

Издательство "ГЕНЕЗИС"  
представляет серию книг  
О.В. ХУХЛАЕВОЙ  
под общим названием  
"ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА"

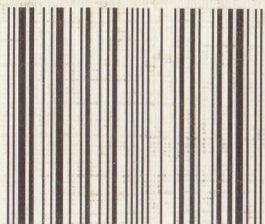
Книга 1. Работа с учащимися

Книга 2. Работа с педагогами

Книга 3. Работа с родителями



ISBN 978-5-98563-131-9

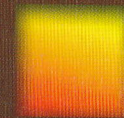


9 785985 631319

*О.В. Хухлаева*

# ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА

## РАБОТА С ПЕДАГОГАМИ



О.В. ХУХЛАЕВА

УДК 37.37.012.3  
ББК 74.3я73  
Х 987

**ШКОЛЬНАЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА**  
**Работа с педагогами**

Книга предназначена для школьных психологов. В ней описаны организационные основы психологической службы психологической службы в школе, рассмотрены вопросы организации работы с педагогами, представлены материалы, необходимые психологу для практики.

УДК 37.37.012.3  
ББК 74.3я73

ISBN 978-5-98263-131-9



**ГЕНЕЗИС**

МОСКВА  
2008

УДК 373.2.015.3  
ББК 74.3я73  
Х 987

Серия «Психология в образовании»

Хухлаева О.В.

Х 987

Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. —  
М.: Генезис, 2008. — 192 с.

ISBN 978-5-98563-131-9

Издание посвящено одному из направлений деятельности школьной психологической службы — работе с педагогами, основную цель которой автор видит в сохранении психологического здоровья педагогов. В книге описаны организационные основы психологической поддержки учителей, групповые методы работы с педагогическим коллективом, представлены сценарии тематических семинаров и тренингов и другие материалы, необходимые психологу для практической работы с педагогами.

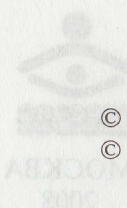
Книга предназначена для школьных психологов.

ISBN 978-5-98563-131-9

УДК 373.2.015.3  
ББК 74.3я73

© Хухлаева О.В., 2008

© Издательство «Генезис», 2008



ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время психология в образовании является одной из наиболее активно развивающихся областей знания. Это связано с тем, что в современном обществе все большее значение приобретает личность человека, его способности, его здоровье. Поэтому психология в образовании становится одной из наиболее актуальных областей знания.

Большое спасибо коллегам-психологам Ломоносовской школы г. Москвы *Н.Г. Вираховской, А.С. Кривцовой, Л.А. Кобзевой, Т.В. Макаровой*, принимавшим участие в разработке материалов, вошедших в данную книгу, а также директору основной и старшей школы *Н.В. Локаловой* за поддержку и энтузиазм в работе с педагогами.

### **Задачи работы психолога с педагогическим коллективом в аспекте общей цели школьной психологической службы**

Работа с педагогами традиционно входит в сферу деятельности школьного психолога. Однако содержание ее достаточно размыто. Не всегда ясно, что понимать под такой работой — одностороннее воздействие психолога на педагогов или взаимодействие с ними. Одно понятно, что и то и другое достаточно проблемно и является одной из «болевых» точек в работе школьного психолога, снижающей его удовлетворенность от своей профессиональной деятельности, а иногда и заставляющей уйти из школы. Нередко слышишь: «С детьми можно всегда договориться, но вот учителя...» Часто приходится отвечать на вопросы такого типа: «Как уговорить педагогов принимать детей?»

Почему люди, казалось бы, близкой сферы деятельности, работающие в одном месте с одним и тем же контингентом, нередко с трудом находят общий язык, а иногда общаются друг с другом как «прибывшие с разных планет»?

Дело в том, что профессии педагога и психолога при внешней схожести имеют свои принципиальные особенности.

Педагоги, как профессионалы, являются частью системы народного образования, которая сама по себе достаточно ригидна и при большом количестве внешних новшеств качественно за последние десятилетия практически не изменилась. Поэтому существенная часть учителей придерживается авторитарной педагогики и рассматривает ученика как «бочонок», в который нужно «запихнуть» как можно больше зна-

ний. В картине мира этой авторитарной педагогики нет психолога, потому что содержательно она сложилась достаточно давно, психолог же «пришел» в школу только в последние десятилетия. Осложняет ситуацию и то, что психолога нет и в картине мира самого педагога, поскольку у человека она складывается с детства, а когда педагог сам учился в школе, психологии там еще не было.

Помимо ригидности, принять психолога педагогам мешают более жесткие и определенные, чем у психолога, рамки профессиональной деятельности. Они устанавливаются еще в институте через многочисленные методики преподавания предмета и контролируются в различных формах администрацией школы.

Профессиональная деятельность психолога так подробно не описана в силу своей «молодости». Проконтролировать, «правильно» ли работает психолог, администрация не может. Затрудняет ситуацию и наличие множественных моделей работы психолога, при том что модель работы учителя абсолютно однозначна. Даже использование разных программ и учебников не приводит к созданию разных моделей преподавания, поскольку все предметы изучаются в рамках программ, определенных государством. Естественно, что педагогам как людям, выполняющим строго очерченные обязанности, трудно понять психологов, которые не всегда могут в цифрах описать эффективность своей работы. Нередко педагоги считают психологов в школе лишними, зря получающими зарплату. Это близко к отношению сельских жителей к дачникам, которым, по их мнению, «деньги падают с неба».

Однако есть еще одна важная причина, которая затрудняет взаимодействие психолога с педагогами — широкое распространение среди учителей таких личностных характеристик, как сниженная самооценка, повышенное чувство вины, перфекционизм. Трудно сказать, являются ли они следствием работы в школе или, может быть, наоборот, причиной

выбора профессии учителя. Это не столь важно. Но такие качества заставляют педагога проявлять большую осторожность, закрытость, а порой и агрессию в любой ситуации, угрожающей его самооценке.

Как нам представляется, организовать эффективное взаимодействие с педагогами можно лишь при условии безусловного принятия их как клиентов со своими достоинствами и недостатками, имеющих право на проблемы. Только такое отношение может послужить фундаментом эффективного взаимодействия. Основным тезисом этого положения сформулируем так: «Педагог имеет право на проблемы личностного характера, поэтому может не всегда эффективно работать и не прислушиваться к советам психолога». И тогда разрешится еще одна проблема, из-за которой психологи часто бывают не удовлетворены своей работой, — кажущаяся неблагодарность педагогов: «Я для нее столько сделала, а она этого не помнит!..» Педагог как клиент имеет право забыть про поддержку психолога, когда перестает в ней нуждаться. И это скорее позитивное, чем негативное, явление, свидетельствующее о том, что педагог встал на самостоятельный путь.

Однако если рассматривать педагога как клиента, то школьный психолог сам должен иметь достаточную личностную зрелость, устойчивую самооценку, собственную независимую позицию и хотя бы какое-то психотерапевтическое образование. Но современная подготовка психологов в вузах носит в основном теоретический характер, не обеспечивает практических навыков, не дает необходимого коммуникативного опыта. Поэтому те психологи, которые остаются работать в школе, вынуждены действовать методом проб и ошибок, сопряженным с огромным эмоциональным напряжением.

Понимая все сложности работы психолога с педагогами, мы предлагаем рефлексию собственного опыта и опыта коллег-психологов из Ломоносовской школы г. Москвы как один из возможных вариантов работы в том случае, когда психоло-

гическое здоровье учащихся является основной целью психологической службы.

Исходя из этой цели, можно сформулировать следующие задачи работы с педагогами:

- а) содействовать сохранению психологического здоровья педагогов;
- б) предоставлять педагогам возможность осуществлять свою профессиональную деятельность, не нарушая психологического здоровья учащихся и, по возможности, повышая его уровень.

Мы полагаем, что первая задача является приоритетной, поскольку основной формой педагогической деятельности является учебное взаимодействие между учителем и учеником. И педагог, имеющий те или иные нарушения психологического здоровья, может проецировать на ребенка или класс в целом собственные эмоциональные проблемы, что будет способствовать закреплению нарушений, уже имеющихся у детей. К примеру, педагог с выраженными социальными страхами — это человек, стремящийся к обязательному успеху. Поэтому он не дает себе права на ошибку, а следовательно, не допускает промахов и у учащихся. В группе риска при взаимодействии с ним окажутся дети, которые испытывают страх перед ошибками (с деструктивной агрессивностью или социальными страхами).

Педагог с чувством неполноценности очень остро реагирует на ситуации, которые кажутся угрожающими, затрагивающими его компетентность, например, опоздание или нарушение дисциплины. Это интерпретируется им как проявление неуважения со стороны учащихся. Вероятно, такой педагог будет кричать на детей или же часто их наказывать. При этом убеждать его в нецелесообразности подобных действий бесполезно, поскольку чувство неполноценности им не только не осознается, но и категорически отвергается. В группе риска при взаимодействии с такими учителями оказываются дети с аналогичными нарушениями.

Помимо того, что педагог с выраженными эмоциональными проблемами может содействовать закреплению нарушений психологического здоровья у детей, он будет тормозить и личностное развитие учащихся. А детям всегда нужен взрослый как образец для подражания. Даже подростки тянутся к эмоционально устойчивым людям, хотя на словах могут отрицать такую необходимость. Что говорить о младших школьниках, которые сами заявляют о своей готовности даже внешне копировать учительницу. Современный ритм жизни, когда родители мало бывают со своими детьми и не дают им образцов для идентификации, ставит вопрос о необходимости эмоциональной стабильности педагогов все острее и острее.

Мы полагаем, что работа по сохранению психологического здоровья учителей сегодня является важнейшей составляющей деятельности школьного психолога. Хотя современная тенденция к усилению негативного влияния школы на психологическое, а затем и на физическое здоровье детей делает вторую задачу не менее важной.

Прежде чем приступать к решению данных задач, нам необходимо определить свою ролевую позицию в отношении педагога, поскольку она обуславливает наши действия и формирует ожидания учителей. Мы уже установили, что педагог для психолога — клиент. А кем является психолог для педагога? Возможны разные варианты. Если он сводит свои действия в основном к рекомендациям, используя к тому же «родительскую лексику»: «вы должны сделать так...», «поступайте следующим образом...», тогда он определяет себя учителем учителей — «гуру». Если же основное взаимодействие сводится к тому, что психолог выслушивает накопившийся у педагогов негатив (в отношении детей или родителей), предотвращает конфликты между ними, то он претендует на роль «эмоционального костыля» («жилетки», «громоотвода», «контейнера» и др.). И тот, и другой варианты ставят психолога, казалось бы, в более сильную позицию, чем педагога, но нам

это не кажется конструктивным. Если педагог действительно принимает психолога в такой роли, то он или лишается ответственности за свои действия, или же начинает отвергать психолога и его советы вплоть до открытой агрессии, например, жалуется администрации на его действия.

Какая же ролевая позиция психолога может считаться конструктивной? Мы полагаем, что в ней нужно выделить две стороны — эмоциональную и рациональную. На эмоциональном уровне психолог оказывает педагогу соответствующую поддержку: помогает решать его собственные задачи развития, самоактуализироваться в педагогической деятельности. На рациональном — он, как человек, обладающий специальными знаниями и умениями, является медиатором, переводчиком с детского языка на взрослый, с языка родителей на язык учителей и т.п. В этом случае психолог, оказывающий эмоциональную поддержку, будет способствовать сохранению психологического здоровья педагогов, а психолог-медиатор — создавать условия для сохранения здоровья учащихся. Понятно, что такие функции выдвигают высокие требования как к личностной зрелости специалиста, так и к уровню его знаний и к опыту. Рассмотрим последовательно выделенные аспекты работы психолога с педагогами.

# Глава 1

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ

### 1.1. Организационные основы психологической поддержки педагогов

В качестве теоретической модели работы с педагогами удобно опираться на труды А. Маслоу. Тогда идеальный образ учителя, к которому следует стремиться, можно обрисовать, опираясь на характеристики, с помощью которых Маслоу описывал психологически здоровых людей.

1. *Умение принимать себя, других, природу.* Такие люди принимают себя такими, какие они есть, осознавая собственную ценность и уникальность. Они не сверхкритичны к своим недостаткам, не отягощены чрезмерным чувством вины, стыда, тревоги. Они принимают свою физиологическую природу, ощущая радость от еды, сна, сексуальной жизни. В людях они умеют видеть достоинства и прощать им недостатки, поэтому могут терпимо относиться к слабостям других.

2. *Непосредственность, простота, естественность.* Они не стремятся произвести впечатление. Позволяют себе быть собой и открыто выражают свое мнение, общаясь с людьми различных социальных слоев и статусов. Они не прячутся за социальную роль, разрешают себе выходить из нее. Не имеют запретов на проявление чувств, то есть умеют открыто заявлять о своем гневе, обиде, страхе, не ущемляя при этом интересы других людей.

3. *Свежесть восприятия.* Это умение видеть новое и прекрасное в обычных событиях жизни (прогулка по лесу, общение с людьми). Поэтому жизнь представляется таким людям радостной и интересной.

4. *Глубокие межличностные отношения.* Они умеют устанавливать близкие взаимоотношения с родными и друзьями. Легко общаются с детьми.

5. *Наличие чувства юмора.* Предпочитают философский доброжелательный юмор. Любят посмеяться. Часто улыбаются.

6. *Креативность.* Такие люди умеют подходить к жизни творчески. Имеется в виду творчество в широком смысле этого слова. Оно может выражаться в выпечке пирогов или выращивании цветов, вышивании или посещении театров и т.п.

7. *Самодостаточность.* Это возможность полагаться на свой собственный потенциал и не зависеть от оценок окружающих, что проявляется в отсутствии обязательного стремления к высокому статусу, престижу, популярности.

8. *Центрированность на проблеме.* Это наличие приверженности какой-то задаче, долгу, призванию или любимой работе. Имеется в виду, что такие люди центрированы не на себе, а на проблеме, которую они считают своей жизненной миссией.

Помимо выделенных характеристик, на наш взгляд, необходимо отметить еще одну, вытекающую из специфики современной социокультурной ситуации. Попробуем обосновать свое мнение.

Сегодня многие руководители школ жалуются на то, что люди почему-то перестают «гореть» на работе, вроде бы все делают, но без особого усердия, часто жалуются по разным причинам и заявляют об усталости: от работы, от домашних обязанностей, а нередко и от собственных детей. По этим описаниям можно заключить, что все чаще и чаще педагоги впадают в такое состояние, как депрессия. Сейчас депрессия становится не болезненным исключением, а привычным яв-

лением. Во многом это следствие преобладания в обществе так называемого негативного программирования, которым пронизаны сегодня СМИ, в особенности некоторые рекламные ролики, вспомним, к примеру, такой кадр — мчится машина «скорой помощи», и звучат слова диктора: «Завтра эта машина приедет за вами».

Но подобному воздействию в первую очередь подвержены те взрослые, которые испытали его еще в детстве. А современные методы воспитания детей просто пронизаны явлением негативного программирования. В особенности ярко можно заметить это, сравнив специфику социализации ребенка в современном и традиционном обществах. В традиционном обществе во всех обрядах, сопровождавших ребенка на его жизненном пути, начиная с младенчества — перерезания пуповины, первого купания, первого пеленания, укладывания в колыбель и т.п., — присутствовали благопожелания, которые выполняли функцию позитивного программирования. Они оказывали внушающее воздействие сначала на родителей, а позже и на самого ребенка. Формировали веру в то, что малыш будет расти здоровым и успешным. Можно сказать, способствовали развитию у маленького человечка такого качества, как оптимизм. Современный ребенок, напротив, чаще включен в процесс негативного программирования, поскольку родители и другие взрослые скорее склонны отмечать его недостатки, чем достоинства. Нередко ребенок вообще не имеет представления о своих хороших качествах.

Поэтому сегодня среди взрослых, вышедших из современного детства, так распространен пессимизм, который является важнейшей предпосылкой депрессии. Более того, М. Зелигман — американский психолог — считает, что само пребывание в пессимистическом настроении уже является слабой формой проявления депрессии. М. Зелигман проводил многочисленные исследования оптимизма и пессимизма как атрибу-

тивного стиля человека, то есть способа его объяснения своих неудач и успехов. На основании их он сделал вывод, что пессимизм не только предрасполагает к депрессии и психосоматическим заболеваниям, но и существенно снижает эффективность труда, приводит к ощущению беспомощности, отказу от стратегии преодоления в случае появления трудностей, то есть к пассивности.

Поэтому мы полагаем, что современные условия вынуждают добавить к «портрету» идеального педагога такое качество, как оптимистическая жизненная позиция.

Понятно, что данный «портрет» психологически здорового учителя является «красивой картинкой», но все же его полезно видеть как образ, к которому стоит стремиться. Мы полагаем, что с достаточной мерой деликатности его можно обсуждать с педагогами и с администрацией.

Как структурировать психологу работу по оказанию поддержки педагогам, ориентируясь на данный образ? Мы полагаем, что для этого также удобно воспользоваться классификацией потребностей А. Маслоу. Хотя из дальнейшего рассмотрения станет видно, что не все необходимые действия посильны психологу и не все входят в сферу его профессиональной компетенции.

### Физиологические потребности

Именно они часто не удовлетворяются в современной школе. Низкий уровень зарплаты приводит к тому, что педагоги берут учебную нагрузку, превышающую их физиологические возможности. Казалось бы, этот вопрос не входит в компетенцию психолога, решением его занимается школьная администрация. Однако именно физическая усталость педагогов нередко является причиной несдержанности, эмоциональных срывов, негативно влияет на учащихся. Поэто-



му, как нам кажется, стоит искать способы влияния на физическое состояние педагогов. Это может быть организация комнаты отдыха для учителей (при наличии возможностей для этого в школе и при согласии администрации). Или же проведение дней здоровья совместно с преподавателями физкультуры. Нам известны случаи, когда психологи предлагали администрации не давать первые уроки педагогам, далеко живущим от школы. Возможно многое, но главное — это ставить вопрос о физиологических ресурсах педагогов и необходимости их рационального использования и восполнения как перед администрацией школы, так и перед самими сотрудниками: на педсоветах, производственных собраниях, в личных беседах. И тогда учителя сами расскажут, чего им не хватает, чем можно помочь в условиях конкретной школы. Иногда это бывают легко выполнимые задачи, например, предоставить возможность в удобное время выпить чая. Или расставить в учительской мебель так, чтобы образовались полузакрытые уголки — педагоги устают от вынужденной публичности, когда целый день находятся в школе.

Все это кажется очень далеким от общепринятых представлений о работе психолога. Но мы абсолютно согласны с М. Эриксоном, что ограничительных рамок здесь не существует. Психолог понимает реальные потребности клиента и делает для него то, что может.

### **Потребность в безопасности и защите**

Эта потребность сегодня не реализуется многими педагогами. В камерных беседах с психологом достаточно часто они говорят именно о чувстве незащищенности, не о страхе перед определенным лицом или какими-то действиями, а именно о диффузном чувстве незащищенности. Можно предположить, что основная причина этого кроется в современных соци-

альных условиях в России. Они определяют наличие у значительного количества даже молодых людей страха изменений, страха перед будущим и стремления защитить себя при помощи различных материальных благ. Поскольку для педагогов такой способ защиты практически неприемлем, а другие малоизвестны, то чувство незащищенности у них имеет ярко выраженный характер.

Как может проявляться тяга к удовлетворению потребности в безопасности?

Прежде всего в стремлении человека к постоянству, к упорядочению повседневной жизни. В этом случае ему больше нравится, когда окружающий мир предсказуем, размерен, организован. Всякая несправедливость или проявление непоследовательности, непостоянства со стороны коллег, в особенности администрации, вызывают у него тревогу и беспокойство. В данном случае главную роль играет не столько несправедливость как таковая и даже не эмоциональная боль, связанная с ней, а то, что она воспринимается как опасность, убеждает — этому миру нельзя доверять.

Поимо чувства незащищенности, потребность в безопасности и стабильности обнаруживает себя в стремлении к консервативному поведению. Действительно, большинство педагогов склонно отдавать предпочтение знакомым и привычным вещам.

