическим коллективам в индивидуализации воспитания и обучения детей, развитии их способностей и склонностей.

3.4. *Консультативная работа.* Задачей данного направления является консультирование взрослых и детей по вопросам развития, обучения, воспитания.

III. СТРУКТУРА СЛУЖБЫ

Функции и кадровое обеспечение отдельных звеньев службы

1. Структура службы в сфере образования предусматривает двойное подчинение: по административной и по профессиональной линиям. Административное управление осуществляется отделами психологической службы республиканских, региональных, городских и районных управлений и департаментов образования, руководителями учебно-воспитательных учреждений. Профессиональное управление осуществляется через сеть специальных психологических учреждений разного уровня — районных, областных городских и региональных центров.

2. Административная линия.

2.1. Центральным органом управления психологической службы является отдел службы практической психологии образования Министерства образования Российской Федерации. Аналогичные отделы соответствующих государственных учреждений руководят работой службы на региональном (субъектов Федерации), краевом, областном, городском уровнях.

Деятельность этих отделов направлена на выработку стратегии развития и функционирования психологической службы на соответствующем уровне, создание необходимых для этого условий, координацию работы низовых звеньев министерств, ведомств, учреждений.

2.2. Отдел службы практической психологии образования Министерства образования Российской Федерации:

- формирует и осуществляет федеральную политику в области развития и функционирования психологической службы системы образования;
- формирует федеральный бюджет и определяет порядок финансирования психологической службы системы образования;
- выступает с инициативами по совершенствованию законодательного регулирования работы службы;
- разрабатывает и утверждает типовые положения об учреждениях психологической службы, работников службы, другие нормативные документы;
- определяет порядок аттестации кадров в системе психологической службы образования, устанавливает нормы труда и его оплаты;
- разрабатывает и утверждает порядок лицензирования и аттестации в системе психологической службы образования;
- разрабатывает информационное и научно-методическое обеспечение подготовки кадров для психологической службы;
- разрабатывает и утверждает квалификационные требования для детских практических психологов разных категорий;
- организует и контролирует систему подготовки и повышения квалификации кадров для психологической службы системы образования;
- организует подготовку учебников.

2.3. При Министерстве образования создается научно-методический совет, главной задачей которого является координация работы региональных центров службы практической психологии образования и оказание им организационной и научно-методической помощи.

Научно-методический совет выполняет следующие функции:

- систематически заслушивает доклады о положении дел и существующих проблемах в развитии и функционировании психологической службы системы образования по регионам;
- выступает инициатором проведения, общероссийских конференций, семинаров по обмену опытом работы службы, определению тенденций и перспектив ее развития, подготовки кадров, научно-методического обеспечения;
- участвует в разработке федеральных и международных программ развития психологической службы системы образования;
- участвует в распределении дополнительных денежных средств, поступающих на развитие службы, и контроле за их использованием.

В научно-методический совет входят в качестве постоянных членов представители республиканских и региональных центров психологической службы и в качестве приглашенных — представители заинтересованных министерств, ведомств, учреждений и организаций России: Министерства образования России, Российской академии образования, Российской академии наук, Министерства здравоохранения России, Министерства науки, высшей школы и технической политики, Российского центра профориентации, Министерства внутренних дел, Министерства социальной защиты населения России, Министерства культуры России, Российского общества психологов, различных психологических ассоциаций и др., а также представители общественных и религиозных **организаций**.

2.4. Отделы службы практической психологии образования органов управления образованием на уровне субъектов Федерации выполняют применительно к своим регионам функции, аналогичные вышеперечисленным соответствующего отдела Минобразования России, формируя для региона бюджет и определяя кадровую политику в сфере службы практической психологии образования, выпуская необходимые нормативные документы и т.п. При этом решения региональных органов управления могут иметь приоритет над решениями Министерства образования. Кроме того, региональные отделы системы образования по представлению соответствующих центров службы практической психологии образования проводят аттестацию и лицензирование детских практических психологов, работающих в различных звеньях службы.

2.5. Отделы службы практической психологии областных, городских и районных управлений департаментов образования на своем уровне обеспечивают административное управление психологической службой и ее финансирование. По разрешению республиканских и региональных органов управления и по представлению соответствующих центров психологической службы могут проводить аттестацию детских практических психологов, работающих в системе образования. Через директора образовательного учреждения обеспечивают деятельность психологической службы определенного учреждения.