Как писал А. Маслоу, среднестатистический взрослый представитель нашей культуры стремится к тому, чтобы жить в безопасном, стабильном, организованном, предсказуемом мире, в мире, где действуют раз и навсегда установленные правила и порядки, где исключены опасные неожиданности, беспорядок и хаос, где у него есть сильные защитники, оберегающие его от опасности. Неизбывное стремление к безопасности заставляет его искать себе защитника, сильную личность, на которую он мог бы положиться, которой он мог бы полностью довериться или даже подчиниться, как мессии.

Легко убедиться, что все вышесказанное часто проявляется и у педагогов. Не зря психологи иногда сетуют на консерватизм учителей и нежелание использовать новые формы, знания, методы даже в ущерб собственной пользе. Поэтому педагогам столь необходимы некоторые твердые правила, устои, которые будут упорядочивать и структурировать их профессиональный мир.

Что может помочь в этой ситуации? Наличие в школе сильного руководителя. Стремление к безопасности заставляет учителя искать себе защитника, ту самую сильную личность, на которую он мог бы положиться. Если же такой руководитель в школе отсутствует, то психологу ничего не остается, как частично принять его роль. В этом случае он организует свое взаимодействие с теми педагогами, которым это необходимо, давая им возможность почувствовать свою заботу и готовность прийти на помощь, защитить от неадекватных претензий родителей.

Кроме того, таким педагогам стоит обеспечить ощущение надежности окружения. Как уже говорилось, символом надежности является предсказуемость, стабильность. Одним из сильно беспокоящих факторов, которые нарушают стабильность, является посещение уроков администрацией и другими сотрудниками школы. Поэтому необходимо порекомендовать администрации придать таким мероприятиям плановый характер. К примеру, во многих школах существуют стенды, на которых вывешиваются графики посещения уроков. Не стоит беспокоиться, что, подготовившись к проверке в соответствии с графиком, учитель будет «халтурить» в другое время. Опытный администратор даже на самом «подготовленном» занятии сразу увидит, к каким формам работы дети не приучены.

Тем более не имеет права нарушать эмоциональное спокойствие педагога психолог. Поэтому о своем посещении стоит предупреждать заранее в деликатной форме, например: «Я хотела прийти... как вы к этому относитесь?» или «Вы не воз-

ражаете, если я приду к вам на урок?». Мы полагаем, что психологу нужно быть стойким и уметь принять «нет» учителя, понимая, что это его право. В любом случае можно попросить его назначить другое время для посещения. При этом нужно объяснять четко цель визита, используя лексику учителя. Когда преподаватель знает, зачем пришел психолог, ему не так тревожно. Минимальное недопонимание вызывает страх, дезорганизует. Именно поэтому нередко возникает недоверие педагогов к психологу, а иногда и открытая к нему неприязнь, что вызывает обиду у психолога и ведет к нарастанию «барьера» между ним и учителем.

Возвращаясь к посещению уроков, нужно отметить, как важна обратная связь с учителем после урока, даже если наблюдение за методами преподавания не входило в цель визита. Это утверждение может показаться парадоксальным. Психолог до урока подробно объяснил, к примеру, что он придет наблюдать за протеканием адаптации к школе нового ученика, а мы говорим, что после урока ему хорошо бы сказать несколько слов учителю. Но если задуматься, то психолог-то знает, как проявляется адаптированность или дезадаптированность ребенка на уроке, а педагог — нет. И молчаливый уход психолога, даже сопровождаемый «спасибо», — это ситуация неопределенности, которая вызывает у многих педагогов тревогу. Поэтому психологу необходимо поделиться с учителем своими наблюдениями. Можно сообщить, что особенно понравилось, или же выдвинуть предложения, как сделать урок более эффективным, например: «Мне кажется, можно сделать так...», «Было бы интереснее, если...» и т.п. Важно, чтобы слова психолога не означали отрицание работы учителя, чтобы они не звучали как приговор: «У вас это плохо!»

Чувство незащищенности может особенно остро актуализироваться у учителей при встречах с родителями: на собраниях или в процессе индивидуальной беседы, особенно если они имеют претензии к школе. Поэтому полезно перед со-

браниями проводить мини-семинары с педагогами, акцентируя внимание на индивидуальном разговоре с родителями и сопровождая свой рассказ памятками, которые педагог может оставить у себя. В качестве примеров приведем памятки, первая из которых может лечь в основу мини-семинара с учителями перед собранием, а вторая — в основу отдельной встречи, где будет обсуждаться взаимодействие с родителями, имеющими претензии к школе.

### Памятка 1

#### О подготовке к родительскому собранию

К родительским собраниям каждому учителю-предметнику необходимо подготовить *тезисы беседы с родителями*, которые должны отражать:

1. Достижения ученика за прошедший период (в учебном и личностном плане, с яркими примерами, показывающими, что вы цените и принимаете индивидуальность ребенка).

2. Информацию об учебной деятельности:

- изучаемые темы (за отчетный период);
- чему должен был научиться ребенок (конкретно);
- чему научился ребенок;
- характеристика работы ученика на уроке;
- характеристика качества выполнения учеником домашних заданий;
- трудности, возникающие у ребенка в учебной деятельности;
- принципы оценивания работы (в том числе из чего складывается четвертная оценка).

3. Вашу работу по преодолению названных трудностей:

- проделанная работа (описание форм и методов работы на уроке и на консультациях);
- перспективная работа.

4. Рекомендации родителям — чем они могут помочь своему ребенку, поддерживая усилия педагогов (конкретно). Их лучше готовить в косвенной форме, например: «Для Вани было бы оптимальным...», «Саше было бы полезно...», «Чтобы ситуация улучшилась...», «Эффективность учебы повысится, если...», «Ваше участие поможет...»

### Памятка 2

#### О взаимодействии с родителями, имеющими претензии

Виды претензий:

- обоснованные — опирающиеся на реальные факты;
- необоснованные — опирающиеся на субъективную интерпретацию фактов, домысливание родителями, то есть не соответствующие действительности.

Если родитель обращается с обоснованной претензией, то педагог работает с реальной ситуацией — выясняет причины, определяет пути ее исправления.

Если родитель обращается с необоснованной претензией, то возможны два варианта действий — неконструктивный и конструктивный.

Типичные *неконструктивные* способы реагирования на необоснованные претензии:

- стремление оправдаться;
- обвинение себя;
- обещание исправить ситуацию;
- поиски виновного (взрослого или ребенка);
- стремление переложить ответственность (жалоба в администрацию).

*Конструктивный* способ реагирования на необоснованные претензии опирается на понимание действительных потребностей родителя:

- выплеснуть агрессию, раздражение;
- почувствовать собственную силу, значимость;
- избежать одиночества;
- скрыть родительскую некомпетентность;
- снизить свои страхи за ребенка.

Этапы *конструктивной беседы* с родителем:

1. Необходимо «побывать» в предъявляемой ситуации:

- выслушать родителя, дать ему выговориться;
- выразить понимание («Я понимаю, что вы обеспокоены...», «Конечно, вас огорчает...», «Я с вами абсолютно согласна и т.д.).

2. Перейти от конкретной ситуации к общим проблемам ребенка («А вот меня беспокоит...», «Я часто замечаю...», «Саше трудно...» и т.д.).
3. Описать свои действия в отношении проблемы ребенка.
4. Запросить помощь родителя в разрешении проблемы ребенка.
5. В случае необходимости рекомендовать обратиться к психологу.

Как правило, после проведения таких мини-семинаров тревога педагогов в отношении встреч с родителями, особенно предъявляющими неадекватные претензии, существенно снижается.

Следующий шаг, который необходимо сделать для снижения чувства незащищенности, — это дать учителю право на ошибку. Среди педагогов обычно бывает довольно много перфекционистов, то есть людей, стремящихся выполнить любую работу очень хорошо. Малейший недочет, ошибка вызывают у них сильную тревогу, нередко сопровождающуюся чувством вины. Поэтому на педсоветах, производственных собраниях важно ставить вопрос о закономерности ошибок в любом труде. Но это будет бесполезным, если идею не поддержит администрация. Учитель должен знать, что имеет право на ошибку даже на открытом уроке. А недостаточно верные действия на обычном уроке, даже зафиксированные сотрудниками администрации, не являются свидетельством его профессиональной некомпетентности.

### Потребность в принадлежности и любви

Как отмечал А. Маслоу, после того как потребности физиологического уровня и потребности уровня безопасности достаточно удовлетворены, актуализируется потребность в любви, привязанности, принадлежности, и мотивационная спираль начинает новый виток. Человек жаждет теплых, дружеских отношений, ему нужна социальная группа, которая обеспечила бы его такими отношениями, семья, которая при-

няла бы его как своего. Возможно, столь важное место потребности в принадлежности и любви вызвано современными особенностями общественных отношений — уходом от классической семьи, состоящей из нескольких поколений, разрыхлением родственных связей, углублением пропасти между поколениями, стремительной урбанизацией, разрушением традиционного уклада жизни.

У педагогов эта потребность выражена особенно остро, поскольку их профессиональная деятельность требует постоянного проявления любви к детям. Вероятность эмоционального истощения в такой ситуации достаточно высока. Кроме того, учителя находятся в ситуации оценивания результатов своей деятельности. Их оценивают родители, администрация, коллеги. Причем результаты учительского труда не всегда определяются степенью вложения сил: преподаватель не может научить всех детей так хорошо, как хочет. Поэтому для него очень важно ощутить безоценочное принятие со стороны окружающих, в том числе и психолога. Как нам представляется, важнейшей формой такого безоценочного общения является установление личного контакта психолога с педагогом. И первым шагом на этом пути может стать обсуждение интересующих педагогов бытовых тем: цветов на дачном участке, используемой косметики, любимых блюд и т.п. Для эмоционально закрытых людей стоит инициировать контакт через разговор об их учениках. Хорошо, когда за этим последует обсуждение более важных глубоких тем, например, связанных с семьей, детьми, мужем. Эти действия можно сравнить с работой психолога в русле недирективной игровой психотерапии, когда взрослый предоставляет ребенку возможность заниматься тем, что он любит. И через принятие его игр демонстрирует принятие самого ребенка.

Может возникнуть вопрос о реальных временных возможности психолога: сколько педагогов он может охватить контактом? Нам представляется, что многих.

Когда оказывается такая поддержка? Во время перемены. Психолог может пройтись по классам и просто перекинуться с педагогами несколькими фразами. Стоит уяснить, что само присутствие психолога в пространстве класса уже воспринимается педагогами как интерес к ним, а значит, является поддержкой. А несколько слов, к примеру, о погоде, сопровождаемых улыбкой, тем более важны для учителя. Когда установятся доверительные отношения, педагоги сами будут инициировать контакты и делиться значимой информацией.

Также имеет смысл продумать введение в практику школы различных форм публичной благодарности — на педсоветах, совещаниях, на стендах. Важно, чтобы выразить благодарность имели возможность все сотрудники школы, а не только администрация. Для этого можно создать стенд «Я хочу сказать спасибо». На нем любой из педагогов по желанию может написать слова благодарности коллеге в свободной форме, например: «Я хочу сказать спасибо Анне Сергеевне за помощь в проведении родительских клубов. Лариса Анатольевна».

Полезно включать в тренинги или тематические семинары задания, с помощью которых педагоги могут получить так называемые «поглаживания», поддерживающие высказывания и выражение теплых чувств от коллег. Понятно, что цель таких заданий прямо не указывается.

### Потребность в самоуважении

Каждый человек (за редким исключением, связанным с патологией) постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя. Как говорил

А. Маслоу, потребности этого уровня подразделяются на два класса. В первый входят желания и стремления, связанные с понятием «достижение». Человеку необходимо ощущение собственного могущества, адекватности, компетентности, ему нужно чувство уверенности, независимости и свободы. Во второй класс включаются потребность в репутации или престиже (уважение окружающих), желание завоевать статус, внимание, признание, славу.

Удовлетворение потребности в оценке, уважении порождает у человека чувство уверенности в себе, собственной значимости, силы, адекватности, ощущение, что он полезен и необходим в этом мире. Неудовлетворенность этой потребности, напротив, вызывает чувство униженности, слабости, беспомощности, что, в свою очередь, служит почвой для уныния, запускает компенсаторные и невротические механизмы.

Как это ни парадоксально, но у многих педагогов потребность в самоуважении если не снижена, то имеет риск снижения. Возможно, это является следствием того, что престижность профессии в современном мире определяется уровнем зарплаты, соответственно педагогический труд часто считается малопrestiжным.

Поэтому психологу стоит обратить внимание на форму подачи рекомендаций: они не должны восприниматься учителем как критика, угрожающая его самоуважению, из-за чего так трудно бывает убедить его изменить стиль взаимодействия с ребенком или методику ведения урока. Из этого следует, что любые рекомендации должны предварять беседа с проговариванием сильных сторон педагога, его ресурсов. И только после этого в очень корректной форме можно излагать психологические советы.

Полезно завести дневник «Психологические находки учителя» и заполнять его при посещении уроков. С согласия учителя эти «находки» можно размещать на стенде для педагогов.

### Потребность в самоактуализации

Как считал А. Маслоу, даже если все вышеперечисленные потребности человека удовлетворены, мы вправе ожидать, что он вскоре вновь почувствует неудовлетворенность от сознания того, что он занимается совсем не тем, к чему предрасположен. Человеку хочется стать тем, кем он может быть. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе. Это потребность в самоактуализации. Имеется в виду стремление человека к актуализации заложенных в нем потенциальных ресурсов, возможностей.

Может ли психолог содействовать самоактуализации педагогов? Да, и прежде всего тем ее аспектам, которые касаются их профессиональной деятельности. Поскольку условно в работе педагогов можно выделить *два уровня — обучение и воспитание учащихся*, в соответствии с ними можно структурировать и работу психолога по содействию их самоактуализации в профессии.

*Первый уровень* — работа психолога по повышению качества обучения. Казалось бы, этот вид работы широко представлен в школьной психологии. Ее обычно называют «работа по запросу». Имеется в виду, что педагог формулирует вопросы или затруднения, связанные с обучением ученика или класса, а психолог ищет на них ответы или вступает во взаимодействие с учащимися. Однако реально «работа по запросу» либо не осуществляется вообще, либо сводится к отдельным хаотичным действиям психолога и взаимному недовольству администрации, педагогов и психологов. Причина заключается в том, что понятийные «поля» учителей и психологов различны. Кроме того, педагоги не знают возможностей психолога и либо недооценивают их, либо воспринимают действия психолога как «таблетку», которую можно принять и тут же исправить *любую* ситуацию. Поэтому важно представить учителям возможный спектр запросов с указанием пред-

почтительного времени их подачи, реальных возможностей выполнения. А также научить задавать вопросы, на которые может и должен ответить психолог. Но для этого сначала сам психолог должен их сформулировать, оценив свою профессиональную подготовку.

Примерный спектр запросов приведен ниже. Имеет смысл разъяснить их педагогам и поместить на стенде.

#### Запросы педагогов к психологам

**Ситуативные** (выполняемые психологом помимо общего плана работы в ситуациях, которые препятствуют нормальной организации учебного и воспитательного процесса):

- разрешить острые конфликты между учениками;
- вывести учащегося из «трудного» эмоционального состояния (плачет, излишне возбужден и т.п.);
- организовать психолого-педагогическое воздействие в отношении ученика, грубо нарушившего социальные нормы;
- ответить на вопросы, жалобы родителей или же помочь сделать это педагогу;
- интерпретировать неясное поведение ученика и помочь выстроить личностно-ориентированное воспитательное воздействие;
- провести консилиум по острой проблемной ситуации;
- ознакомить с результатами плановой диагностики;
- помочь подобрать методики для проведения классного часа;
- выяснить причину резкого пролонгированного снижения успеваемости отдельных учащихся.

**Перспективные кратковременные** (вносимые в план работы в течение года по просьбе педагога):

- помочь в адаптации новым учащимся;
- исследовать интересующие педагога психологические параметры учащихся класса (тревожность, утомляемость, взаимоотношения в классе и т.п.);
- урегулировать долговременные конфликты;
- помочь организовать психологическое воздействие в отношении учащихся, систематически нарушающих дисциплину;

- включить учащихся в индивидуальную работу при актуализации проблемных зон;
- принять участие в совместном проведении классных часов;
- включить актуальные для класса темы в программу психологических занятий;
- провести наблюдения на уроках за интересующими параметрами (преобладающая мотивация учащихся, характер учебного взаимодействия с педагогом, учет педагогами особенностей учащихся и т.п.);
- провести консилиумы по проблемам трудных учащихся или актуальным вопросам класса;
- провести мероприятия с родителями по актуальной для класса тематике.

**Перспективные долговременные** (вносимые в годовую план работы по просьбе педагогов):

- провести углубленную диагностику определенных личностных или познавательных особенностей учащихся;
- организовать длительную работу с классным коллективом (командообразование, лидеры, изгои и т.п.);
- организовать работу, содействующую формированию возрастных новообразований (позиции взрослого, личностному самоопределению и т.п.);
- организовать работу с родителями по актуальной для класса тематике;
- изменить форму психологических карт, внести в них дополнительную информацию.

**Второй уровень** — повышение качества воспитания — является еще более проблематичным.

Нужно ли школьному психологу заниматься воспитанием? Входит ли это в его функциональные обязанности? На эти вопросы по-разному отвечают и педагоги, и сами психологи. Учителя считают: да, первейшая задача психологов — работать с трудными детьми. Психологи не соглашаются с этим и жалуются, что из них делают карателей — «учителя тащат к нам в кабинет всех детей, грубо нарушающих дис-

циплину». Как представляется, на эти вопросы правильно ответили те инстанции, которые назвали должность, в которой мы работаем — «педагог-психолог». Прежде чем спорить — воспитывать или нет, нужно определить для себя, что такое воспитание. По нашему мнению, оно подразумевает содействие социализации ребенка, то есть приобретению им социально необходимого опыта, успешному освоению общепринятых норм, возможности активно самовыражаться в своей среде. Содействует ли школьный психолог социализации ребенка? Да, безусловно. Другое дело, что он делает это психологическими средствами, а не наказаниями, авторитарный подход здесь неприемлем. Что же делает психолог? В качестве примеров приведем два варианта групповой работы, которые мы считаем воспитывающими. Они были разработаны и проведены нами в первых классах.

В одном из классов мальчик сильно ударил девочку. Наверное, дело не обошлось без того, что она его подразнила. Но этого никто не видел. Мальчик был высоким и шустрым, девочка маленькой и тихой. Мама обиженной девчушки просила серьезно разобраться. Учительница отругала хулигана, сообщила его родителям, потом обратилась ко мне с вопросом: «А как разбираться в классе? Опять ругать, теперь уже при всех?» Я обещала провести на эту тему занятие. Попробую описать, что у меня получилось. Начала с чтения сказки:

Однажды Петя Лучкин вышел из дома в плохом настроении. Поэтому взял он и плюнул в сторону, ни в кого, просто так. Но случайно попал в старушку. И все бы ничего, но бабушка оказалась волшебницей. Обиделась она на Петю, рассердилась и решила сделать его несчастливым человеком. Как? Нет, она не превратила его в жабу или в осла, а... сделала его трусом. Петя даже не расстроился, когда она ему об этом сказала. Ну и пусть, все равно об этом никто не узнает. И пошел мальчик дальше в школу.

А вот там ему вдруг стало не по себе, как-то страшновато. Тогда для храбрости выбрал он самую маленькую девочку Наташу и стук-

нул ее, да так, что у нее синяк громадный остался. И вот тут-то начались для него несчастья. Учительница отругала его, родителям позвонила, потом мама долго отчитывала... Понимал Петя, что не стоит ему драться, но не мог сдержаться. Страх внутри него так и шептал: «Стукни кого-нибудь — легче станет». Подошел он тогда к мальчишкам и давай их задирает. На этот раз вышло еще хуже — директор сказала ему: «Драться будешь — исключу из школы». А дома мама переживает, да поделать ничего не может. Все Петя понимает, но страх внутри него кулаками управляет.

Как только я начала читать, наш мальчик, назовем его Васей, тут же понял, про кого эта сказка. Он стал отворачиваться, смотреть в окно, теребить дневник.

После чтения я предложила ребятам разыграть прочитанное. Все очень живо стали проситься на разные роли. Вася же так и сидел, уставившись в окно.

После «спектакля» я спросила детей, как можно помочь Пете. Первое, что пришло им в голову: найти волшебницу и попросить расколдовать мальчика. Я сказала, что это невозможно. Тогда они придумали много интересных советов. Жалею, что не было диктофона, я запомнила лишь один: «Вспомнить свои добрые поступки, все хорошее, что есть в тебе, и тогда оно вытеснит все плохое».

В конце я предложила ребятам закрыть глаза и подумать, попадали ли они в ситуации, похожие на Петину, и тому, кто попадал, поднять руку. Наш Вася оказался первым и, конечно, постарался подсмотреть, что делают остальные. А подняли руки многие мальчики. Когда все открыли глаза, он сиял.

Как нам кажется, занятие достигло своей цели, причем затронуло не только «виновника», но и других мальчиков. Достаточно ли было одного этого момента, чтобы нормализовать ситуацию? Конечно, нет. Занятие выполняло функцию «скорой помощи». Далее мы вместе с учительницей проанализировали причины такого поступка ребенка в контексте его поведения в школе в целом: дрался он нередко. Со-

гласились с тем, что у мальчика не вполне развито умение контролировать себя, а также эмпатия. Составили рекомендации для родителей и «торжественно» вручили их маме. Главным пунктом было предложение проводить самоанализ поведения всех детей в семье (их было трое).

Систематическая работа родителей привела к тому, что поведение мальчика нормализовалось. Через полтора месяца заканчивался учебный год. Мама обратилась с вопросом, что делать дальше. Мы предложили ей провести «праздник» окончания самоанализа, обсудить, как дети изменились, и чем-нибудь их порадовать.

В другом первом классе в конце учебного года возникла другая проблема — дети стали часто ссориться. Возможно, устали. А может быть, повзрослели и начали перераспределять лидерство. С ними я провела два занятия.

#### Занятие 1. Я учусь разрешать конфликты

*«Чтение рассказа».* Ведущий читает детям рассказ.

*Мальчик, о котором пойдет речь, заканчивал первый класс. Его папа был в длительной командировке. И вот отец вернулся и спросил:*

*— Ну-ка, сын, расскажи, какие в вашем классе есть радости и трудности?*

*— Класс у нас очень хороший, — ответил мальчик. — На уроках все вместе с трудностями справляемся. А вот на прогулках иногда конфликты бывают.*

*— А ты знаешь, что такое конфликт? — удивился папа.*

*— Конечно, знаю. Конфликт — это (помогайте, ребята) столкновение интересов, когда один хочет сделать так, а другой — эдак. Чаше конфликт заканчивается ссорой, вызывает обиду и злость.*

*— А вот тут я с тобой не согласен, — сказал папа. — Конфликт — он как задача. Решить неверно — огорчишься. А если правильно — все будут довольны. Только решать конфликт еще труднее, чем задачу.*

*— А ты научи меня, папа, — попросил мальчик, — а я потом ребятам в классе расскажу.*

Давайте и мы с вами будем учиться решать конфликты.



**Задание 1.** Ведущий предлагает детям различные ситуации и спрашивает, можно ли назвать их конфликтными или нет, и почему.

- Девочки играют, подходит Наташа, просится к ним в компанию. А в игре все фишки розданы. Одна из подруг отвечает: «Извини, в следующий раз».
- Мальчики играют, подходит Витя, хочет присоединиться. Кто-то из ребят бросает: «Отойди, ты нам мешаешь».
- Миша хочет заниматься одним, Петя — другим. Спорят, обижаются, Петя толкает Мишу.
- Маша хочет играть в салочки, Настя — в прятки. Спорят, потом договариваются играть в обе игры по очереди.

**Задание 2.** Ведущий предлагает ребятам подумать и назвать три варианта конфликтов, возникающих между ними на прогулках.

Например:

- Маша спускается по лесенке с горки, Наташа поднимается. Никто не хочет уступать.
- Два мальчика хотят водить.
- Дети строятся, чтобы идти на прогулку. Миша и Петя хотят стоять первыми, начинают толкаться.

**Задание 3.** Ведущий выбирает из названных детьми конфликтов наиболее яркий, помогает ребятам инсценировать его и найти правильное решение, в основе которого лежит совместная уступка. Если есть куклы, это можно сделать с их помощью.

## Занятие 2. Я умею разрешать конфликты

**«Чтение рассказа».** Ведущий читает детям рассказ.

*После занятия психологией, где ребята учились разрешать конфликты, на прогулке случилась такая история. Наташе не понравилось, что Петя, пробегая мимо, нечаянно коснулся ее куртки. Куртка была новая, и Наташа ее берегла. Поэтому она крикнула ему: «Бежать надо осторожнее!» Потом догнала и стукнула его по спине. Петя удивленно остановился. «Мы же только что на уроке психологии разбирали, как надо мирно конфликты решать», — сказал он ей. «Глупости, — ответила Наташа, — никому такое умение не нужно. Это взрослые придумали, чтобы нами удобнее было управлять. Я тебя стукнула — мне хорошо, а ты меня нет — тебе плохо, вот и подумай, как разрешать конфликты мирно».*

*Огорчился Петя. Может, и правда, глупости все это? Вечером подошел он к маме. А тот сидит за своим столом, что-то пишет. «Папа, а взрослым нужно уметь конфликты разрешать?» — спросил он. Отец ответил: «Извини, сынок, мне некогда. Я к переговорам готовлюсь. Очень важный для всех вопрос поставлен, как бы конфликта не вышло». Пошел Петя к бабушке, а та его и вовсе слушать не стала: телевизор смотрит, оторваться не может. «Иди, Петя, вместе поглядим, — говорит она, — очень интересно про конфликт в Ираке рассказывают». Только хотел Петя к маме обратиться, но слышит, из другой комнаты визг раздается. Там его младшие братья играют, и мамин строгий голос слышится: «Ну когда наконец прекратятся ваши конфликты?» Пошел Петя к себе, и понял он, что...*

Что понял Петя?

**Задание 1.** С помощью ведущего дети инсценируют рассказ и ищут конструктивный выход из конфликта Наташи и Пети.

**Задание 2.** Ведущий делит класс на группы и предлагает инсценировать и решить один и тот же конфликт. Например: все строятся на прогулку. Денис и Максим хотят стоять впереди: «Я первый!» — «Нет, я!..» После инсценировки ребята обсуждают варианты выхода из ситуации и делают вывод: отличие конфликта от задачи состоит в том, что его можно решить разными способами.

Итак, я провела два занятия. Стали дети меньше ссориться? Безусловно, нет. Но мы обсудили с педагогом этот способ работы, и таким образом я дала ему некий инструмент, который можно использовать для постепенного снижения уровня конфликтов через побуждение ребят к рефлексии собственного поведения в сложных коммуникативных ситуациях.

Сравнив два случая, мы увидим похожую логику. Психологическое воздействие мотивирует детей к изменениям, дает им некоторый эмоциональный «толчок», а также «инструмент» для рефлексии своего поведения. Но для появления стойких перемен необходимы длительные педагогические воздействия со стороны взрослых. В первой ситуации — родителей, во второй — педагога.

Таким образом, можно заключить, что психолог не принимает участия в воспитании учащихся, понимаемом традиционно как поощрение, наказание, убеждение в необходимости соблюдать общепринятые нормы, а главное, не осуществляет контроль над поведением детей.

Психолог прежде всего помогает детям и взрослым понять причины и следствия педагогических трудностей ученика или класса, мотивирует их к изменениям, дает эмоциональный «толчок», но ежедневное осуществление педагогических воздействий — дело педагогов или привлеченных ими родителей.

Итак, мы рассказали о том, каким образом психолог может способствовать реализации базовых потребностей педагогов и содействовать повышению уровня их психологического здоровья.

## 1.2. Психологическая поддержка педагогов в свете проблемы эмоционального выгорания

Одной из серьезных проблем современной школы является эмоциональное выгорание педагогов, которому подвержены чаще всего люди старше 35—40 лет. Казалось бы, к тому времени, когда они накопят достаточный педагогический опыт, их собственные дети подрастут и уход за ними потребует меньшего времени, чем раньше, можно ожидать резкого подъема в профессиональной сфере. Но нередко наблюдается противоположное явление. У людей заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает «блеск в глазах», нарастает усталость. Мы наблюдали ситуации, когда талантливый педагог становится профнепригодным по этой причине. Иногда такие люди сами уходят из школы, меняют профессию и всю оставшуюся жизнь скучают по общению с детьми. Мы полагаем, что психологическая поддержка педагогов в ситуации

эмоционального спада должна также стать приоритетной линией в работе школьного психолога с учителями.

Итак, что такое эмоциональное выгорание? Это — долговременная реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности, которую можно рассматривать в аспекте личностной деформации.

Для состояния эмоционального выгорания обычно характерны следующие психологические особенности:

- чувство незащищенности, усталости, подавленности, отсутствие желаний, боязнь ошибок, страх перед неопределенными, неконтролируемыми ситуациями, страх показаться недостаточно совершенным, неуверенность в собственных силах;
- мысли о том, как несправедливы действия окружающих в отношении тебя: они недооценивают твои трудовые заслуги, ты достоин лучшего положения в обществе;
- критика в адрес окружающих и самого себя, стремление быть замеченным или наоборот незаметным, желание делать все очень хорошо или не стараться вовсе.

Понятно, что определенные личностные характеристики можно назвать *внутренними факторами риска* в плане появления эмоционального выгорания.

Важнейшим из них можно назвать сниженное чувство собственного достоинства. Для таких людей стрессогенными являются ситуации социального сравнения. Внешне это проявляется как неудовлетворенность своим статусом, плохо скрываемое раздражение (вплоть до зависти), которое вызывают люди социально более успешные. Их достижения трактуются как случайные, равно как и собственная невозможность добиться чего-то.

Часто из сниженного самоуважения вытекают трудоголизм, высокая мотивация успеха вплоть до перфекционизма, стремление все и всегда делать безукоризненно, лучше всех. Любое

снижение результатов труда, даже по объективным причинам, может вызвать неадекватную реакцию: от ухода в себя и собственные депрессивные переживания до поиска виноватого и направления в его адрес резких агрессивных выпадов.

Следующий фактор риска — склонность к интроверсии, направленность интересов на свой внутренний мир. Внешне это проявляется как эмоциональная закрытость, формализация контактов. Любая ситуация, когда есть необходимость выйти из роли (например, стать членом команды на спортивном празднике) или приоткрыться (например, принять участие в тренинге), вызывает сильную тревогу вплоть до агрессии.

Как правило, такие люди с трудом перестраивают свои жизненные планы, поведенческие стереотипы, поэтому часто бывают не способны самостоятельно справиться с проблемой эмоционального выгорания. А на следующем этапе ее развития могут появиться те или иные психосоматические заболевания.

Однако только внутренних предпосылок недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. К ним подключаются и *внешние факторы*, связанные с организацией и социально-культурными условиями общества.

В организации можно выделить три момента. Один из них — это неэффективный стиль руководства: либо излишне жесткий «мужской», либо очень мягкий «женский» (нередко нечеткий и неуправляемо-эмоциональный). «Мужской» стиль руководства не обеспечивает людям необходимой эмоциональной поддержки, усиливает чувство незащищенности. А «женский» поднимает уровень тревоги до непереносимого, поскольку неопределенность в требованиях ставит под угрозу реализацию перфекционизма, а значит, целостность личности.

Второй момент — работа в условиях дефицита времени — также является угрозой перфекционизму. Желание все сделать безукоризненно и недостаток времени несовместимы,

они приводят не только к эмоциональной, но и к физической перегрузке и, как правило, к появлению психосоматических заболеваний.

Третий момент — отсутствие сплоченного социального окружения, которое могло бы оказывать поддержку, способствовать усилению слабого Я за счет присоединения к мощному МЫ и снижать риск эмоционального выгорания. В качестве иллюстрации можно привести пример Н.Е. Водопьяновой (СПб., 2000). Она отмечает, что уровень выгорания у израильских менеджеров ниже, чем у американских, при том что уровень жизни в Америке существенно выше. Данное явление объясняется просто: израильтяне ощущают социальную сплоченность, и это дает им поддержку.

Нельзя не учитывать и влияние социально-культурных факторов. Как свидетельствуют различные исследования, уровень эмоционального выгорания у людей, работающих в коммуникативных профессиях, всегда повышается в ситуациях социально-экономической нестабильности. Действительно, современные условия выступают как депрессогенные факторы за счет наличия негативного программирования. В особенности часто оно встречается в PR-акциях. В частности, в рекламе лекарств.

Итак, мы описали внутренние и внешние факторы риска возникновения эмоционального выгорания у педагогов. Однако для организации психологической поддержки необходимо сформулировать более глубокие внутренние причины, являющиеся «ключом» к решению проблемы. По нашему мнению, это деформация личностной структуры человека, произошедшая в раннем детстве. Ее можно описать в терминах Э. Берна и его последователей. Согласно их позиции в личности можно выделить три состояния: Ребенок, Взрослый, Родитель, — каждое из них имеет свое функциональное значение. В частности, Ребенок может быть *естественным* или *приспособившимся*. Качества первого — спонтанность,

нежность, импульсивность, чувственность, открытость, творческое начало, жизнерадостность, шаловливость, бесконтрольность. Качества второго — послушание, вежливость, адаптированность, покладистость, удобство для окружающих. И если естественный ребенок делает то, что ему хочется, и прекрасно себя при этом чувствует, то приспособившийся делает то, что вызывает одобрение взрослых, то есть ведет себя так, чтобы хорошо было окружающим. Более того, некоторые перестают видеть разницу между своими желаниями и требованиями общества, перестают «хотеть», теряют жизнерадостность и оптимизм.

Итак, мы обсудили причины, которые лежат в основе эмоционального выгорания. Перейдем к рассмотрению стратегий психологической помощи, но сразу оговоримся: добиться успеха в решении данного вопроса трудно, а в некоторых случаях — маловероятно.

*Первым этапом*, на наш взгляд, должно стать информирование педагогов о существовании проблемы, которая вызвана объективными причинами: работой в сфере человек—человек. Понятно, что при оглашении списка симптомов не обязательно упоминать о возможных проявлениях агрессивности, можно ограничиться перечислением симптомов, которые не являются угрожающими для перфекциониста. Тогда педагоги воспримут это сообщение с радостью, сознанием того, что их поняли. Кроме того, это несколько снизит их озабоченность собственным состоянием, потому что многое станет более понятным, определенным, а значит, подконтрольным.

*Второй этап* работы стоит посвятить осознанию и принятию педагогами своего перфекционизма, боязни сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха. Однако этому должна предшествовать мотивирующая подготовка. В качестве таковой можно провести беседу о взаимосвязи эмоционального благополучия и психосоматики и, в частности, сообщить

следующие данные: 22% людей, посещающих врачей, приходят с жалобами психосоматического характера, при этом они занимают до 50% рабочего времени специалистов. По данным, приведенным в книге В.Д. Тополянского, М.В. Струковской (М., 1986), на 150 обследованных психосоматических больных до начала психологического лечения пришлось 496 курсов консервативной терапии и 244 бесполезных операции.

Можно также рассказать о взаимосвязи психологического здоровья и успешной жизни в старости. И только после подобной подготовки переходить к обсуждению таких явлений, как боязнь ошибки, страх собственного несовершенства, которые принимают разные формы. Это может быть острое реагирование на претензии родителей учеников, даже при абсолютной уверенности в правильности своих действий. Или глубокое переживание ситуации, когда учащиеся плохо справились с контрольной работой, хотя на самом деле причиной этого стал, например, поход в театр накануне, либо дети просто устали.

Люди со страхом ошибки обычно сверхстарательны и являются настоящим кладом для руководства школ, но сами они постоянно находятся в ситуации крайнего напряжения, ведь их девиз: «Я должен всегда хорошо работать, чтобы все были мной довольны». В заключение стоит призвать педагогов принять свой страх и закончить разговор цитатой из сочинения Н. Рериха: «...Мы изгоним всякий страх, мы пустим по ветру все разноцветные перья страха. Синие перья застывшего ужаса, зеленые перья изменчивой дрожи, желтые перья тайного уползания, красные перья иступленного стука, белые перья умолчания, черные перья падения в бездну. Нужно твердить о разнообразии страха, иначе останется где-то серенькое перышко угодливого лепетания или же пушинка торопливой суеты, а за ними все тот же идол страха. Каждое крыло страха несет вниз». Давайте учиться мужеству!»

*Третий этап* необходимо посвятить накоплению ресурсов для изменения. Он должен быть долговременным и возможен, только если администрация школы осознает его важность, создаст соответствующие условия и сама будет участвовать в процессе. В противном случае сотрудникам психологической службы придется признать свою несостоятельность и поработать с собственным перфекционизмом.

Основными здесь должны стать действия администрации и прежде всего организация системы публичных поощрений педагогов.

Далее необходимо провести большую работу по сплочению коллектива, позволяющую учителям выйти из привычной роли, например, организовать спортивный праздник или коллективную поездку в дом отдыха, в театр. Очень сплачивает совместное пение. Можно придумать систему празднования дней рождения. Хорошо, если в школе удастся оборудовать место для отдыха учителей, где они смогут за чаем и принесенными из дома булочками расслабиться и снять эмоциональное напряжение.

И только когда в коллективе установится атмосфера безопасности, психологам можно опять включаться в процесс и предлагать педагогам участие в тренингах, основное содержание которых должны составлять упражнения на «поглаживание» и актуализацию внутреннего состояния естественного ребенка. Понятно, что такую работу надо проводить очень осторожно, поскольку она может вызвать сопротивление у некоторых участников. Поэтому тренинг должен быть посвящен теме, связанной с детьми, и актуализировать у участников ресурсное позитивное состояние. Пример такого тренинга приведен в *Приложении 1*.

## Глава 2 СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

Мы полагаем, что можно выделить три важнейших условия сохранения психологического здоровья учащихся в школе:

- наличие у педагогов школы единой ценностно-методологической основы, обеспечивающей непротиворечивость воздействий в отношении учащихся;
- учет педагогами индивидуальных особенностей познавательного стиля детей;
- учет педагогами специфики нарушений психологического здоровья учащихся.

Почему выполнение этих условий является необходимым? Начнем с первого.

Под ценностно-методологической основой понимается комплекс представлений о теории познания, которая лежит в основе обучения; о теории развития, обуславливающей основную задачу урока, и о ценностях, которые являются ориентиром для взрослых в воспитании детей. Современные педагогические университеты вооружают выпускников набором методических воздействий, основанных на различных теоретических положениях, каждое из которых имеет свои преимущества и ограничения. Поэтому ребенок, присутствуя в школе ежедневно на 6—7 уроках, оказывается во власти разнонаправленных воздействий со стороны учителей. К примеру, на одном из уроков педагог делает акцент на абсолютности знания и спрашивает дословно заученный текст, на другом активно использует групповые формы работы, на тре-

тем требует молчать и строго следовать определенной инструкции. Наши наблюдения показывают, что такая ситуация приводит к серьезной эмоциональной усталости учащихся, особенно имеющих физиологические проблемы в развитии (ММД), негативно влияет на дисциплину в классе во время урока, а следовательно, снижает эффективность учебной деятельности и мотивацию учащихся.

С ценностной основой обучения дело обстоит еще сложнее, так как в большинстве вузов она практически не рассматривается. Каждый педагог строит взаимодействие с учащимися, опираясь на собственное представление о том, «что такое хорошо и что такое плохо». А с учетом расслоения нашего общества, возможной принадлежности педагогов и родителей к разным социальным группам, этносам, религиозным конфессиям ребенок оказывается в ситуации, описанной в известной басне Крылова «Лебедь, рак и щука». Следствием является либо хаос в выборе ценностей ребенка, либо стремление внешне угодить взрослым (и выработка у него соответствующих навыков). К примеру, работая в школе с православной ориентацией, мы наблюдали, как дети, не имеющие религиозного опыта дома, в школе в присутствии учителя соблюдали все необходимые правила. В отсутствие же преподавателя — открыто над ним смеялись.