2.6. При отделах службы практической психологии образования управлений образованием различного уровня создаются *научно-методические советы*, включающие представителей всех заинтересованных организаций, фондов и т.п. и выполняющие на своем уровне информативно-координирующие и распределительные функции, аналогичные функциям Научно-методического совета при Министерстве образования Российской Федерации.

3. Центры службы.

3.1. *Региональный центр службы практической психологии образования* — головная организация, руководящая по профессиональной линии всей деятельностью психологической службы на территории определенного субъекта Федерации (региона). Центр несет ответственность за научное и методическое обеспечение деятельности всех звеньев службы, профессиональный уровень их деятельности, разрабатывает

квалификационные требования к кадрам и отдельным подразделениям службы, организует и проводит работу по повышению квалификации; готовит для соответствующего отдела управления образованием материалы для аттестации и лицензирования как отдельных специалистов, так и вновь создающихся подразделений службы.

Центр действует преимущественно на бюджетной основе. При центре создаются психолого-педагогические стационары и полустационары различного профиля: психодиагностические, для детей с трудностями в обучении, для детей, переживших психическую травму, для трудных подростков и т. п. в соответствии с потребностями республики (региона). Стационары и полустационары могут финансироваться на бюджетной, смешанной, **коммерческой** основе, использовать деньги фондов, спонсоров и др. Кроме того, совместно с соответствующими подразделениями органов здравоохранения, опеки и попечительства, внутренних дел при центре могут быть организованы смешанные стационары соответствующего профиля: для детей с невротическими расстройствами, для несовершеннолетних правонарушителей, стационары психодиагностического типа, которые могут заменить современные детские приемники-распределители.

Центр имеет полиграфическую базу для выпуска нормативных и методических материалов, периодических изданий для работников службы и др.

В центре работают детские практические психологи высшей квалификации, а также специалисты, имеющие квалификацию «психолог — организатор психологической службы образования», «психолог-методист». Для работников стационаров требуется специальная подготовка с присвоением необходимой квалификации. Центр и стационары должны быть укомплектованы также специалистами из смежных областей (социальными работниками, медицинскими психологами, дефектологами, медицинскими работниками различной квалификации, юристами и т.п.).

3.2. *Городской (областной) центр службы практической психологии образования* несет ответственность за методическое и организационное обеспечение деятельности низовых звеньев службы. Осуществляет психодиагностику и психокоррекцию особо трудных случаев. Проводит различные виды психологической и социально-психологической групповой работы для педагогов, родителей, детей. По разрешению регионального центра психологической службы может проводить профессиональную оценку работников низовых звеньев службы, подготавливая для соответствующего отдела материалы по их аттестации и лицензированию, повышению квалификационного разряда и др.

При центре может действовать Ассоциация детских практических психологов.

Центр может оказывать дополнительные услуги организациям и частным лицам на хозрасчетной основе/ Центр имеет полиграфическую и производственную базу, обеспечивающую низовые звенья службы необходимыми диагностическими, методическими и другими видами рабочих материалов, бюллетенями по обмену опытом и др.

Центр комплектуется из высококвалифицированных детских практических психологов, а также специалистов, имеющих квалификацию «психолог—организатор психологической службы образования», «психолог-методист».

3.3. *Районный центр службы практической психологии образования* ведет методическую работу с психологами образовательных учреждений, контролирует и организует их деятельность по профессиональной линии, обеспечивает оснащение рабочих мест психологов образовательных учреждений необходимыми материалами для проведения диагностической, коррекционной и других видов работ, организует и проводит постоянно действующий семинар практических психологов. Консультирует по различным психолого-педагогическим вопросам администрацию учебно-воспитательных учреждений, обеспечивает проведение различных форм психологической работы с педагогами. Ведет работу по пропаганде психолого-педагогических знаний.

Районные центры службы практической психологии образования комплектуются преимущественно из специалистов, имеющих квалификацию «детский практический психолог-методист*».

3.4. *Первичные звенья службы* работают в каждом образовательном учреждении: детском саду, школе, ПТУ, детском доме, школе-интернате и др., осуществляя психологическое изучение детей для организации индивидуального подхода к ним, оказывая детям, родителям, учителям и воспитателям, администрации учебно-воспитательного учреждения

психологическую и социально-психологическую помощь. Проводят психопрофилактическую работу и работу по первичной психологической коррекции и реабилитации, при необходимости направляя детей и родителей в высшие звенья службы и другие организации.

На должность практического психолога зачисляются специалисты, имеющего квалификацию, подтвержденную дипломом или свидетельством, а также аттестованного соответствующим отделом управления образованием. Перед началом самостоятельной работы в качестве психолога образовательного учреждения желательны прохождение стажировки в городских и районных центрах психологической службы или работа в течение определенного срока под руководством опытного практического психолога.