Поэтому важнейшая задача школьного психолога — подвести администрацию и педагогов к мысли о необходимости выработки общей «платформы школы», опирающейся на единую теорию познания, развития, ценностные ориентации. В параграфе 2.1 мы приведем один из возможных вариантов такой «платформы», актуальный для современной России. Психолог может использовать его либо как основу, либо как образец для составления собственной «платформы» в зависимости от потребностей и типа школы.

Теперь вернемся к заявленной ранее теме необходимости учета педагогами индивидуальных особенностей познаватель-

ного стиля и психологического здоровья учащихся. Что понимать под этим, и действительно ли есть такая необходимость? Рассмотрим все последовательно. Учет индивидуальных особенностей познавательного стиля или индивидуализация обучения, в соответствии с общепринятыми представлениями, понимается как организация учебного процесса, при которой осуществляется соответствующий выбор способов, приемов, темпа обучения, обеспечивающих максимальную эффективность учебной деятельности. Это необходимо для тех детей, которые сами не сумели «выстроить» индивидуальный познавательный стиль, то есть учатся ниже собственных способностей. Это важное замечание. Многие учащиеся могут компенсировать свои трудности, сами вырабатывают способы поведения на уроке или при выполнении домашних заданий, позволяющие им учиться на максимуме своих познавательных возможностей. Некоторые же — в особенности младшие школьники — этого делать не умеют и оказываются в группе риска в плане успешности обучения. Но дело не только в более низкой степени их обучаемости. Эти дети попадают в ситуацию хронической неудачи, что существенно влияет на психологическое здоровье. Таким образом, работа по предоставлению педагогам возможности индивидуализации обучения повысит учебную успешность детей, явится своеобразной профилактикой нарушения их психологического здоровья на уроке. Информация о том, как организовать индивидуализацию обучения, представлена в параграфе 2.2.

И наконец, обсудим необходимость учета особенностей психологического здоровья учащихся как на уроке, так и во внеучебном взаимодействии. Имеются в виду учащиеся с выраженными нарушениями, проявляющимися в поведении. Как уже отмечалось, педагог может усилить имеющиеся у ребенка нарушения, если они совпадают с его собственными. Такой же результат возможен, если педагог не понимает причин неадекватного поведения ребенка, объясняя его издерж-

ками воспитания, и стремится изменить поведение авторитарными способами воздействия. И в то же время, целенаправленно подбирая методы влияния, педагог может существенно снизить уровень нарушений у ребенка без участия психолога. Специфика взаимодействия педагогов с детьми, имеющими выраженные нарушения психологического здоровья, описана в параграфе 2.3.

Рассмотрим последовательно основное содержание работы психолога по обеспечению всех названных условий.

## **2.1. Ценностно-методологические основы поликультурного образования как ориентир для школы в современной России**

В психолого-педагогической науке и практике сегодня существует довольно много подходов, на основе которых школа может успешно функционировать. Мы же остановимся на методологических принципах поликультурного образования, утверждая, что именно оно в ближайшее время, в связи с имеющейся миграцией и прогнозированием ее нарастания, станет одним из наиболее востребованных. Понятно, что в первую очередь школьному психологу предстоит помочь администрации организовать этот процесс.

Почему сегодня так актуальна данная проблема?

В России в последние десятилетия наблюдается этническое возрождение — осознание различными национальностями собственной ценности и уникальности, которое в совокупности с демографическими факторами (рост миграционных процессов) и в сочетании с политической нестабильностью является катализатором ряда неблагоприятных тенденций: роста преступности на этнической основе, межнациональных конфликтов. Психологическое здоровье нации, по-

нимаемое как наличие гармоничных отношений внутри нее и с другими народами, сегодня находится под угрозой.

Огромные возможности для влияния на этот процесс имеет школа, поскольку именно из детства ребенок несет свою этническую идентичность и соотносит ее с другими, вырабатывает средства ее стабилизации и защиты. Школа позволяет организовать гармоничное развитие каждого учащегося, но в современной многокультурной России это возможно только в условиях реализации поликультурного образования.

Поликультурное образование получило концептуальное оформление в США в 90-х годах прошлого века. В России оно, несмотря на активное декларирование его необходимости, до сих пор рассматривается слишком узко — как образование, обеспечивающее формирование толерантности учащихся.

Однако общепринятая задача поликультурного образования — обеспечение равных возможностей обучения и развития для учащихся из различных культурных и социальных групп. Для ее решения прежде всего необходимо учитывать культурные особенности восприятия и переработки информации, а также взаимодействия между людьми. В качестве примера упомянем некоторые «барьеры» взаимопонимания, которые возникают между учителем и ребенком. Как правило, педагоги не принимают во внимание культурно обусловленные особенности общения. Известно, что в вербальной коммуникации в различных культурах используются неодинаковые громкость и быстрота. К примеру, дети с Кавказа говорят громче, особенно мальчики. Нередко педагоги относят это к проявлениям невоспитанности и применяют наказания. Другой «барьер» взаимопонимания может возникнуть с кавказскими подростками, если педагог-женщина не сумеет проявить уважения к их открыто проявляющейся мужской роли.

На уроке возможно появление трудностей из-за различия в преимущественной системе психического отражения и восприятия. Так, дети с Кавказа чаще других являются кинестетиками, особенно в младших классах. Они лучше воспринимают информацию, сопровождаемую движениями рук, чего учителя чаще всего не делают.

Итак, дети, не принадлежащие к основной культурной группе, с большей вероятностью, чем другие, попадают в группу риска в плане нарушения успеваемости. Однако для ребенка любой национальности длительное пребывание в ситуации неуспеха в школе достаточно травматично. Оно приводит к развитию глубокого чувства неполноценности, которое с большой степенью вероятности приведет к формированию компенсаторной агрессивности. Ребенок в качестве компенсации за собственный неуспех будет проявлять агрессию к представителям тех культурных групп, которые являются более успешными. Поэтому любая работа по формированию толерантности — проведение тренингов, интерклубов и т.п. — будет малоэффективна, если дети, принадлежащие к различным культурным группам, не будут иметь возможности для успешного обучения в школе.

И только организация поликультурного образования как предпосылки высокой образованности детей разных культурных групп может способствовать формированию реальных конструктивных взаимоотношений между людьми.

Однако современные вузы дают слабую этнокультурную подготовку, поэтому психологи не всегда могут успешно приступить к пропаганде и реализации идей поликультурного образования.

В дальнейшем мы кратко рассмотрим «три кита», на которых строится поликультурное образование, — теорию познания и вытекающие из нее следствия, теорию развития и ценностные основы для того, чтобы психолог мог сначала сам разобраться в проблеме, а затем проводить обучающие семинары в педагогическом коллективе.

Итак, поликультурное образование опирается на теорию познания, называемую конструктивизмом. Ее основные положения:

- знания — социальные конструкты. Знания не абсолютны, им изначально присущ частичный характер, поскольку они основаны на индивидуальной интерпретации мира;
- роль образования состоит не в передаче знаний, а в помощи ученику сконструировать свои знания об обществе, человеке, окружающем мире;
- каждый ребенок должен построить свои знания. У каждого ученика есть множество только ему свойственных способов построения знаний, основанных на его этническом, расовом, родовом происхождении, а также на языковых, культурных идентичностях, сексуальной ориентации и физических данных.

Исходя из этого, центральное место на уроке отводится не столько приобретению знаний, сколько активному мысленному конструированию учащихся. Задача педагога — помещать учащихся в ситуации, в которых они неизбежно сумеют создать верные и разумные конструкции.

Данные положения концентрируются вокруг такого качества ученика, как активность. Наличие активной позиции ребенка на уроке является одновременно и предпосылкой и следствием того, что он сам при помощи взрослого конструирует свои знания. Остановимся на этом подробнее.

Прежде всего вспомним, что идея активизации обучения высказывалась учеными на протяжении всего становления и развития педагогики и даже до ее оформления в самостоятельную дисциплину (например, Сократом). Еще до возникновения систематического школьного обучения в традиционных культурах он познавал мир через активные формы взаимодействия с ним. Может быть, именно поэтому идеи активизации обучения в истории педагогики существовали в



разных концепциях и опирались на различные, а иногда и противоположные методологические основы. Такое историческое акцентирование активности ребенка в процессе обучения, на наш взгляд, придает ей особую значимость.

Какие же методические средства может использовать учитель, если он стремится к активизации обучения? Что ему может посоветовать психолог?

Пути могут быть различными. Теоретики поликультурного образования не дают однозначного ответа на этот вопрос. Поэтому мы используем наработки отечественной педагогической психологии. Так, вспомним проблемное обучение, хорошо разработанное когда-то, но забытое многими педагогами сегодня. Эпиграфом к нему могут послужить строки из стихотворения С.Я. Маршака:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?».  
Его прозвали маленький философ.  
Но только он подросток, как начали ему  
Преподносить ответы без вопросов.  
И с этих пор он больше никому  
Не задает вопросов «Почему?».

Итак, что же такое проблемное обучение? Это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой задач разного уровня сложности. В процессе их решения учащимися в совместной деятельности с учителем происходит овладение новыми знаниями и способами действий.

Схема проблемного обучения выглядит следующим образом: постановка учителем учебной задачи, создающей для детей проблемную ситуацию, — старт внутренней активности, осознание и принятие, разрешение учащимися данной ситуации — реализация их активности. Итак, ключевым понятием такого обучения является проблемная ситуация.

Важно отметить, что это не набор внешних условий, а определенное психическое состояние ученика, возникающее

в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью решить задачу и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний. Уяснение этого несоответствия пробуждает у учащегося потребность в открытии и приобретении новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий, стимулирует умственную активность.

Важно отметить, что проблема должна соответствовать возможностям ее разрешения учениками, иначе она не будет им интересна и нужная ситуация не возникнет.

Приведем пример проблемной ситуации, которую рекомендуется использовать на уроке биологии перед изучением темы «Фотосинтез» (Ильницкая, 1985).

Один ученый взял 60 кг высушенной земли, заполнил ею кадку и посадил в нее побег ивы весом 2 кг. В течение 5 лет он поливал иву и израсходовал 32 л дождевой воды. Через 5 лет вес дерева составил 60 кг, а земли в кадке не уменьшилось. За счет чего растение так сильно увеличилось в весе?

Обратимся к рассмотрению теории развития, которая опирается прежде всего на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского. Согласно ей, источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Соответственно такие факторы, как язык, образование, семья, обычаи, являются главными по отношению к уровню и темпам психического, в том числе интеллектуального, развития.

Помимо различий в тех аспектах интеллекта, которые получают свое преимущественное развитие, у людей разных культурных групп складываются разные представления о мире, разные интеллектуальные предпочтения. И психологу это очень важно иметь в виду не только для трансляции данного положения педагогам, но и в своей работе при оценивании уровня развития учащихся.

В связи с этим хочется привести пример. Двум мальчикам шести лет было предложено назвать ребенка коровы и лошади. Один из них справился блестяще, другой ответил неверно. Напрашивается вывод, что первый мальчик развит намного лучше. Однако это не так. Просто он — деревенский житель, а второй мальчик — москвич.

Поэтому с особой остротой встает вопрос о необходимости учета картины мира ученика, его актуальных потребностей. Имеется в виду использование при обучении и развитии детей заданий, опирающихся на их житейский опыт.

Помимо вопроса о том, что необходимо учитывать для оптимизации развития учащихся, нужно согласовать и позиции по поводу того, какие интеллектуальные способности подлежат развитию. Полезно вспомнить, что они могут быть различными.

Так, согласно классификации М. Холодной, можно говорить о *конвергентных, дивергентных и метакогнитивных способностях*.

*Конвергентные способности* проявляются в показателях эффективности процесса переработки информации, правильности и скорости нахождения единственно возможного ответа в соответствии с требованиями задачи. Они представлены следующими свойствами интеллекта:

- уровневые свойства характеризуют достигнутый уровень развития познавательных психических функций (скорость восприятия, оперирование пространственными представлениями, объем оперативной и долговременной памяти, осведомленность в определенной области, категориально-логические способности);
- комбинаторные свойства — способность к выявлению разного рода связей, закономерностей, соотношений, то есть умение комбинировать в различных сочетаниях элементы проблемной ситуации и собственных знаний.

*Дивергентные способности* — это возможность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях. Основные критерии: беглость — количество идей в единицу времени, оригинальность, восприимчивость-чувствительность к необычным деталям, противоречиям, неопределенностям, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую, метафоричность — готовность работать в фантастическом, невозможном контексте.

Если многие педагоги имеют хотя бы общее представление о дивергентных и конвергентных способностях, то *метакогнитивные способности* и их необходимость для процесса активного познания большинству учителей неизвестны. Если остановиться только на основных аспектах метакогнитивных способностей, то можно выделить произвольный интеллектуальный контроль и открытую познавательную позицию.

Под произвольным интеллектуальным контролем понимаются способности:

- планировать, выдвигать цели интеллектуальной деятельности, продумывать средства их реализации, выстраивать последовательность собственных действий;
- предвосхищать и учитывать последствия принимаемых решений;
- оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности;
- выбирать стратегию собственного обучения.

Отсюда вытекает: ученик должен понимать цели предстоящей деятельности, ясно видеть собственные задачи, строить различные алгоритмы решения проблем, знать свои типичные ошибки и трудности в том или ином предмете.

Определим, что подразумевается под открытой познавательной позицией. Здесь можно выделить три аспекта:

- осознание ребенком множества разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление;

— умение использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, в том числе гибко переходить от одного способа к другому (от логико-аналитического к образному, от интуитивно-ассоциативного к алгоритмическому, от действенно-практического к игровому);

— способность синтезировать различные познавательные позиции, то есть соглашаться с различными источниками информации и сомневаться в бесспорном.

Как нам представляется, метакогнитивные способности могут развиваться не только с помощью учебных предметов. Хороший импульс этому дают уроки или занятия психологией. Поэтому в качестве примера приведем варианты заданий, каждое из которых направлено на один из указанных выше аспектов.

#### \* Задания на развитие метакогнитивных способностей

##### «И это грустно, и это весело...»

Учащимся предлагается рассмотреть одну и ту же ситуацию с разных позиций. Ведущий придумывает варианты, например: «Ученик получил двойку», «Ученик получил пятерку», «Мальчик поссорился с другом» и т.д. Детям необходимо, применительно к данному случаю, закончить предложения: «И это грустно, потому что...». Затем: «И это весело, потому что...», «И это интересно, потому что...», «И это скучно, потому что...»

##### «Ученый, поэт, балерина, сказочник»

Учащимся предлагается прилагательное, обозначающее качество, например, *жизнерадостный*. Им необходимо сначала дать логическое объяснение этому слову с точки зрения ученого, затем придумать метафору-ассоциацию с позиции поэта, показать его движением, представив себя балериной, назвать героя, который ему соответствует, по мнению сказочника.

##### «Ты прав, и ты прав»

Учащимся предлагаются две противоположные позиции по одному и тому же вопросу. Необходимо суметь согласиться с обеими. Позиции могут быть, к примеру, такими:

Учительница говорит: «Ученики на уроке должны сидеть тихо, шум мешает остальным слушать».

Ученик утверждает: «Ребятам надо разрешать пошуметь, иначе они устанут и перестанут соображать».

Можно предположить, что именно метакогнитивные способности являются предпосылкой формирования толерантности, и соответственно их отсутствие приводит к проявлениям дуального мышления, когда человек не видит разные аспекты ситуации и склонен строго придерживаться только своей точки зрения.

Далее обсудим ценностные основы поликультурного образования. Главные положения можно сформулировать следующим образом:

— Ученики, вне зависимости от пола, культурной или национальной принадлежности, — личности и способны к глубоким эмоциональным переживаниям. Каждый из них уникален, достоин уважения и не обладает никакими привилегиями, в том числе связанными с принадлежностью к той или иной культуре.

— Ученики принимают свою культурную идентичность, обладают правом открыто демонстрировать это окружающим, отказываются от насилия в отношении других культурных групп.

Как можно заметить, такое понимание ученика перекликается с представлением о человеке в гуманистической психологии. Поэтому для реализации этих принципов в школе необходимо обеспечить удовлетворение всех потребностей ребенка: физиологических, потребностей в безопасности, принадлежности, любви, самоуважении, самоактуализации

(Маслоу). Однако, поскольку работы А. Маслоу относятся ко времени, когда этнокультурные вопросы еще не стояли так остро, следует сделать некоторое дополнение: присоединиться к мнению американского психолога А. Минделла и включить в понятие самоактуализации возможность человека выбирать принадлежность к культуре — свободу оставаться в собственной этнической группе или покидать ее в соответствии со своим желанием.

Можно допустить, что чем дальше продвинется школа по пути реализации базовых потребностей учащихся, тем ближе она подойдет к созданию гармоничной поликультурной среды. Мы предлагаем ввести в школьную жизнь понятие «позитивная педагогика», имея в виду декларирование такого отношения к ребенку, которое принято в гуманистической психологии.

Говоря о теории познания, развития, ценностной основе школы, нельзя забывать о коммуникативном стиле. Как справедливо отмечает Минделл, представители основной культурной группы считают свой стиль универсальным, что оказывает непреднамеренное давление на меньшинство, заставляя его приспособливаться к коммуникативному стилю большинства. Минделл называет это явление разновидностью расизма. Поэтому педагогам необходимо осознавать неявные исходные установки в собственном стиле и поощрять детей пользоваться тем стилем, в котором они чувствуют себя комфортно.

Итак, мы обсудили «три кита», лежащие в основе поликультурного образования. Опираясь на них, можно легко решать все вопросы, связанные с его реализацией.

## 2.2. Индивидуализация обучения как необходимое условие сохранения психологического здоровья учащихся

Как говорилось ранее, индивидуализация обучения в соответствии с общепринятыми представлениями понимается как организация учебного процесса, при которой педагог осуществляет выбор способов, приемов, темпа обучения, соответствующих индивидуальным особенностям детей и обеспечивающих максимальную эффективность их учебной деятельности.

При внешней простоте данного определения реализация его на практике в полной мере является достаточно проблематичной. Не совсем понятно, какие именно особенности должны учитывать педагоги. Список только познавательных особенностей достаточно велик. А на эффективность учебного процесса влияют и личностные качества. Кроме того, учеников в классе много, все требуют различного рода воздействий (дисциплинарных, дидактических и т.п.), и учитель чисто физически даже не всегда успевает подумать о необходимости индивидуализации обучения. Поэтому обычно на практике оказывается, что психологи проводят обширное диагностическое исследование учащихся, но его результаты остаются в папках и хранятся для отчетов, поскольку педагоги не знают, как ими пользоваться.

Предлагаем наш вариант решения этой проблемы, хотя понимаем его ограниченность. Данные рекомендации можно использовать как полностью, так и частично, в зависимости от физических возможностей психолога (количества учащихся, с которыми ему приходится работать).

Для начала нужно определиться с набором параметров, достаточных для организации индивидуализации обучения. Естественно, он должен быть, по возможности, минималь-

ным. Мы полагаем, что для диагностики можно ограничиться следующими параметрами:

1. Преобладающий канал восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический, аналитический.
2. Тип нервной системы: слабый, сильный, подвижный.
3. Преобладающий локус контроля: правополушарный, левополушарный.
4. Работоспособность или утомляемость: высокая, низкая, скачкообразная.
5. Мышление: развитие выше нормы, норма, ниже нормы.
6. Учебная мотивация: высокая, средняя, низкая.
7. Тревожность: учебная и социальная.

Иногда встает вопрос: почему мы специально не диагностируем память и внимание? Это объясняется следующими причинами. Качественные характеристики памяти обычно коррелируют с ведущим каналом восприятия, поэтому, к примеру, кинестетик лучше запоминает информацию через действия с предметами. Индивидуальные отличия в памяти обычно не являются источником учебных неудач. Характеристики внимания, напротив, сильно на них влияют. Но обычно невнимательных детей замечает учитель, к примеру, по ошибкам в тетради, поэтому соответствующая информация со стороны психолога ему не требуется.

Для диагностики выделенных параметров могут использоваться различные методики, определяемые возрастом учащихся.

Результаты диагностики, дополненные наблюдениями за детьми на уроках и в ходе самоподготовки, сводятся в индивидуальные карты учащихся. В них отмечаются не только познавательные, но и личностные особенности детей, влияющие на успешность обучения и функционирования в школе — уровень самооценки, степень тревожности. При составлении индивидуальных карт важно использовать понятную педагогам терминологию. Кроме того, не вносить сведения,

которые могут как-то навредить ребенку. Стоит допустить вариант, что учитель из лучших побуждений покажет карту родителям. Поэтому текстовая информация должна быть очень аккуратной. За ней следуют краткие рекомендации психолога по оптимизации учебного взаимодействия с конкретным ребенком.

В каждом классе есть вспыльчивые учащиеся с трудностями эмоционально-волевой регуляции. Для них в карте полезно внести графу «табу» — какие действия ни в коей мере не допустимы. А также графу «признаки эмоционального напряжения», которые могут быть предвестниками агрессивной вспышки или плача. Обычно учителя просят в этой же графе приводить рекомендации по поводу того, как избежать вспышки. Там же размещаются рекомендации педагогам по оптимизации собственных действий в отношении учащихся. Примеры индивидуальных карт, составленных А.С. Кривцовой, приведены в *Приложении 2*.

Следующий шаг — обучить педагогов пользоваться результатами диагностики. Это нужно сделать на специальном семинаре. Краткий конспект варианта такого семинара приведен ниже.

#### **Конспект семинара для педагогов «Тип нервной системы»**

##### **Типы нервной системы**

##### *Слабый тип*

Такие учащиеся склонны к психосоматическому реагированию на учебные трудности. Для них очень важны позитивные взаимоотношения с учителем. Поэтому следует осторожно подходить к отрицательному оцениванию — оно может существенно понизить качество учебной работы. Лучше постоянно поощрять, эмоционально поддерживать детей, особенно во время контрольных мероприятий. Стоит иметь в виду, что у некоторых учащихся может сформиро-

ваться страх неудачи, тогда при выполнении задания они будут ориентироваться не на достижение успеха, а на избегание неудачи, что приведет к снижению концентрации внимания и значительно снизит эффективность работы. Поэтому таких детей необходимо научить переживать неудачу.

Учащимся не следует задавать неожиданные вопросы, требующие быстрого ответа. Иногда им нужно предоставлять возможность давать ответы в письменной форме, время от времени предлагать задания по алгоритму, шаблону, единой схеме.

Нужно иметь в виду быструю утомляемость учащихся. По возможности спрашивать в начале урока, учебного дня, недели. При подаче материала использовать внешние опоры: графики, схемы, диаграммы, таблицы. Не задавать вопросов по только что пройденной теме. Создавать спокойную обстановку, избегать перевозбуждения.

На переменных учащимся желательно двигаться.

*Во время самоподготовки* предоставить возможность заниматься одному, делать паузы. Полезно планировать выполнение уроков: сначала выполнять более трудные задания. Тщательно контролировать результаты. Можно предлагать использовать наглядные образы при выполнении устных заданий, которые учащиеся потом смогут использовать в своих ответах у доски.

#### **Сильный тип**

С такими детьми желательно избегать длительной монотонной, эмоционально неокрашенной работы, она снижает внимание, вызывает истощение. Необходимо менять виды деятельности, предоставлять детям возможность выполнять задания своими способами. Помогать формировать самоконтроль результатов. Учить планировать свое время, помогать осваивать способы повторения пройденного.

*Во время самоподготовки* побуждать планировать время на выполнение заданий, после чего совместно обсуждать отклонения от графика. Уделять особое внимание контролю правильности решений.

#### **Подвижный тип**

Эти дети не выносят длительной монотонной работы. По возможности им надо давать интересные задания, близкие жизненному опыту. Использовать игровые формы подачи материала. Обучать

произвольной регуляции действий: умению быть сдержанным, не выкрикивать, способности организовывать учебную деятельность. Побуждать к аккуратному ведению тетрадей, улучшению почерка. Акцентировать чувство взрослости и самоконтроль как его неотъемлемую составляющую. На уроке необходим постоянный контроль учителя.

Иногда им нужно давать возможность подвигаться (вытереть доску, принести учебники, «не заметить», как учащийся крутится, тербит в руках предметы и т.п.). Излишнее сдерживание двигательной активности может привести к тому, что на перемене или следующем уроке ребенок полностью потеряет самоконтроль (начнет бегать, кричать, драться). Такое может наблюдаться после урока учителя, придерживающегося авторитарного стиля преподавания, или же во второй половине дня у авторитарного классного руководителя.

На перемене следует по возможности избегать перевозбуждения.

*Во время самоподготовки* необходимо помочь учащимся успокоиться. Задания лучше выполнять частями, приносить каждое выполненное задание на проверку учителю, который его оценивает и мотивирует ребенка на решение следующей задачи. Оценивать не только правильность, но и аккуратность выполнения работы.

#### **Память**

Следует предлагать учащимся задания, сочетающие приемы произвольного и непроизвольного запоминания. Использовать тексты и задания, близкие жизненному опыту учащихся. Вызывать эмоционально окрашенное отношение к учебному материалу (радость, удивление, интерес). Использовать для запоминания все каналы восприятия (зрение, слух, движение). Учить приемам запоминания, в частности, составлению плана ответа на устных предметах, выделению главных мыслей в тексте, поиску ассоциаций и т.п.

У некоторых учащихся страх перед неудачей ведет к ухудшению запоминания.

#### **Внимание**

Периодически стоит использовать приемы повышения коллективного внимания, особенно у учащихся 5—8 классов. Избегать переутомления, перевозбуждения, которые снижают внимание. Побуж-

дать к повышению аккуратности выполнения задания, улучшению почерка. Использовать зрительные опоры или алгоритмы работы. С младшими школьниками допускается шепотное проговаривание своих действий. Необходимо соотносить предлагаемую скорость выполнения заданий с индивидуальным темпом учащихся. Для этого можно использовать работу с карточками. К ним приложить «подсказки» — план выполнения задания либо ответ, с которым учащийся может сравнить свой результат. Работа в темпе, более быстром, чем присущ ученику, приводит к снижению внимания. Полезно менять скорость выполнения заданий.

Следует повышать активность учащихся на уроке различными способами, в том числе игровыми, проблемными. Формировать умственные действия контроля за процессом своей деятельности: планирование и сличение с образцом.

*Во время самоподготовки* можно предлагать проверять свою работу вслух, карандашом отслеживая место проверки (включать не только зрение, но и слух, движение). У младших учащихся использовать взаимопроверку.

### Мышление

Для повышения эффективности учебной деятельности педагогу следует давать ученикам задания, которые вызывают преодолимые трудности.

Особое внимание надо уделять формированию умения сравнивать предметы, явления (находить сходства и отличия, выделять различные признаки и основания для сравнения).

Актуализировать резервные возможности, в том числе опираться на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Учить зрительно представлять изучаемый материал, предлагая соответствующие опоры и выделяя через них главное в учебных текстах.

Повышать учебную мотивацию, для чего периодически давать задания, оцениваемые отметкой «отлично».

Подключать к выполнению сложных заданий эмоциональные переживания: удивление, радость, интерес. Использовать задания, близкие жизненному опыту учащихся. Работать с понятийным аппаратом. Побуждать детей задавать вопросы.

*Во время самоподготовки* рекомендуется проверять, насколько учащийся понимает тексты учебников, оказывать дозированную помощь, побуждать сравнивать новый материал с уже изученным.

### Учебная мотивация

При наличии проблем в учебной деятельности педагогу следует:

1. Повышать познавательный интерес:

- раскрывать значимость и необходимость знаний;
- использовать наглядность и занимательные задания;
- вести урок эмоционально;
- использовать парадоксы;
- применять активные и игровые методы обучения;
- побуждать детей задавать «умные» вопросы;
- уделять особое внимание вопросу оценивания учащихся: оценивать знания следует с опорой на личностное, а не сопоставительное оценивание; имеет значение не только результат, но и процесс работы; важно побуждать детей к само- и взаимооцениванию;
- применять задания, предусматривающие выбор, творческое выполнение.

2. Повышать значимость хорошей успеваемости. Для этого рекомендуется:

- повышать статус учащихся с хорошей успеваемостью;
- подчеркивать учебные успехи позитивных лидеров (у подростков пользуются успехом негативные лидеры, которые учатся плохо, поэтому необходимо стремиться к тому, чтобы они воспринимали учебные успехи лидеров как образец для подражания);
- убеждать учащихся в том, что успешность в учении является следствием развития волевых качеств, поэтому должна быть свойственна настоящему человеку, в том числе подростку, который считает себя взрослым;
- рассматривать хорошую успеваемость как важнейший показатель взрослости;
- обсуждать жизненные планы учащихся и рассматривать знания как предпосылку жизненного успеха.

3. Повышать у детей уверенность в себе, в своих возможностях (частая причина лени — неуверенность в себе):

- поощрять даже небольшие достижения (иногда можно не обращать внимания на отдельные недочеты);
- демонстрировать собственную веру в возможности ученика, в том числе используя ободряющие высказывания («Я верю, что ты сможешь...» и т.п.);

- давать задания, в которых ученик обязательно достигнет успеха;
- разъяснять, какие конкретные действия должен предпринять ученик для достижения успеха;
- использовать позитивную лексику.

4. Стремиться стать для учащихся значимым человеком, объектом идентификации:

- проявлять уважение к личности и мнению учащегося;
- демонстрировать собственную внутреннюю уверенную позицию;
- по возможности использовать юмор, создавать атмосферу радости на уроке;
- открыто признавать свои ошибки и слабости (это позволяет учащемуся почувствовать себя сильнее, не переживать слишком остро свои неудачи).

Однако даже после семинара многие педагоги не будут использовать полученную на нем информацию, поскольку, как уже говорилось, на уроке от них требуется много различного рода воздействий. Поэтому полезно составить и раздать им краткую памятку, в которой будут отражены самые общие требования к их действиям.

#### Пример памятки для педагога

##### Преобладающий канал восприятия

*Визуальный* — смотреть на схемы, графики, рисунки, представлять мысленно картинки, образы.

*Аудиальный* — слушать, проговаривать вслух.

*Кинестетический* — трогать, перекладывать, раскладывать, вырезать (действовать руками).

##### Тип нервной системы

*Слабый* — давать отдых (высокая утомляемость), поддерживать уверенность в себе (существует опасность возникновения страха новых ситуаций, боязни контрольных ситуаций).

*Сильный* — избегать монотонности, формировать самоконтроль.

*Подвижный* — разрешать двигаться (качаться на стуле, крутить ручку и т.п.).

#### Преобладающий локус контроля

*Правополушарный* — поддерживать (свойственна высокая эмоциональность), давать творческие задания, опираться на интуицию, обучать от общего к частному.

*Левополушарный* — опираться на логику, обучать от частного к общему.

#### Работоспособность

*Высокая* — нагружать равномерно.

*Низкая* — спрашивать в начале урока, дня, недели, трудные задания перемежать легкими для отдыха.

*Скачкообразная* — допускать колебания в учебных результатах.

Итак, мы рассмотрели работу психолога по диагностике учащихся и составлению индивидуальных карт. Однако учителям-предметникам, которые ведут уроки сразу в нескольких классах и параллелях, работать по индивидуальным картам нереально. Поэтому для них полезно составить общий профиль класса. Пример такого профиля (составлен Н.Г. Вираховской) приведен в *Приложении 3.1*.

Другой путь — выделить наиболее значимые параметры, требующие учета, и на их основании составить и раздать педагогам общую таблицу для класса (составлена Н.Г. Вираховской), пример приведен в *Приложении 3.2*, что позволит учителям сразу перейти к реализации индивидуального подхода к детям. Сделать это можно, выделив из каждого класса тех учащихся, у которых из-за невнимания педагогов к той или иной их особенности серьезно снижается эффективность учебной деятельности. Ведь многие дети сами умеют компенсировать учебные трудности, вытекающие из их ярко выраженных индивидуальных особенностей. Например, ребенок с низкой работоспособностью (высокой утомляемостью) периодически отвлекается, разглядывая пейзаж в окошке, тем самым дает себе отдых. Правополушарный ученик удовлетворяет стремление к творчеству, зарисовывая заголовки в тет-



ради разноцветными фломастерами. Тревожный ребенок первым тынет руку и после ответа успокаивается. Педагогу обязательно помнить о специфике таких учеников. А фамилии детей, которых действительно нужно держать в сфере внимания, и их особенности, которые необходимо учитывать, полезно совместно с психологом выделить\*.

Иногда для такой работы психологу нужно посетить уроки учителей-предметников. Количество их может быть различным в зависимости от психологической компетентности преподавателя.

Подводя итог обсуждению работы по организации индивидуального подхода к учащимся, заметим, что эффективной она будет только при активном взаимодействии с администрацией, которая поможет настроить педагогов на следование рекомендациям психологов.

### 2.3. Взаимодействие педагогов с учащимися, имеющими выраженные нарушения психологического здоровья

Если понятие «индивидуализация обучения» знакомо учителям и необходимость ее реализации декларируется на разных уровнях, то проблема необходимости учета педагогами особенностей психологического здоровья детей является совершенно новой. Поэтому учителей нужно вовлекать в работу с этой проблемой постепенно. Это имеет смысл сделать либо на школьном педсовете, либо на специально организованном семинаре, причем так, чтобы педагоги действительно захотели этим заниматься. Общая логика семинара, к приме-

\* В образце (Приложение 3.2) жирным курсивом выделены особенности, которые вызывают у учащихся серьезные проблемы, простым курсивом — особенности, вызывающие затруднения.

ру, может быть следующей. Для начала следует рассказать о том, как осуществляется развитие человека на разных этапах жизненного пути. До 20 лет оно идет синхронно календарному возрасту, то есть физической эволюции, затем темпы снижаются. 40 лет — точка расходящихся путей, когда начинается физическая инволюция. На этом этапе развитие человека либо тоже инволюционирует, либо «разрывает» зависимость с физиологией и продолжает эволюционный процесс. От чего зависит выбор человеком своего пути? От его психологического здоровья. Далее, пользуясь материалами первой книги (Школьная психологическая служба. Работа с учащимися), нужно вернуться к ученику и доказать педагогам взаимосвязь психологического и физического здоровья с успеваемостью и дисциплиной. Только после этого можно рассказать им о вариантах нарушения психологического здоровья, предложить подобрать конкретные примеры из своей практики. Обычно они это делают с удовольствием.

Следующий этап работы с педагогами — ознакомление с результатами диагностики и наблюдения за учениками, на основании которых в каждом классе выявляется группа риска — учащиеся с небольшими нарушениями психологического здоровья, и группа особого внимания — дети с выраженными нарушениями психологического здоровья.

Для всех ребят группы особого внимания заполняется карта нарушений психологического здоровья по схеме (см. стр. 64), которая составляется с учетом активного (агрессия) и пассивного (страхи) вариантов проявления нарушений психологического здоровья.

Данная карта поможет преподавателями лучше понять внутренний мир учащихся, благодаря чему они смогут строить грамотное взаимодействие с детьми.

Далее необходимо помочь педагогам организовать эффективное взаимодействие с ребятами, вошедшими в группу особого внимания. Для этого стоит провести обучающий семи-

Ученик	Страх самоуверенности	+			+		
	Отрицающая агрессивность		+				
	Страх взросления	+					
	Компенсаторная агрессивность		+	+			
	Страх самовыражения				+		
	Демонстративная агрессивность		+	+			
	Социальные страхи				+		
	Деструктивная агрессивность			+			
	Страх унижения	+					
	Защитная агрессивность		+	+			
Петр Н.							
Сергей О.							
Ольга С.							
Мария К.							

нар и рассказать о требуемой специфике взаимодействия, используя материалы, представленные далее. Удобно воспользоваться метафорой «психологическая диета», выделив неспецифический и специфический ее компоненты. Под неспецифическим компонентом нужно понимать воздействие педагогов, направленное на повышение уровня психологического здоровья детей в целом. Специфический компонент соответствует конкретному нарушению психологического здоровья, имеющемуся у ребенка.

Рассмотрим содержание этих компонентов, имея в виду педагогов. Начнем с неспецифического. Напомним, что психологическое здоровье можно рассматривать как систему из трех основных составляющих: аксиологической, инструментальной и потребностно-мотивационной. В соответствии с этим можно определить главные направления воздействия педагогов:

- а) содействие формированию умения любить себя и другого человека;
- б) помощь в развитии личностной рефлексии;
- в) пробуждение потребности в саморазвитии.

Как это сделать? Прежде всего ребенок должен почувствовать себя принятым педагогом. Об этом уже говорилось ранее в отношении родителей. Добавим лишь, что важна не только объективная ситуация, то есть наличие реального принятия, но и субъективное видение ее учеником. Педагогу нужно суметь донести до сознания ребенка, что его принимают. А для этого, по возможности, акцентировать внимание ученика на тех позитивных качествах, которые педагог в нем замечает. К сожалению, традиции воспитания таковы, что взрослые склонны сосредотачиваться преимущественно на недостатках детей, а не на достоинствах. Многие психологи объясняют это тем, что у большинства взрослых существуют так называемые запреты на поглаживания, то есть трудности, а иногда невозможность продуцирования положительных оценок. Действительно, некоторые люди очень легко формули-

ругую недостатка другого, но тушуются, когда нужно вслух называть его достоинства. Следствием этого является существенное преобладание в активном словаре негативной лексики над позитивной, а также неумение человека с помощью слов «погладить» кого-то. Поэтому очень полезно применение педагогами так называемых воодушевляющих высказываний, описанных Е.В. Сидоренко. Главная цель таких высказываний — построить такие отношения, в которых признаются и подкрепляются усилия ребенка, направленные на самопонимание и самоутверждение. Важно отметить, что при этом отсутствует оценка, а общение строится не по типу Родитель—Ребенок (по Э. Берну), а по типу Взрослый—Взрослый, поэтому воодушевляющие высказывания ни в коем случае не являются похвалой, которая всегда имеет оценочный характер и производится из родительской позиции. Приведем примеры воодушевляющих высказываний: «Я уверен, что ты сам в этом разберешься», «Я знаю, что ты сможешь сделать это», «Я вижу, как ты усердно трудишься», «Я заметил, что тебе нравится работать над задачей», «Ты нашел способ сделать так, чтобы у тебя все получилось» и т.п.

Очень важно подчеркивать ценность собственного мнения детей, их права на свою точку зрения, отличную от окружающих. Педагоги должны уметь проявлять внимание к суждениям ребенка, касающимся как учебы, так и его интересов. При этом надо замечать не только тех, кто высказывается без дополнительного побуждения, но и тех, кто держит свое мнение при себе. «Стоит подбодрить таких детей: “Ты ничего не говоришь, но ведь и у тебя есть собственное мнение”. Ребенок, к которому обращаются таким образом, убеждается, что его мнение тоже что-то значит для учителя» (Дольто, 1997, с.15)

Необходимо сказать и об оценивании учащихся. Они с особой остротой воспринимают несправедливость отметки, долго помнят ее, обижаются на педагога. Причем в действительности педагог, возможно, и прав, а полученные баллы

соответствуют реальной ситуации. Поэтому очень важным является умение педагога так обосновать оценку и ее критерии, чтобы ребенок все понял. Следует учитывать, что младший школьник воспринимает отметку как оценку собственной личности, а вовсе не как результат своего труда. Поэтому ученик, длительно получающий плохие оценки, начинает считать себя плохим. Необходимо четко сформировать у учащихся представление о том, какая отметка соответствует работе определенного качества. Не должно существовать тезиса «Ученик меня не понял», а только «Я не сумел ему объяснить так, чтобы он меня понял». Но особое чувство обиды и унижения вызывает у ребенка сопоставительное оценивание. Когда его успехи сравниваются с успехами товарищей, он думает: «Значит, все хорошие, только я один плохой».