Количество сотрудников первичных звеньев службы определяется потребностями и возможностями образовательного учреждения, но не менее одной ставки "психолога на каждое образовательное учреждение. В учреждениях, имеющих более 500 воспитанников (учащихся), — не менее двух (трех ставок)

на учреждение.

3.5. Центры службы практической психологии образования всех уровней являются сетевыми учреждениями образования Российской Федерации и находятся в ведении соответствующего территориального органа управления образованием, который обеспечивает финансовую и материально-техническую деятельность центра и оказывает ему необходимую организационно-методическую помощь.

IV. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ПОДГОТОВКА КАДРОВ

1. Научно-методическое обеспечение службы ведется научными коллективами, отдельными специалистами по заказам отделов службы практической психологии управлений образования. При этом оно ориентировано как на выполнение актуальных запросов службы, так и на перспективу ее развития.

2. Подготовка специалистов службы ведется в соответствии с образовательным стандартом профессии и квалификационными требованиями

для представителей разных специализаций и категорий: детский практический психолог, практический психолог системы образования, психолог-методист, психолог-организатор психологической службы образования, психолог-менеджер в сфере образования, психолог-консультант, клинический психолог и др.

Квалификационные стандарты и требования утверждаются Экспертным советом по подготовке кадров Министерства образования России.

Структура службы практической психологии образования



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ДОКУМЕНТЫ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ РАБОТУ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Закон Российской Федерации № 3266-1 от 10.06.92 (в ред. Федерального закона от 13.01.96 № 12-ФЗ) «Об образовании» (статьи 53,54,55,56).

2. Инструктивное письмо № 16 от 27.04.89 Госкомитета СССР по народному образованию «О введении

должности психолога в учреждениях народного образования».

3. Приказ № 475 от 12.06.89 Госкомитета СССР по народному образованию «Об эксперименте по введению «телефона доверия» для учителей и учащихся»¹.

4. Приказ № 616 Госкомитета СССР по народному образованию от 19.09.90 «Об утверждении положения о психологической службе в системе народного образования»*.

5. Инструктивное письмо Министерства образования РФ № 10/32 от 12.01.93, в котором содержатся рекомендации по организации труда психологов учреждений образования.

6. Письмо Министерства образования РФ от 12.01.93 № 10/32-Г «Об оплате труда работников образовательных учреждений».

7. Постановление Правительства РФ от 13.09.94 № 1052 «Об отпусках работников общеобразовательных учреждений и педагогических работников других учреждений, предприятий и организаций», введенное в действие Приказом № 360 Министерства образования РФ.

8. Решение коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 № 7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации».

9. Приложение 1 к решению коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 № 7/1 «Проект положения о службе практической психологии образования в Российской Федерации».

10. Приложение 2 к решению коллегии Министерства образования РФ от 29.03.95 № 7/1 «Проект положения о статусе практического психолога службы практической психологии образования».

11. Приказ № 463/1268 Министерства образования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 «Об утверждении тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей**.

12. Тарифно-квалификационные характеристики по должностям работников учреждений и организаций образования.

13. Приказ № 622/1646 Министерства образования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 14.12.95 «Об утверждении рекомендаций по определению уровня квалификации педагогических и руководя-

щих работников. Значком * отмечены документы, обязательные для исполнения.

Требования к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий и внесении изменений в Приказ Министерства образования Российской Федерации и Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268».

14. Приложение 1 к Приказу Министерства образования РФ и Государственного комитета по высшему образованию РФ от 14.12.95. № 622/ 1646 «Рекомендации по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений образования Российской Федерации по установлению оплаты труда по ЕТС».

15. Приложение 4 к Приказу Министерства образования РФ и Государственного комитета по высшему образованию РФ от 14.12.95 № 622/ 1646.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ИНСТРУКТИВНОЕ ПИСЬМО МИНИСТЕРСТВА ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

ОТ 1 МАРТА 1999 г., № 3

Минобразованием России в результате обмена информацией как с органами управления образованием субъектов Российской Федерации, так и с руководителями государственных и муниципальных образовательных учреждений системы общего профессионального образования установлено:

— неэффективное использование рабочего времени педагога-психолога при существующих нормативных документах, регламентирующих его деятельность;

— отсутствие возможности постоянного и систематического повышения своей профессиональной компетенции, что приводит к снижению эффективности деятельности педагога-психолога в образовательных учреждениях различных типов и видов;

— при существующей организации деятельности педагога-психолога происходит быстрая профессиональная дисквалификация его как специалиста, вследствие чего в отдельных регионах Российской Федерации отмечается заметная текучесть психологических кадров.