Следующее важнейшее направление работы педагогов по сохранению психологического здоровья учащихся — это всемерное содействие развитию у них рефлексии. По возможности необходимо вынести этот вопрос на отдельный семинар и подробно обсудить с педагогами, что такое рефлексия, зачем она нужна человеку и всегда ли ее результаты позитивны.

Важно отметить, что вероятны два противоположных результата всякой рефлексии: пессимистический, что провоцирует пассивность, бездействие, отказ от мечты, неверие в успех, или оптимистический, побуждающий к активному действию, преодолению себя и обстоятельств, поиску и реализации способов самоутверждения. Для любой личности особенно значима позитивная ориентация; важно не «прекратить» сомнения и внутренний самоанализ в целом, но направить их на работу над собой. В противном случае мы будем иметь дело не с «рефлексивной самокритикой творческой личности», а с «пониженным самоуважением невротика».

Однако вернемся к вопросу о том, какие возможности есть у педагога для развития рефлексии у детей. Прежде всего это побуждение их к содержательному оцениванию результатов

своих учебных действий, то есть рефлексивное оценивание того, «кем я был» и «кем я стал», каких результатов добился и каким путем я шел к этим достижениям, какие трудности я испытывал и как их преодолевал. Необходимо также научить ребенка определять границу своего незнания и делать целенаправленный запрос к различным источникам (к взрослым, сверстникам, книгам) для его ликвидации. И конечно, важнейшее условие — предоставление учащимся опыта самооценивания.

Следующее, что может сделать педагог, — вербализовать (выразить словами) чувства ребенка в той или иной ситуации. Через отражение эмоций учитель, с одной стороны, помогает ребенку самому лучше понять себя, с другой — показывает, что понимает его состояние. Например: «Я понимаю, что ты расстроился, получив двойку, и тебе обидно, что это случилось именно с тобой». Но для этого необходимо, чтобы педагог стремился и умел увидеть внутренний мир ребенка, отодвинув в сторону собственные переживания и ожидания. Это трудно, но когда чувствуешь внутреннюю благодарность ребенка за то, что его наконец поняли, хочется пробовать еще и еще.

Важно, чтобы педагог хорошо разбирался и в собственных чувствах, понимал их, тем самым предоставляя ребенку образец хорошо рефлексирующего взрослого. В этом случае полезно будет освоить так называемые Я—высказывания, переносащие акцент в той или иной трудной ситуации с осуждения ее виновника на чувства, которые она вызвала у педагога. Тогда, например, опоздание на урок будет сопровождаться не репликами типа «Опять ты опоздал! Когда это прекратится?», а фразами «Я огорчена, что ты пропустил важный момент» или «Я сержусь на тебя на опоздание», «Я беспокоюсь, что ты не усвоишь тему» и т.п.

Еще одно важнейшее направление работы педагогов по сохранению психологического здоровья учеников называется потребностно-мотивационным и предполагает формирование у детей потребности в саморазвитии.

Это, пожалуй, самое трудное направление в работе педагога, поскольку первое, главное его требование — прежде всего развиваться самому. Действительно, не может педагог, остановившийся в личностном развитии, даже при наличии огромного опыта и методического мастерства, содействовать формированию у своих воспитанников потребности в саморазвитии.

В свете этого полезно провести еще один семинар для учителей. Его темой будут проблемы развития взрослых и в особенности роль так называемого кризиса середины жизни, который, с одной стороны, может вызвать эмоциональные проблемы, психосоматические заболевания, а с другой, — стимулировать внутреннее развитие. Важность этого периода заключается в том, что подходят к нему педагоги профессионально зрелые, накопившие громадный практический опыт, имеющие много жизненных сил. Но кризисные явления, к которым учитель бывает не готов, часто просто потому, что о них не знает, не только затрудняют его жизнь в целом, но и приводят к существенному снижению эффективности профессиональной деятельности. Школьный психолог обязательно встретится с этими проявлениями, поскольку обычно педагоги проецируют свои эмоциональные проблемы именно на него, он становится «козлом отпущения» в коллективе.

Не стоит винить учителей, их нужно понять и, по возможности, помочь им. Но в отличие от детских кризисов, кризис зрелого возраста редко описывается в литературе и ранее не включался в программный курс психологии для педагогических вузов. Поэтому можно ознакомить преподавателей с краткими сведениями о кризисах взрослых (см. Хухлаева. М., 2000).

Итак, еще раз отметим, что только педагог, успешно решающий свои собственные задачи развития, адекватно проживающий свои кризисы, способен осуществлять работу по формированию у детей потребности в саморазвитии. Может

быть, поэтому в последнее время такое широкое распространение получили тренинги личностно-профессионального роста для педагогов, помогающие им во взаимодействии с собой.

Перейдем теперь непосредственно к детям. Ранее уже говорилось, что главное — мотивировать детей, создать у них стремление становиться лучше в разных жизненных областях. Но важно, чтобы это стремление не привело к отторжению ребенком своих темных сторон, чтобы в основе самоизменения лежало принятие ребенком самого себя.

Итак, мы рассмотрели основы взаимодействия педагогов с детьми, направленного на сохранение их психологического здоровья в целом. Перейдем к обсуждению специфического воздействия в отношении детей, имеющих те или иные нарушения психологического здоровья.

### Дети с защитной агрессивностью

Прежде всего необходимо объяснить педагогу, что ребенок не рождается агрессивным, хотя, безусловно, биологические предпосылки к этому могут существовать. Как уже говорилось ранее, на развитие агрессивности влияют взаимоотношения в семье и прежде всего отношение к ребенку матери: отчужденность, холодность, безразличие к его интересам. Хотя внешне это не всегда проявляется. Мать может казаться гиперопекающей, сверхтребовательной или агрессивной в отношении педагогов, которые, по ее мнению, нарушают интересы ребенка. Однако при внимательном взгляде на ее ребенка можно увидеть недоласканность, недоцелованность, недолюбленность.

Следующий значимый фактор — стиль воспитания. Чаще всего агрессивный ребенок вырастает в семьях с незрелыми методами регулирования дисциплины, когда реакции родителей на отклонения в поведении малыша непоследователь-

ны и непредсказуемы. Родителям обычно не хватает терпения или времени научить ребенка следовать определенным правилам. Кроме того, они выбирают неэффективные способы реагирования на агрессивное поведение: либо слишком терпимое, либо излишне жесткое. Родители, использующие жесткие наказания, оказываются для детей примером агрессивности. Кроме того, дети учатся противостоять родителям. И если они все-таки меняют свое поведение, оно не становится для них внутренней ценностью. Получается, что наказание заставляет ребенка скрывать внешние проявления нежелательного поведения, но не устраняет его.

Помимо стиля родительского воспитания, на закрепление агрессивного поведения влияет общение с братьями или сестрами. Как отмечают Р. Бэрн и Д. Ричардсон, результатом насилия во взаимоотношениях между детьми в семье становится усвоение силовых моделей поведения. Имеется в виду, что ребенок, привыкший применять агрессивные реакции в отношении брата и сестры, с большой вероятностью будет использовать его и с другими сверстниками.

Как же действовать педагогу, учитывая все вышесказанное о семье агрессивного ребенка? Общая схема: попытаться скомпенсировать негативное влияние семьи, по возможности восполнить то, что не смогла по каким-либо причинам дать семья. Это возможно. Первое и самое главное условие успешной работы: ребенок должен ощущать себя в школе любимым, чувствовать интерес и внимание к себе учителя. Но проблема в том, что не всякий педагог умеет любить, и научить его этому нельзя. А без отношений, основанных на любви и принятии, невозможно вызвать доверие ребенка к педагогу. Соответственно без выполнения этого условия все остальные рекомендации окажутся практически бесполезными. Кроме того, ребенок может переносить чувство гнева с родителей на педагога, что затрудняет установление доверительных отношений. И здесь «на учителя ло-

жится еще одна задача; он не должен забывать, что сопротивление ребенка, его недоверие, его агрессивность относятся не лично к учителю, а выражают лишь его конкретные трудности, и учитель в настоящий момент является всего лишь доступным партнером, на котором тот может разрядиться» (Фигдор, 1995, с. 118).

Далее необходимо научить ребенка следовать определенным правилам поведения, соглашаться с некоторыми ситуациями принуждения. При этом ситуаций принуждения не должно быть очень много, чтобы они были посильны ребенку, и после каждой из них должна следовать похвала педагога. К примеру, агрессивные дети не умеют сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих желаний (любая задержка непереносима), необходимо специально побуждать к терпению (ребенок хочет первым ответить, попросить его подождать, затем за это похвалить).

Какими должны быть реакции взрослых в отношении агрессивного поведения? Как уже говорилось, резкое подавление агрессивности, излишняя строгость или попустительство приводят к закреплению такого стиля. А склонный к суровому наказанию педагог невольно сам подает ребенку пример агрессивного поведения. Кроме того, строгость педагога может привести к подавлению агрессивных импульсов в его присутствии, но зато они бурно выплеснутся, когда педагога не будет рядом. Как ни странно, отсутствие наказаний также чревато закреплением агрессивного поведения. Поэтому перед учителем стоит достаточно трудная задача выбора разумных способов подавления агрессии. Если вы прибегаете к наказанию, обязательно разъяснение ребенку его справедливость, чтобы в итоге у него возникло чувство вины, а не страха или враждебности. Необходимо помнить, что наказание должно быть напрямую связано с поведением ребенка и применяться сразу после совершения проступка. Имеется в виду, что временной разрыв между проступком и наказанием дол-

жен быть минимален. Это необходимо, чтобы подчеркнуть неприемлемость данного поведения. Добавим, что «немедленное наказание приносит неприятности до того, как нарушитель сможет осознать удовольствие от совершенного поступка» (Бэрон, Ричардсон, 2003, с. 103).

Следует иметь в виду, что недопустимы угрозы наказанием с дальнейшей их отменой, поскольку это будет ассоциироваться у ребенка с родительской непоследовательностью.

Иногда эффективной бывает временная изоляция, она не воспринимается ребенком как демонстрация к нему неприятного отношения, если не сопровождается вербальной или невербальной агрессией взрослого. И наконец, по возможности нужно предлагать ребенку альтернативу поведения, за которое он наказывается, чтобы заложить фундамент будущих поощрений.

Следует также специально обучать ребят самоконтролю и рефлексии своего поведения (не обязательно агрессивного). Дети с защитной агрессивностью, как правило, обладают экстернальным локусом контроля, то есть склонны искать причины трудностей во внешних обстоятельствах, других людях, а не в себе. Следует содействовать интернализации локуса контроля, то есть постепенному переходу к принятию ответственности за свои действия на самого себя. Кроме того, эти дети не привыкли задумываться над последствиями своих поступков, они не извлекают пользы из своего негативного опыта, и у них неоднократно возникают одни и те же затруднения. Поэтому полезно обсуждать с ними причины и последствия агрессивных действий.

Также полезно вызывать у ребенка сопереживание к другим людям, ставить его в ситуации оказания помощи окружающим.

Чаще всего дети с защитной агрессивностью имеют неустойчивый образ Я, поэтому им необходимы ситуации успеха и другие средства, направленные на усиление внутреннего Я.

Ребенок должен поверить, что у него хватит собственных сил для достижения цели и без применения агрессивных методов.

Эти дети часто отличаются высоким честолюбием и стремлением к общественному признанию, поэтому для формирования контроля над своими побуждениями их можно ставить в условия соревнования. А чтобы направить их активность в позитивное русло, давать ответственные поручения, по возможности позволяющие двигаться, например, следить за чистотой доски. Кроме того, необходимо учитывать стремление детей к лидерству, но не забывать, что оно может иметь и отрицательные последствия. Лидерство в целом и для агрессивных детей в частности обладает большим развивающим потенциалом, если педагог сумеет помочь ребенку найти конкретную область для его реализации и осуществить свои устремления.

### **Дети со страхом уничтожения**

Педагогам необходимо всемерно усиливать Я такого ребенка, его собственные возможности справиться с любыми трудностями, а также избегать ситуаций, которые могут его напугать. Здесь нужно помнить, что сильный испуг у такого малыша вызывают иногда ситуации, вполне безопасные для других детей. А спровоцированная испугом реакция может переноситься в другие условия. Например, учитель не отпустил ребенка в туалет, из-за чего он описался. Далее у него возникает страх попроситься в туалет у любого другого взрослого, и он начинает писаться на других уроках, в автобусе, дома.

Для снижения внутреннего напряжения полезно включать в физкультминутки чередование упражнений на напряжение и расслабление.

Часто дети со страхами страдают от реального отсутствия теплоты дома, поэтому необходимо установить с таким ребенком добрый эмоциональный контакт. Если малыш позволяет, периодически поглаживать его.

К подростковому возрасту количество детей со страхами на первый взгляд уменьшается. Многие из них просто меняют пассивную форму реагирования на активную и начинают проявлять защитную агрессивность. Но остаются и те, которые продолжают бояться. Просто ребята учатся тщательнее скрывать свои страхи, и они становятся менее заметными, чем раньше. Для педагогов возможность влияния на подростков со страхами, казалось бы, невелика. Но на самом деле такие дети охотно откликаются на теплый эмоциональный контакт и поддержку взрослых.

### **Дети с деструктивной агрессивностью**

Педагогу важно объяснить, что истоки деструктивной агрессивности кроются прежде всего в семейном воспитании. Как уже говорилось, родители такого ребенка склонны к гиперопеке и излишнему контролю. Трудность заключается в том, что часто они делают это от огромной любви, сверхпоглощенности ребенком, от преувеличения его слабости и беззащитности.

Следует иметь в виду, что у таких детей, как правило, присутствует амбивалентное отношение к родителям. Внешне они показывают привязанность и зависимость от них. Однако при выполнении диагностических методик и на коррекционных занятиях проявляют сильное чувство гнева в отношении родителей, вызванное ощущением ограничения собственной свободы. Таким образом, у них формируется стереотип сдерживания своих истинных чувств в присутствии значимых лиц и выплескивания их в других ситуациях. Поэтому агрессию

они направляют на людей, которых считают малозначимыми, например, более слабых сверстников или педагогов дополнительных предметов.

Невозможность открытого проявления гнева заставляет детей искать доступные косвенные формы. Например, некоторые любят разбрасывать свои вещи. Они часто теряют ручки, варежки и другие предметы, несмотря на то что все аккуратно подписано родителями. Многие прибегают к смеху, то есть при любой возможности долго хохочут. Иногда принимают на себя роль классного шута.

Сложность позиции педагога состоит в том, что он не может жестко требовать от ребенка выполнения определенных правил, так как тем самым он присоединится к позиции родителей. Ему необходимо доступно объяснить ученику недопустимость агрессии в отношении сверстников, непозволительность разбрасывания вещей и т.п. Педагогу ни в коем случае нельзя жаловаться на ребенка родителям, поскольку это может привести только к усилению деструктивной агрессивности.

На уроках для укрепления Я ребенка важно «предоставить ему возможность самоопределения, то есть почаще разрешать ему делать то, что он хорошо умеет и что доставляет ему удовольствие» (Фигдор, с.117), подчеркивая при этом свободный выбор ученика: «Это ты сам так решил». К примеру, можно предложить ребенку выбрать и решить одну задачу из нескольких одинаковых по уровню сложности.

В 5—6 классах стоит ожидать резкого возрастания деструктивной агрессивности. Это может проявляться в том, что подросток будет выкрикивать с места, мешать вести урок, демонстративно употреблять ненормативную лексику. Появится интерес к анальной тематике. Подросток может ломать унитазы, разматывать туалетную бумагу и т.д. В общем, он станет малоуправляемым в школе. Понятно, что строгие дисциплинарные санкции взрослых будут лишь усиливать такое поведение.

Единственное «лекарство» в данной ситуации — дома предоставить ребенку реальную самостоятельность, которая может проявляться по-разному в зависимости от традиций семьи. К примеру, вменить в обязанность подростку уборку квартиры, приготовление еды, покупку продуктов, а в каникулы отправиться в туристический поход на полном самообслуживании. Психологу и педагогу имеет смысл убедить родителей в необходимости таких шагов.

У школы меньше рычагов воздействия на подростка. Но основная линия должна быть такой же: самостоятельность и ответственность за свой выбор, актуализация взрослой позиции. К примеру, забыл тетради, не подготовился к уроку — педагогические санкции с обязательным объяснением подростку их причин, кроющихся в его собственных действиях.

### Дети с социальными страхами

В учебном процессе необходимо учитывать такую важнейшую особенность этих детей, как внутреннюю зависимость от оценок взрослых. У младших школьников страх сделать что-то не так заставляет ребенка постоянно искать у взрослых подтверждения правильности собственных действий. Любое задание, требующее малейшего проявления самостоятельности, вызывает следующие вопросы: «А так можно?», «А как надо?», «А это правильно?». Педагогу не следует отвечать на них. Лучше побуждать к собственным попыткам найти решение: «Думай сам», «Ты сам сможешь найти ответ». Полезно давать детям больше заданий, требующих свободы выбора, например: «Выполни одно из двух упражнений, придумай сам к нему грамматическое задание и сделай его». Очень полезны различного рода творческие задания.

Следующий важный момент — преобладающая мотивация учебной деятельности: на достижение успеха или на избегание



неудачи (Х. Хекхаузен). Оказывается, значительная часть детей с социальными страхами ориентирована главным образом на избегание неудачи, то есть основные их усилия направлены не на достижение положительного результата, а на недопущение ошибок. Из-за этого они порой стараются скорее закончить задание, не прилагая особых усилий, проявляют довольно низкую настойчивость в учебе. При этом их старание зависит от субъективного восприятия трудности учебных заданий. Как отмечает Х. Хекхаузен, они проявляют большую настойчивость в решении задач, принимаемых ими за трудные, и меньшую — в решении задач, кажущихся им легкими.

Важно отметить, что для этих детей особую значимость приобретают неудачи в учении. Они снижают вероятность дальнейшего успеха, то есть ухудшают качество выполнения заданий, следующих за неудачей, увеличивая количество ошибок и время, затраченное на их решение. Внешне это может производить впечатление медлительности, может казаться, будто ребенок отстает от класса по темпу работы.

Что лежит в основе мотивации ребенка на избегание неудачи? Прежде всего непонимание того, что успех зависит от его собственных сил, то есть он воспринимает учебную ситуацию как неподконтрольную. При этом нужно иметь в виду, что речь идет не о реальном успехе или неуспехе, а о субъективном восприятии его ребенком. Педагог может считать ситуацию нормальной, ребенок — воспринимать ее как неудачу.

Из сказанного становится понятно, что педагогу необходимо ставить такого ребенка в ситуацию учебного успеха, причем так, чтобы он осознавал: именно его собственные усилия привели к «победе». Постоянный успех отнюдь не необходим и даже вреден. Нельзя искусственно лишать учебный процесс ошибок и неудач, нужна специально организованная поддержка ребенка в этих условиях. Суть ее состоит в обсуждении причин ошибок, в процессе которого ребенок должен понять, что они произошли не из-за недостатка его

способностей, а от отсутствия старания. Возможны и санкции осуждения в ситуации неудачи, если они осуществляются в общей обстановке дружелюбия и уважения к ребенку.

Нужно очень внимательно относиться к оцениванию таких детей. Сильное порицание вероятнее всего приведет к ухудшению качества деятельности. Для них достаточно взгляда, чтобы понять недовольство учителя. Кроме того, они воспринимают отметку как оценку собственной личности, а не результата своего труда. Поэтому необходимо четко сформировать у них представление о критериях оценивания, о том, какая отметка ставится за определенное качество работы. Однако слишком частое поощрение за выполнение легких заданий также может быть неблагоприятным, так как похвала при незначительных успехах может привести ребенка к убеждению, что его считают малоспособным и не ожидают от него многого. Очень важно развивать у детей навык самооценивания, причем не только по внешним, но и по внутренним критериям, поскольку дети склонны пользоваться лишь внешними критериями.