Исходя из вышеизложенного, руководителям государственных и муниципальных образовательных учреждений следует руководствоваться тем, что нагрузка педагога-психолога в образовательных учреждениях составляет 36 часов в неделю, как у всех категорий педагогических работников образовательных учреждений (Закон Российской Федерации «Об образовании», статья 55, пункт 5), из них:

— индивидуальная групповая работа с обучающимися воспитанниками, консультативная работа с учителями, воспитателями и родителями обучающихся воспитанников составляет 24 часа в неделю;

— подготовка к индивидуальной и групповой работе, обработка, анализ, обобщение результатов деятельности, интерпретация полученных данных и заполнение отчетной документации, затраты времени на

повышение профессиональной компетенции педагога-психолога составляют 12 часов в неделю, что не требует обязательного присутствия педагога-психолога в образовательном учреждении.

Руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации при осуществлении инспекционных проверок рекомендуется использовать установленное распределение рабочего времени педагога-психолога как критерий оценки эффективности его деятельности.

Приложение

к Инструктивному письму Минобразования РФ

от 1 марта 1999 г., № 3

ФОРМЫ УЧЕТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТЧЕТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Педагоги-психологи, работающие в образовательном учреждении, образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психологической и медико-социальной помощи, ведут учет проводимой работы по следующим формам (формы составлены на основании опыта работы психологов):

1. *План работы педагога-психолога образовательного учреждения (форма I).*

• ,

2. *Заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования (форма 2).*

3. *Журнал консультаций психолога (форма 3).*

4. *Журнал учета групповых форм работы (форма 4).*

5. *Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку (формы 5, 5А, 5Б, ~5В).*

6. *Программа работы педагога-психолога с группой (формы 6, 6А).*

7. *Коррекционная работа (форма 7).*

8. *Программа коррекционно-развивающих занятий (форма 8).*

9. *Требования к авторским программам (форма 9).*

10. *Аналитический отчет о работе педагога-психолога (форма 10).*

11. *Аналитический отчет руководителя (методиста) муниципальной методической службы (форма 11).*

По итогам года педагоги-психологи предоставляют *аналитический отчет о своей работе (форма 10)*

руководителю образовательного учреждения и руководителю муниципальной психологической службы.

Данный отчет включается в отчетную документацию образовательного учреждения. Руководитель психологической службы муниципального

уровня представляет по итогам года *аналитический отчет (форма II)* руководителю муниципального органа управления образованием и руководителю психологической службы региона.

Форма 1 (обязательна).

Требования к плану работы педагога-психолога учреждения образования

1. При составлении плана необходимо учитывать:

- цели и задачи образовательной деятельности своего учебного заведения;
- приоритет прав и интересов ребенка в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании», «Конвенцией о правах ребенка», нормативными документами Минобразования России, приказами и распоряжениями субъектов Российской Федерации;
- нормы расхода времени на каждый вид деятельности (см. материалы коллегии Министерства образования Российской Федерации от 29 марта 1995 г. «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в России»).

2. План работы должен включать следующие графы: № п/п

Название работы Условия проведения г.

Ответственный Срок проведения Предполагаемый результат

• Пункт 2 может содержать как название разового мероприятия (собрание, консультация, беседа, урок...), так и название программы деятельности по определенному направлению (например: проведение психодиагностического обследования, сопровождение класса коррекции и т.п.). Во втором случае должны быть подпункты пункта 2, каждый из которых имеет свой срок и результат.

• Пункт 6 должен быть изложен в форме конкретных результатов, допускающей контроль за исполнением.

• В пункте 4, если ответственность за исполнение распределяется между несколькими исполнителями, должно быть указано содержание ответственности (например: оформление помещения, подбор участников, проведение тренинга и т.д.).

3. План работы составляется на периоды, принятые как отчетные в данном образовательном учреждении (например: на неделю, месяц, квартал и т.д. или на учебную четверть).

Перспективный план работы, включающий цели и направления работы психолога в данном учреждении, должен составляться на год.

Форма 2 (обязательна).

Заключение по результатам проведенного психодиагностического исследования (структура и основы содержания)

1. Причина исследования (в изложении обратившегося).