Важно отслеживать уровень притязаний учащихся. Ориентированные на неудачу дети, как правило, имеют неадекватный уровень притязаний: завышенный или заниженный. Обсуждение с ребенком его реальных возможностей, предложение намечать цели и отслеживать их выполнение приводят к большей реалистичности уровня притязаний и повышению мотива достижений. Для этого можно также использовать самоподкрепление. Например, при правильном выполнении задания ребенок размещает на своей тетрадке наклейку.

Поскольку для детей контрольная работа является стрессовой ситуацией, полезно перед ней обсудить готовность ребенка, имеющиеся знания, которых вполне достаточно для успешного выполнения заданий.

Как утверждает Х. Хекхаузен, достаточно эффективным является создание в классе «атмосферы причастности». При

этом уроки строятся таким образом, чтобы у детей была возможность принимать решения, брать на себя ответственность, ставить обязательные обучающие цели, то есть чувствовать себя причастными к уроку.

Хорошо, если во внеучебное время педагог станет побуждать ребенка к проявлению спонтанного поведения, чтобы он мог позволить себе быть самим собой.

Дети с социальными страхами, даже если внешне не проявляют стремления к лидерству, с радостью принимают ответственность за поручения, не связанные с социальными контактами, например, уход за цветами в классе.

В подростковом возрасте социальные страхи несколько меняют и содержание, и формы. Если младшие школьники боялись не соответствовать внешним инстанциям, то теперь страхи переходят во внутренний план, становятся «внутренними цензорами» поведения подростка. К этому времени родители обычно привыкают к тому, что их ребенок не причиняет им волнений: в целом послушен, хорошо учится, — и потому снижают внешний контроль. Но это не меняет ситуации, так как «внутренний цензор» подростка не дает ему возможности расслабиться. Возникает страх потери контроля над собой, он символизирует проигрыш, собственную слабость, малоценность. Запрет на проявление гнева, внутреннее напряжение, с этим связанное, с каждым годом все усиливается. В поведении это может проявляться по-разному. У некоторых находит свое выражение в психосоматике, тиках, головных болях или депрессивных состояниях. У других принимает форму «псевдозабывчивости». Родители в этом случае жалуются, что подросток ничего не помнит, о чем его ни попросишь. У некоторых возникает паника на экзаменах, вплоть до полного разрушения деятельности.

Педагогам в работе с такими подростками отводится важная роль. Прежде всего им необходимо декларировать ценность умения проигрывать. Рассказывать ребятам о собствен-

ных проигрышах и о том опыте, который был получен в результате таких неудач.

Нужно снижать значимость контрольных работ и экзаменов, может быть, иногда специально предлагая подросткам «проиграть», написать хуже, чтобы они учились воспринимать неудачи как нормальный опыт.

Как ни парадоксально, но во взаимодействии с таким подростком имеет смысл иногда совершенно осознанно накричать на него, чтобы на своем примере объяснить: человек не может всегда держать себя в руках, «сорваться» — это нормально. Иногда можно и спровоцировать на проявление гнева. Хотя данный процесс надо очень хорошо контролировать, поскольку сам подросток этого пока не умеет.

Когда позволит ситуация, педагогу стоит подчеркивать ценность внутренней свободы человека и стимулировать подростка к выражению собственного мнения по разным вопросам.

### Дети с демонстративной агрессивностью

Нарушение поведения в данном случае служит способом привлечения внимания, хотя бы негативного. Происходит это путем переноса на педагога образа родителей и отношений с ними. Учителю необходимо донести до сознания ребенка то, что он видит его и понимает даже тогда, когда не находится рядом, потому что у таких детей возникает ощущение покинутости и одиночества, если они не в центре внимания. При грамотных действиях педагога ребенок в состоянии понять, что в отличие от матери «учительница должна думать обо всех детях, однако ребенок ей не менее симпатичен даже тогда, когда она не стоит около него» (Фигдор, 1995, с.136). Отсюда вытекает основная, хотя достаточно трудновыполнимая рекомендация — не реагировать на негативное поведение ре-

бенка традиционно, поскольку это означает закреплять выбранный им способ получения внимания. По возможности на негативные выходки нужно отвечать безразличием, при этом активно поощрять нормативное поведение. Это сложно, если в классе два или более ученика с таким нарушением. Здесь может «спасти» создание игровой соревновательной ситуации, направленной на соблюдение правил. Но только переориентация ребенка от стремления к негативному вниманию к потребности в позитивном приведет к кардинальному изменению его действий.

Необходимо также способствовать формированию рефлексии, чтобы ребенок учился оценивать причины своих поступков, возможные результаты. В итоге он должен понять, что негативный интерес приносит много вреда, гораздо приятнее добиться позитивного внимания.

Здесь необходимо вспомнить о формировании лидерства как о создании условий для целенаправленного личностного развития ребенка. Хорошо, если ученик сможет реализовать свое желание быть в центре внимания позитивными способами, например, через участие в выступлениях, концертах.

Многие ребята склонны к проявлению регрессивного поведения: кривляются, сюсюкают, используют интонации маленьких детей. Это чаще происходит с теми, у кого есть младшие братья или сестры, к которым они ревнуют родителей. Хорошо, если в классе будет подчеркиваться взрослость такого ребенка, его выдержанность и внутренняя сила.

Часто дети с демонстративной агрессивностью не вполне доверяют взрослым, не проявляют своих истинных чувств. Доверительная атмосфера в классе будет способствовать открытому проявлению реальных чувств и мыслей, некоторому снижению агрессивности.

Нередко детям недостает умения ставить себя на место другого человека, чувствовать его; на уроках чтения, литературы можно акцентировать внимание на понимании эмоци-

нального состояния героев, причин и следствий их поведения.

Дети этой группы, как правило, обладают довольно слабым Я. Поэтому педагогам стоит применять так называемые воодушевляющие высказывания.

В подростковом возрасте демонстративность может сильно возрасти и принять такие формы, которые будут сильно мешать проведению уроков. Они могут выкрикивать с места, привлекая к себе внимание, давать ребятам обидные клички, комментировать действия учителя и многое другое, что будет вызывать смех у окружающих. Классу обычно это нравится, поскольку позволяет расслабиться. Кроме того, открытое непослушание взрослым в подростковой среде считается «крутым», придает авторитет.

Как действовать в этом случае педагогам? На уроках стоит резко и очень уверенно пресекать демонстративные выходки, быстро переключаться на основную тему урока, не позволяя подростку получить удовольствие от того, что он вывел учителя из себя и рассмешил класс. В случае грубого нарушения дисциплины лучше продолжить разбирательство на перемене без свидетелей, перед которыми можно «геройствовать».

Однако, понимая, что причиной демонстративности является глубокое одиночество подростка, во внеурочное время надо постараться войти с ним в неформальный контакт, завоевать его доверие и постепенно, «поглаживая» его, снизить сначала остроту, а затем и частоту агрессивных вспышек.

### Дети со страхом самовыражения

Внешне эти дети могут казаться старше своих сверстников. На самом деле они и внутренне взрослее, что является следствием достаточно глубокой психологической травмы, переживаемой самостоятельно в своем внутреннем мире без

помощи взрослых. Такое состояние часто отделяет их от сверстников, затрудняет вступление в близкие отношения. Поэтому даже если дети легко общаются с ровесниками, они не допускают глубоких контактов. Часто они оказываются в изоляции, тогда педагогу необходимо включать их в общение с одноклассниками, например, давать совместное задание в паре и т.п.

Поскольку ребенок оберегает свой внутренний мир от вторжения, входить в контакт с ним нужно очень осторожно, не нарушая безопасной дистанции. Некоторым требуется довольно долгое время, чтобы научиться доверять взрослому. Но если отношения доверия установлены, они сохраняются надолго.

Хорошо, если ребенок получит возможность более или менее открытого выражения своих чувств через различные символические средства: рисование, рассказывание историй.

Нужно иметь в виду, что у таких детей могут наблюдаться трудности концентрации внимания на уроке (возможно, педагогу потребуются дополнительные усилия по его удержанию), но многим из них это абсолютно не мешает.

Поскольку, как уже говорилось, дети не проявляют внешне свои переживания, родители часто не представляют их силу и значимость для ребенка. Особенно если в это время они погружены в свои собственные чувства, сопровождающие конфликты или распад семьи. Было бы полезным сообщить домашним о той эмоциональной нагрузке, которую несет ребенок, и предложить поговорить с ним о том, что его беспокоит, волнует.

К подростковому возрасту дети со страхом самовыражения вырабатывают удобные модели поведения, позволяющие им внешне мало отличаться от окружающих, но сохранять эмоциональную дистанцию с ними. Только при внимательном рассмотрении можно заметить отсутствие спонтанности в поведении, скованность, напряженность, которые являют-

ся следствием постоянного контроля над собой. Подавленные чувства подросток проявляет либо через эмоциональные вспышки — агрессию или слезы, либо через склонность к психосоматическим заболеваниям, особенно в эмоционально значимых ситуациях. Педагогу трудно что-либо сделать для подростка со страхом самовыражения, кроме понимания и принятия его таким, какой он есть. Можно предложить ученику проявить себя косвенно: в тех формах, которые ему близки, например, хорошо поющему — участвовать в концертах, любящему писать стихи — публиковаться в школьной газете.

### Дети с компенсаторной агрессивностью

Важно понимать, что такие дети очень остро воспринимают ситуации социального сравнения, иногда реагируя на них острыми эмоциональными вспышками, несоизмеримыми с силой раздражителя. Например, подросток, не войдя в десятку лучших спортсменов школы, стал стучать ногами по шкафу с криками: «Чтоб он (учитель физкультуры) попал под машину!» Конечно, такие поступки нельзя оставлять без административного воздействия, но при этом следует понимать, что ни о каких реальных действиях в отношении учителя мальчик и не думал. Поэтому речь должна идти не о моральном развитии ребенка, а о формировании уверенности в себе, с одной стороны, и самоконтроля — с другой. И этот аспект нужно положить в основу работы с родителями. Необходимо предлагать им искать методы воздействия на ребенка, способствующие формированию этих качеств.

Самоконтроль обычно снижается в ситуациях усталости или перевозбуждения. Поэтому в случае наличия для этого объективных предпосылок (конец четверти, эмоционально насыщенная подготовка к какому-то мероприятию и т.п.)

взрослым необходимо держать таких учащихся в сфере своего внимания, чтобы не допустить травматизации окружающих. Имеется в виду, что даже небольшой раздражитель с их стороны может привести к агрессивной вспышке, в которой подросток будет плохо контролировать себя.

Ученики с компенсаторной агрессивностью с удовольствием принимают на уроках позицию негативного лидера — выкрикивают, перебивают учителя, комментируют ответы других, обесценивая их. Следует, насколько возможно, способствовать изменению знака лидерства с негативного на позитивный, подчеркивать классу учебные успехи таких детей, иногда искусственно создавать ситуации успешности. Важно интересоваться мнением ученика по тому или иному вопросу (особенно на уроках по устным предметам), показывать ему, что оно для педагога интересно и важно. В случае учебных неудач демонстрировать свою веру в будущий успех ученика.

Для таких ребят очень полезно наличие неформального контакта с педагогами, оно повышает у них собственную значимость. Поэтому на переменах нужно искать пути налаживания такого контакта, беседуя с подростками о музыке, спорте или о чем-то другом, для него интересном.

Если учебные успехи даются ребенку с трудом, нужно обязательно найти какое-то другое «поле», где ребенок мог бы проявить себя, — шахматная секция, художественная самодеятельность, футбол или что-то еще, дающее подростку возможность не только достигнуть успеха, но и продемонстрировать его публично.

### Дети со страхом взросления

Страх взросления не стоит путать с инфантилизмом, с социальной незрелостью, которая иногда проявляется похоже, но имеет другие причины и соответственно требует других спо-

собов воздействия. Можно говорить о страхе взросления при наличии у ребенка переживаний учебных неудач, хотя они могут им тщательно скрываться. Основная рекомендация для таких детей, так же как и в предыдущем случае, — создание ситуаций успеха. Естественно, речь идет не о снижении требований к ним и недопущении у них никаких учебных неудач. Им нужно оставить «поле для борьбы», но периодически у них что-то должно хорошо получаться и быть замечено окружающими.

Взрослые часто считают таких учащихся ленивыми, потому что их активность на уроках снижена. Однако они не ленивы, просто нужно стимулировать их учебную активность, обязательно замечать их поднятую руку, если же это происходит слишком редко, то спрашивать их по собственной инициативе. Давать задания в зоне ближайшего развития, чтобы подросток видел свои результаты. Если задание трудное, нужно проявлять чудеса внимания, замечать появление растерянности на лице ученика в случае затруднения и в этот момент подбадривать его: «Давай продолжай, старайся, ты сможешь». Однако все эти действия педагога будут результативны только в том случае, если будет проведена глубокая работа с родителями, которые часто сами внутренне не верят в возможность учебных успехов ребенка, переоценивают его хрупкость, незащищенность. Настроить родителей на то, что ребенок может, должен, будет успешным — главная задача педагогов.

### Дети с отрицающей агрессивностью

Если подросток испытывает чувство тревоги, размытости Я, то он, как правило, не осознает своих возможностей, не знает, кто он есть и как относятся к нему окружающие, не уверен в собственной для них ценности. В активном варианте проявления нарушений он будет склонен к эксцентричному или рискованному поведению, к принятию необдуманных

решений, пусть невыгодных для него, но отрицающих мнение родителей. Девушки могут склоняться к ранним половым связям, мальчики — к употреблению значительных доз алкоголя или наркотиков, неформальным компаниям. Таким образом подросток позиционирует себя окружающим как самоуверенного человека, лидера. В то же время они болезненно воспринимают попытки других лидировать, реагируют на них агрессивно.

### Дети со страхом самоопределения

При пассивном варианте проявления нарушений у таких подростков может наблюдаться избегание риска, страх всего нового, отсутствие желания самостоятельно принимать решения делать что-либо, полное подчинение советам, мнению родителей. Иногда к этому присоединяется заторможенность в речи, мышлении. Возможен «уход в компьютерные игры».

Такому подростку нужно оказать помощь в самопознании. Можно предложить ему любые самые простые психологические тесты, к примеру, на темперамент, коммуникативные способности, а затем их обсуждать, разбирать, как эти особенности проявляются в реальной жизни подростка. Очень важны разговоры о будущем, участие во внеклассных мероприятиях, в которых затрагивается эта тема. Важно, чтобы они не носили назидательного «родительского» характера, иначе они произведут противоположный эффект. В качестве примера можно привести новогоднюю игру «Волшебный носок», основная идея которой состоит в том, что подростки, поделившись на команды, как бы вытаскивают из волшебного носка свое будущее. На самом деле они обсуждают, каким они хотели бы видеть свое будущее, определяют те его черты, которые принимает вся группа, и отображают их в символической форме (в виде коллажа, фигурки из пластилина или

фольги). Во всех попытках затронуть будущее нужно делать акцент на наличии у ребят способностей добиться успеха, признания окружающих.

Безусловно, необходимо привлекать родителей, особенно в случае пассивного варианта. Надо убеждать их в том, что ребенку необходимо разрешить пробовать самостоятельно выбирать самому вещи, решать, как провести выходные, каникулы и т.п.

Итак, мы кратко рассмотрели, как педагог может строить взаимоотношения с учениками, имеющими нарушения психологического здоровья. Однако школьному психологу хорошо бы настроить педагогов на размышления не только о детях, но и об их собственных особенностях. Можно предположить, что среди них будет много людей с выраженными социальными страхами. Даже частичное осознание своих особенностей сделает взаимодействие педагогов с детьми намного более эффективным.

# МЕТОДЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ

### 3.1. Общая характеристика групповых методов работы с педагогами

Ранее нами были выделены основные задачи работы психолога с педагогами:

- содействовать сохранению психологического здоровья педагогов;
- предоставлять педагогам возможность осуществлять свою педагогическую деятельность, не нарушая психологического здоровья учащихся и по возможности повышая его уровень.

Для решения этих задач могут использоваться индивидуальные консультации. Однако ввиду существенной диспропорции в количестве педагогов и психологов в школах важное место занимают групповые методы работы, которые нередко представляют большую сложность. Это является следствием того, что психологи основное внимание уделяют содержанию, а эффективность организации работы с педагогами во многом зависит от используемых методов. Их выбор предполагает опору на следующие основополагающие принципы:

*Первый* — обеспечение эмоциональной безопасности педагогов. Такая необходимость вызвана тем, что взаимодействие с психологом может породить тревогу, страх, а как следствие, агрессию или избегание общения. И все это из-за неопределенности ролевой позиции психолога в современной

школе, неясности ожиданий, незнания его возможностей. В особенности опасаются психолога педагоги-перфекционисты, с виду прекрасно работающие учителя, не дающие себе право на ошибку, глубоко переживающие за качество своей работы. Это понятно, так как высокая профессиональная тревожность формирует у них стремление к контролю над ситуацией, незнакомая же обстановка вызывает беспокойство. Психологи постулируют спонтанность, открытость чувств, используют неизвестные для педагогов формы работы. Обеспечение эмоциональной безопасности важно, помимо перфекционистов, для педагогов с запретами на проявление чувств, которые всеми силами стараются держать их в «чемоданчике» на запоре. Психолог, как уже говорилось, постулирует открытость, постоянно апеллирует к эмоциям, вызывая тем самым у педагогов страх самораскрытия и, как следствие, агрессивное сопротивление взаимодействию.

*Второй* принцип — необходимость мотивирования педагогов к взаимодействию с психологом различными способами. Нередко специалисты жалуются, что предлагают свои услуги учителям, а те отказываются. Однако многие педагоги не знают ничего о роли психолога и его возможностях, поэтому считают общение с ним лишней «обузой», которая не приносит пользы. У других преподавателей возникает страх взаимодействия: вдруг психолог увидит то, что не хотелось бы показывать? Недооценка значимости психолога и боязнь общения с ним могут вызвать у педагога стремление избежать взаимодействия, к примеру, желание посетить любые школьные мероприятия, только не психологические семинары.

Для обеспечения первого принципа — безопасности — нужно начинать работу, используя методы, требующие от педагогов минимальной активности, применять знакомые им формы. А затем по мере появления доверия постепенно повышать активность учителей, использовать менее определен-

ные и знакомые им методы. Важно также находиться в понятийном поле педагогов, не использовать неизвестные им слова и обсуждать ситуации из их практики.

«Лесенку» методов можно представить следующим образом:

1. Информационные методы: информационные тексты, устные информационные сообщения.
2. Проблемные методы: проблемные лекции и семинары.
3. Активные методы-занятия с элементами тренинга, тренинги.

Как видим, тренинги находятся в самом конце «лесенки», то есть приступать к ним можно, только пройдя все ступеньки. Мы специально делаем акцент на этом, так как нередко молодые психологи-энтузиасты начинают именно с них и удивляются, встречая отторжение со стороны педагогов.

Реализация второго принципа, или вопрос мотивирования педагогов к взаимодействию с психологом, решается тоже не просто. На наш взгляд, это происходит в первые 10—15 минут встречи, на которую они по различным причинам (скорее, следуя указаниям администрации) все-таки пришли. Поэтому, готовясь к работе с учителями, стоит подробно прописывать не только тему разговора, но и приемы мотивирования. Некоторые из них мы сейчас обсудим.

Особое внимание следует уделить началу беседы. Можно сразу «сломать его сценарий», то есть вести себя так, как не ожидает педагог, рассказывать о том, о чем он и не предполагает услышать. Естественно, это должно иметь отношение к теме выступления. Например, можно начать с истории, которая когда-то произошла с вами. После чего задать слушателям вопросы, «расшевелить» их этим. Можно показать иллюстрации, прочесть выдержки из рассказов детей и т.д.