2. Разработка плана исследования, построение гипотезы, обоснование выбора методик психодиагностического исследования (разработчик: Ф.И.О., должность, место работы, рабочий телефон).

3. Диагносты (Ф. И .О., должность по месту работы).

4. Сроки проведения исследования.

5. Применение методики описать по следующей схеме:

№

Название школы

Автор теста, название теста

Исследуемая функция

Фактор, влияющий на результат

6. Название оценочных шкал, принятых как значимые в данном исследовании (например: вербальный интеллект, осведомленность, понятливость, речевое развитие, общая оценка).

7. Результаты исследования:

а) количественные данные представлены в таблицах на каждый класс (группу) (см. схему учета результатов тестирования);

б) обобщенная интерпретация данных: аналитическое описание полученных результатов и выводы по результатам;

в) рекомендации по результатам исследования. *Схема учета результатов тестирования*

№

Ф.И.О. тестируемого

Результаты выполнения диагностического задания

Заключение

Дата

Ф.И.О., должность составителя заключения, подпись.

Форма 3 (обязательна).

Журнал консультаций психолога

Полное наименование учреждения образования

Дата

Время проведения

Консультируемый *

возраст ^

пол

имя

Повод обращения Проблема

Результат "консультирования Консультант

Отметка времени начала и окончания консультаций позволяет вести учет расхода времени на консультации в единицу времени и, следовательно, учитывать это при планировании работы на следующий год.

Форма 4 (обязательна).

Журнал учета групповых форм работы

Список участников (№ п/п, Ф.И.О.)

Тема или название тренинга

Даты встреч

Отметки о посещениях

Ведущий

Примечание

К групповым формам работы психолога в учреждении образования можно отнести:

- тренинг с детьми или взрослыми (педагогами, родителями);
- коррекционные или развивающие занятия с детьми по определенной программе;
- семинары, лекции, методические занятия с педагогами.

Форма 5 (обязательна).

Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку

Карта №

Обследование проводит

Дата

Фамилия

Имя

Дата рождения

Учреждение образования (д/с, школа и т.д.)

Класс (группа)

Адрес

Телефон

Фамилия, имя, отчество родителей

Кем направлен

Причина обращения

Анамнестические сведения

Семья

Условия проживания

Биологические факторы

леворукость

Особенности раннего развития Воспитание до учреждения образования ■ '.

Наблюдение специалистов Жалобы в настоящий момент

Проблемы, связанные с учреждением образования Перемена учреждения образования Повторение класса

Сфера нарушения школьной адаптации Сложности в обучении, воспитании Итоговые оценки по основным предметам Трудности в освоении норм поведения Особенности социальных контактов Заключение

Рекомендации

Форма 5А (продолжение).

Психосоциальная ситуация развития Актуальный конфликт, время его возникновения Оценка социальной ситуации в учреждении образования Оценка семейной ситуации

Психологическая защита (ощущения, фантазии, деятельность, контакты)

Самооценка

Ситуация в семье

Совместные занятия дома с ребенком

Взаимоотношения ребенка с педагогом, сверстниками

Взаимоотношения родителей с учреждением образования

Отношения в семье

Тип семейного воспитания

Форма 5Б (продолжение). *Психологические данные* Интеллектуальные особенности Личностные характеристики

Зона ближайшего развития - Мотивация

Интересы, представления о будущем *Медицинские данные* Психологическое заключение Рекомендации

Форма 5В (продолжение).

На основании психолого-медико-социального заключения рекомендовано:

Посещение коррекционных занятий

Специалист

За прошедший период произошли следующие изменения:

Рекомендации педагогу:

С рекомендациями ознакомлен

Педагог

Рекомендации родителям:

С рекомендациями ознакомлены

мать

отец

Форма 6 (обязательна).

Программа работы педагога-психолога с группой (какой)

1. Составлена психологом (Ф. И.О.)-

2. Описание класса (группы):

- психологическая характеристика детей;
- общая характеристика работы педагога в этом классе (группе).

3. Цели программы (сформулировать конкретные цели и задачи работы с детьми; если отдельно выделяется работа с педагогами и родителями, то сформулировать и эти задачи).

4. Этапы реализации программы по месяцам.

5. Планируемые результаты психологической работы в классе (группе) в виде, допускающем их экспертную проверку:

Дата составления Подпись психолога

Форма 6А (продолжение).

Результаты психологической работы в классе (группе) в учебном году

1. В классе (группе) были проведены следующие диагностические исследования:

Время проведения

Тест

Название исследуемой тестом характеристики

2. Перечень групповых занятий (тренингов), проведенных в классе (группе).

Время проведения Название тренинга Темы занятий

3. Перечень занятий с педагогами (если планировались). Время проведения

Темы занятий Цели занятий Участники

4. Названия форм индивидуальной работы с детьми. Время проведения

Темы занятий

Цель занятий

Ф. И. О. ребенка (если это была работа с отдельными детьми)

Перечень полученных результатов работы с классом (группой) в виде, допускающем их понимание и использование теми, кто еще работает или будет работать с этим классом.

Рекомендации к дальнейшей работе с этим классом (группой).

Анализ опыта реализации данной программы и рекомендации по ее дальнейшему совершенствованию.

Дата

Подпись психолога

Форма 7 (обязательна для учреждений специального образования).

Коррекционная работа

Год

Фамилия

Имя

Учреждение образования

Класс (группа)

Мнение специалиста

(индивидуальная коррекция)

Сильные стороны ребенка

Слабые стороны ребенка

Динамика коррекционного обучения

За прошедший период произошли следующие изменения:

Рекомендовано:

Форма 8 (обязательна для учреждений специального образования). *Программа коррекционно-развивающих занятий I*. Пояснительная записка

1. Актуальность, цель программы

2. Задачи

3. Адресат

4. Содержание в виде, позволяющем определить ее значимость для работы с данным контингентом (в учреждении образования), в виде, определяющем пути достижения цели участниками занятий, с кем будут проводиться занятия (участники: дети, взрослые, учителя и т.д.), в виде, раскрывающем содержание разделов.

II. Тематический план занятий по следующей схеме: Тема

Цели и задачи

Наименование форм работы, упражнений (без подробных описаний)

III. Список литературы (указывается литература, которую могут использовать участники группы)

Ведущий (Ф.И.О., должность)

Форма 9 (обязательна для образовательных учреждений, реализующих авторские, инновационные программы). *Требования к авторским программам Критерии оценки авторских программ:*

1. Научно-практическая новизна

2. Научная обоснованность

3. Актуальность и перспективность =

4. Практическая направленность ,

5. Наличие межпредметных и внутрипредметных связей

6. Представленность результатов апробации *Перечень представляемых документов:*

I. Программа:

1. Пояснительная записка, предусматривающая раскрытие актуальности, целей и задач курса, определяющая его продолжительность, возрастные категории обучающихся, ожидаемые результаты.

2. Содержание программы по разделам с точно сформулированными темами, с указанием количества часов, отводимых на каждую из них.

3. Практическая часть, занимаемое ею место в курсе.

4. Список литературы, которую могут использовать обучающиеся, обучаемые и которую использовал автор.

II. Примерный тематический план. *Направления защиты программы:*

1. Обоснование выбора курса.

2. Цели и задачи курса.

3. Содержание курса.

4. Ожидаемые результаты.

5. Место данного курса в учебном плане (доля часов, связь с другими курсами).

Форма 10 (рекомендована).

*Аналитический отчет о работе педагога-психолога *. Цель, объект, предмет исследования. Построение гипотезы. Выбор психодиагностических методик. Разработчик, диагност.

2. Представление результатов исследования.

3. Анализ полученных данных.

4. Выводы и рекомендации.

Форма II (рекомендована).

Аналитический отчет руководителя (методиста) муниципальной психологической службы

1. Анализ состояния психологической службы (структура, кадровый состав, обеспечение потребности в кадрах и т.д.).

2. Обобщенный анализ результатов социопсихологического мониторинга, проводимого в соответствии с планом профилактической работы учреждений образования, по запросам администрации, педагогов (прилагается статистически обработанный материал, по всем проведенным обследованиям в учреждениях образования в форме таблиц, графиков, гистограмм; дискета).
3. Обобщенный анализ консультативного приема, осуществляемого педагогами-психологами муниципальной психологической службы.
4. Анализ результатов мониторинга ведения курса «Основы жизненного самоопределения» в рамках регионального компонента, курсов «Здоровый образ жизни», «Основы самопознания», «Половое просвещение» и других, направленных на развитие личностной и эмоционально-волевой сферы.
5. Анализ коррекционно-развивающей работы, проводимой педагогами-психологами муниципальной психологической службы (прилагаются обобщенные результаты обследований детей до и после проведения коррекционно-развивающей работы в виде таблиц, графиков, гистограмм; дискета).
6. Выявленные проблемы: условия и первопричины их возникновения, задачи и методы их решения.
7. План работы на следующий учебный год.
8. Перспективы развития службы. . - . .