Далее обязательно нужно подчеркнуть, что наша задача — не обучение педагогов, а, к примеру, напоминание о том, что они и так хорошо знают, некоторая систематизация фактов

или же попытка совместно взглянуть на какое-то явление, чтобы обогатить друг друга.

К мотивирующим средствам относится и подбор тем для разговора. Работая с педагогами, мы заметили расхождения между их словесно выраженными и реальными желаниями. Они утверждают, что им необходима информация о детях (способах разрешения конфликтов, повышения их мотивации и т.п.). Реально их намного больше интересует то, что касается непосредственно их самих, затрагивает их личные потребности. На наш взгляд, это нормально. Педагог, как правило, удовлетворен тем, как он взаимодействует с детьми, не хочет менять привычные формы обучения и воспитания. Поэтому слушать, как можно работать по-другому, ему не хочется. Понятно, что это относится не ко всем педагогам. Но большинству учителей все-таки интересно узнать что-то о самих себе, а главное, получить как можно больше «поглаживаний», подтверждающих их значимость.

Возможно, это звучит странно, но, по нашему мнению, практически любая форма работы неэффективна, если в ней не присутствуют скрытые «поглаживания», к примеру, утверждения значимости и недостаточной оцененности труда педагога. Однако такие приемы будут работать, если сам психолог будет убежден в том, что соотношение эмоционального и физического вложения педагога и его материальной и социальной оценки в нашей стране является неравнозначным.

Возвращаясь к выбору мотивирующего содержания для начала встречи, еще раз отметим, что оно должно быть личностно значимым для педагогов. И только завершив процесс мотивации, можно предлагать материал, который касается непосредственно учеников.

Пример мотивирующего начала семинара «Оптимизм и учебная деятельность» представлен в *Приложении 4*. Интересно, что, проводя семинар по данному сценарию в двух разных школах, в обоих случаях мы встретились с одинаковым



перефразированием его темы, которая стала звучать так: «Оптимизм учителя и учебная деятельность». На наш взгляд, это подтверждает потребность педагогов больше говорить о себе, чем об учениках.

Перейдем к обсуждению выбора методов, который, как уже говорилось, определяется уровнем эмоциональной открытости педагогов друг другу, а также тем, какой результат ожидает увидеть психолог. Просто получение преподавателями новых знаний? Часто в научной литературе работу специалиста с группой педагогов принято называть психологическим просвещением. Это понятие действительно подразумевает вооружение учителей знаниями, которыми они не владеют, но которые необходимы в их профессиональной деятельности. Как нам представляется, такое понимание групповой работы обречено на провал. Ведь педагоги административно не подчинены психологу, поэтому, если и выслушают его, имеют право не брать полученную информацию на вооружение. Психологи иногда так и говорят: «Они слушают, соглашаются, но ничего не делают». Кроме того, для педагогов сложна, а иногда невыносима позиция обучаемого, поскольку учительская роль — «Я учу, учишься ты» — у многих становится жизненным кредо. Собственное обучение они воспринимают достаточно агрессивно. Но даже если педагоги послушно «сядут за парту», то у психолога не хватит ни времени, ни собственных знаний, чтобы научить их тому, что действительно качественно изменит результат их труда.

Нам кажется, что групповая работа с учителями, конечно, дает им некоторое количество полезных сведений, но это отнюдь не главное. Скорее она направлена на то, чтобы вызвать перемены в самих педагогах, инициировать их к поиску недостающей психологической информации. Тогда групповую работу правильнее назвать терапевтической, а не просветительской, и критерием эффективности считать изменения, произошедшие с учителями.

Одни изменения тогда будут связаны с первой задачей работы с педагогами — улучшением их психологического здоровья. Так же, как и в терапевтическом процессе, их можно концентрировать вокруг трех уровней:

- чувства в отношении того или иного аспекта своего развития или конкретной ситуации;
- мысли в отношении того или иного аспекта своего развития или ситуации;
- действия или появление желания действий.

Понятно, что перемены у одного человека могут произойти сразу на нескольких уровнях.

Другие изменения будут определяться второй задачей, связанной с сохранением психологического здоровья учащихся. Их можно концентрировать вокруг тех же трех уровней. Если подобные перемены произойдут, то у педагогов после проведения семинара, к примеру, о демонстративности, может возникнуть понимание причин поведения некоторых учеников, сопереживание им, желание использовать при взаимодействии более конструктивные методы.

Говоря о групповой работе, важно отметить необходимость открытости или конгруэнтности психолога, умения избежать негативного переноса на педагогов. Это означает, что психолог осознает и принимает свои истинные чувства, а возникающие в отношении учителей обиду, раздражение, злость, страх умеет исключать из процесса взаимодействия. Поэтому он дает педагогам право скептически относиться к его советам и проявлять по отношению к нему любые чувства.

Итак, мы обсудили общий подход к методам работы с педагогами, полагая, что их правильный подбор и использование являются основной предпосылкой эффективности и в то же время основной проблемой. Однако коротко нужно остановиться и на выборе содержания групповых занятий. Как нам представляется, психологу очень важно осознавать, на решение какой из двух выделенных ранее задач преимуще-

ственно должна быть направлена планируемая встреча. Если имеется конкретный запрос от школы, например, подготовить педагогов к взаимодействию с пятиклассниками или к работе по индивидуальным картам, то основное содержание должно концентрироваться вокруг учащихся. Если специалист стремится воздействовать на психологическое здоровье учителей, то выделяется и «внешнее» содержание, то есть предъявляемое педагогам, которое также концентрируется вокруг учащихся, и «внутреннее», которое направлено непосредственно на педагогов. Содержание первых семинаров такого рода будет определяться компонентами психологического здоровья, описанными нами ранее. Примеры семинаров приведены в *Приложении 4*.

Теперь можно вернуться к обсуждению методов работы, проиллюстрировать их конкретными примерами.

## 3.2. Информационные методы

### Информационные тексты

Информационные тексты являются наиболее знакомой и безопасной формой взаимодействия с педагогами, поскольку не предполагают никакой их внешней активности. Более того, учителя вправе не читать их, что обеспечивает добровольность контакта.

Основной задачей этого метода мы считаем пробуждение у педагогов интереса к психологии в целом и к исследованию собственного внутреннего мира в частности, как к предпосылке сохранения своего психологического и физического здоровья.

Имеет смысл размещать тексты в учительской на отдельном стенде или его части, специально выделенной для психологической службы. Внешнее оформление текстов может

быть различным. Единственное, что следует иметь в виду, — тексты должны легко читаться: язык быть простым, без сложных терминов, объем — небольшим, шрифт крупным. Тексты должны предварять заголовки, вызывающие интерес педагогов. В конце каждого из них можно помещать вопросы, побуждающие к размышлениям.

Мы считаем, что первое время основное содержание текстов должно концентрироваться вокруг учащихся — это создает у педагогов ощущение безопасности. Приведем примеры.

#### Вспомним, если забыли...

##### Что такое индивидуализация обучения?

Индивидуализация обучения — это организация учебного процесса, при котором осуществляется выбор способов, приемов, темпа обучения, соответствующих индивидуальным особенностям учащихся, обеспечивающих максимальную эффективность их учебной деятельности.

Индивидуализация обучения необходима для тех учащихся, которые не сумели «выстроить» индивидуальный познавательный стиль, учатся ниже своих познавательных возможностей.

##### Что необходимо учитывать?

Тип нервной системы: слабый, сильный, подвижный.

Канал восприятия: кинестетический, аудиальный, визуальный.

Особенности памяти, внимания, мышления.

Мотивацию обучения.

Особенности личностно-эмоциональной сферы.

\*\*\*

##### Есть ли среди ваших учеников левши?

Оказывается, в современной школе левшам труднее учиться, чем правшам. По данным российских исследователей, 70% детей с трудностями в обучении составляют левши.

Что такое левшество? Это левая асимметрия — преобладание левой части над правой в совместном функционировании головного мозга человека.

Виды левшества:

- моторное (леворукость, левоногость);
- сенсорное (зрение, слух).

Значит, не все левши пишут левой рукой и могут быть сразу заметны? Да.

Поэтому нужно знать особенности процессов, протекающих в разных полушариях:

<i>Левое полушарие</i>	<i>Правое полушарие</i>
Вербальные (словесные)	Зрительно-пространственные
Последовательные	Одновременные
Дискретные	Непрерывные
Рациональные	Интуитивные
Индуктивная обработка	Дедуктивная обработка
Восприятие абстрактных признаков	Восприятие конкретных признаков
Аналитическое восприятие	Синтетическое восприятие

Если детям трудно даются процессы левого столбика, можно предположить у них наличие левшества. Значит, нужно опираться на те процессы, которые развиты у них лучше.

Такого рода информацию можно перемежать *текстами о взрослых*, напрямую не связанными со школой и ее проблемами, но побуждающими подумать о себе. Приведем примеры.

### Новые аспекты женской психологии

#### Кто я сейчас: Артемида, Афина, Гера или Персефона?

Джин Шинота Болен, доктор медицины Калифорнийского университета, полагает, что поведенческие модели женщин удобно описывать с помощью образов греческих богинь. В каждой женщине потенциально присутствуют все богини, хотя какие-то могут быть наиболее выражены. Иногда несколько богинь «сражаются» за господство над женщиной. Тогда она будет метаться из крайности в крайность, испытывать смущение и тревогу. В такие периоды ей

необходимо самой решать, какие аспекты ее сущности в данной ситуации должны доминировать. А для этого необходимо уметь отслеживать, какие богини проявляются в женщине в текущий момент и как они влияют на ее поведение.

Сегодня мы поговорим о богине Артемиде. Богиня Артемида — сестра-близнец Аполлона, бога Солнца.

Когда просыпается Артемида, женщина ощущает свою самостоятельность, независимость, самостоятельность и декларирует жизненную позицию: «Я сама могу о себе позаботиться». Артемида дает женщине способность полностью сосредоточиться на важном для нее предмете, самостоятельно, без посторонней помощи добиться успеха.

Артемида влечет женщину к безлюдным местам и дикой природе. Благодаря этому женщина приходит в согласие с собой, когда скитается по лесам, засыпает под луной и звездами или, вглядываясь вдаль, гуляет по пустынному взморью, ощущая единство с миром.

Артемида защищает слабых и первой готова произнести: «Это несправедливо». Поэтому нередко выбирает профессию, где может оказывать помощь другим людям.

(Из книги Д.Ш.Болен «Богиня в каждой женщине». М., 2005).

*Наверное, Артемида присутствует во многих из нас?*

Поскольку, как говорилось ранее, для педагогов одним из профессионально важных качеств является оптимизм, полезно помещать на стенд тексты, способствующие формированию этого качества.

### Психология счастья

Психологи считают:

1. Ощущение счастья не зависит от количества и интенсивности приятных событий.
2. Физические недостатки и болезни не делают человека несчастным.
3. Более умные люди не более счастливы, чем менее умные.

Психолог Майкл Фордайс на основе результатов длительных исследований сформулировал, что нужно для того, чтобы человек чувствовал себя счастливым:

- нужно быть занятым и активным;

— больше времени посвящать общению и близким взаимоотношениям;

- нужно быть продуктивным в значимой работе;
- прекратить беспокоиться и критиковать окружающих;
- развивать позитивное оптимистическое мышление;
- видеть ценности и радости сегодняшнего дня;
- стремиться быть собой, принимать себя таким, какой ты есть.

*Вы согласны с этим?*

\*\*\*

### Коллеги советуют прочитать

Необходимо выработать привычку обращать внимание на все хорошее, позитивное. Как только вы увидели, прочитали или услышали о чем-нибудь хорошем, приятном, обнадеживающем — зафиксируйте это в своих мыслях и порадитесь... Мы по привычке окунаемся с головой в однообразные будни, забываем о хорошем, и оно перестает нас радовать. Это плохая привычка...

Нужно поддерживать в себе огонек праздника, лелеять это ощущение. Наблюдать за тем, как в лучшую сторону меняется жизнь. Хвататься за любую соломинку радости, искать во всем добрые знаки.

Радуйтесь всему, что имеете в данный момент...

Находясь в добрых отношениях с собой и окружающим миром, вы транслируете гармоничное излучение в окружающий мир.

Позитивный настрой всегда ведет к успеху, созиданию.

Необходимо заменить привычные негативные реакции позитивной трансляцией.

(Из книги В. Зеланд «Пространство реальностей». СПб., 2005.)

*Вы согласны с этим?*

\*\*\*

### Главная потребность человека

Сегодня все большее и большее число специалистов соглашаются с тем, что одна из основных потребностей человека — потребность в самопринятии, самоуважении. Она столь фундаментальна и столь существенна, что если она удовлетворена, то все остальное почти

наверняка придет в гармонию и в итоге даст ощущение: все в порядке, все хорошо. Когда эта потребность удовлетворена, человек, вероятнее всего, будет здоровым и счастливым. Эта потребность по-другому называется истинной и глубокой любовью к самому себе, подлинным и радостным принятием себя, истинным самоуважением, дающим ощущение праздника: «Как хорошо быть собой! Хорошо, что я такой, какой я есть».

Некоторые считают, что любовь к себе — это отражение тщеславия, эгоизма, самомнения. Напротив, тщеславие, эгоизм, самомнение — это внешние проявления недостатка любви к себе, стремление купить любовь, получить ее любыми доступными средствами.

И когда мы перестаем ценить, уважать себя, когда перестаем радоваться тому, какие мы есть, то в нашу душу заползают всякого рода болезненные переживания, стремящиеся заполнить образовавшуюся пустоту.

Когда идешь по жизни  
Один или вдвоем,  
Смотри всегда на бублик,  
А не на дырку в нем.

*Так что же значит любить самого себя?*

Многие педагоги любят факты, цифры, поэтому хорошо, если таковые будут присутствовать. Подобные тексты знакомы им, а это снижает уровень тревоги. Приведем примеры.

### Экспериментальные исследования — в практику школы

**Мы чаще остаемся верны своим решениям,  
если заявили о них публично**

Известные социальные психологи Мортон Дойч и Гарольд Джеральд провели любопытное исследование. Студентов колледжа просили оценить длину линий, которые им показывали. Первой группе студентов предлагали высказать свои предположения при всех, записать их и сдать отчеты экспериментатору. Другие же сообщали свои оценки экспериментатору один на один. После этого им объявили, что все они не правы, и предложили изменить свои мнения. Оказалось, что студенты первой группы, высказавшие свои суждения публично, решительно отказались это сделать.

Аналогичное по сути исследование было проведено в судах присяжных, выносивших суровые наказания. Там также менее охотно соглашались менять свои мнения те заседатели, которые первоначально озвучили их публично. А смертные приговоры выносились чаще, когда присяжные должны были выражать свое мнение не тайным голосованием, а поднятием рук.

Интересно, что результаты этих экспериментов нередко используют организации, помогающие людям сбросить лишний вес. Они требуют от своих клиентов, чтобы те записывали свои обязательства по сбрасыванию веса и показывали их как можно большему количеству родственников и соседей.

*Может быть, для учащихся, систематически нарушающих дисциплину, такой метод тоже будет эффективен?*

\*\*\*

### Психология ревности

Откуда появляется ревность? Способствует ли она любви или препятствует? Может ли служить показателем любви или ее отсутствием?

По мнению психолога Питера Саловея, центральным фактором возникновения ревности является угроза снижения самооценки. Эта угроза вызывает негативное эмоциональное состояние, которое побуждает человека сократить действие угрожающего фактора, то есть ревновать.

Интересно, что чем выше способности соперника в значимой для человека сфере, тем больше этот человек будет ревновать именно к нему: «Меня считают менее достойным».

Ревность увеличивается по мере того, как взаимоотношения партнеров приобретают серьезный характер и коррелируют с удовлетворенностью взаимоотношениями.

В исследовании Матеза, шкалу ревности заполняли 20 женщин и 19 мужчин, затем по прошествии 7 лет они были опрошены о качестве взаимоотношений. Оказалось, что люди, имевшие более высокие показатели по шкале ревности, имели лучшие взаимоотношения. Матез заключил, что ревность содействует любви (Бэрн, Бирн, Джонсон, 2003).

*Так ли это?*

Хорошо, если на стенде будут появляться веселые тексты, в которых психологическое содержание будет подаваться в легкой форме.

### Как быть, если...

Урок неожиданно посетили... значимые люди. А урок не то чтобы не получился, но прошел не так, как хотелось бы. И дети были не так активны, как обычно. И сама... После такого урока обидно становится, чувствуешь себя какой-то непонятой. Не хочется, чтобы они думали, что я не могу, не стараюсь. А они еще сказали мне... И посмотрели на меня... После этого я чувствую себя бессильной, усталой, и...

### И тогда можно...

1. Пойти домой, снять одежду, выстирать ее на руках с мылом, повесить сушиться. А на следующий день надеть другую одежду другого цвета.

2. Вспомнить удачные открытые уроки и последующие поощрения со стороны администрации. А еще лучше отсканировать благодарственные записи из трудовой книжки и других источников (грамоты) и носить их с собой на всякий случай.

3. Сделать стряхивающие движения руками и сказать тихо на выдохе, чтобы дети не услышали произнести какие-нибудь слова, которые вас успокоят. Потом потереть ладони и произнести про себя: «Я от дедушки ушел, я от бабушки ушел. И с этим тоже справлюсь».

Иногда можно помещать на стенд слоганы — позитивные утверждения, полезные для педагогов:

«Психологический комфорт учителя — успех школы!»

«Учитель спокоен — дети довольны!»

«Отстоял себя — защитил других!»

Текстовую информацию можно размещать и на школьном сайте, примеры таких статей для учителей и родителей приведены в *Приложении 5*.

## Устные информационные сообщения

Устные информационные сообщения — это краткие сведения по какому-то узкому вопросу, которые даются психологом на мероприятии, организованном администрацией школы, — педсовете, семинаре. Как нам кажется, начиная работать в школе, нужно предлагать свои выступления на всех проводимых мероприятиях. Их главная задача — не только в информировании педагогов, а прежде всего в снижении у них чувства тревоги при взаимодействии с психологом. Во-первых, часто появляясь перед учителями, психолог становится привычной фигурой, более знакомой и поэтому более безопасной. Во-вторых, информация придает ему некоторую определенность, раскрывает его возможности. Там, где это уместно и необходимо, можно приготовить для педагогов раздаточный материал. В их глазах значимость выступления повышается, если они получают на руки тематические материалы, например, памятки.

### Памятка для педагогов

#### Единые требования к организации учебно-воспитательного процесса в 5 классе

##### Урок

«Помни: если твой урок первый, ребенку предстоит еще пять, а если последний, то пять он уже отсидел».

После первого звонка организуется учебное пространство: убирается все лишнее, из шкафчика достаются тетради и учебники. Заниматься этим после второго звонка недопустимо.

Урок начинается с уточнения организационных вопросов. Четко предъявляются учебные требования (как правильно подчеркивать, каков размер полей, где пишется число, как оформлять домашнюю работу и т.д.). Первое время дети привыкают к ним, а затем можно строго отслеживать их выполнение.

В начале урока необходимо озвучивать цели.

Инструкции нужно давать очень четко, полно, последовательно, чтобы не провоцировать выкрики детей: «А как надо?», «А можно так?». Не стоит давать несколько инструкций сразу. Нужно контролировать их выполнение.

Следует делать паузы между инструкциями, заданиями, потому что детям сложно быстро переключать внимание.

Необходимо учить детей поднимать руку для ответа, пресекать выкрики с места.

На устных предметах стараться не писать в тетрадях, лучше использовать наклейки. Если все-таки делаются записи, обязательно проверять в них ошибки.

Желательно своевременно выставлять оценки в дневник.

Необходимо аргументировать все оценки, особенно по устным предметам, даже если дети не просят об этом.

Домашнее задание лучше писать на доске до звонка, проверять, все ли дети перенесли его в дневник.

Нужно разбирать домашнюю работу, особенно если по устным предметам что-то было задано выполнить письменно.

Не стоит давать по устным предметам много письменных заданий: рефератов, докладов.

Урок нужно заканчивать вовремя.

##### Перемена и столовая

Требования к поведению в столовой должны быть незыблемы: приходиться всем вместе со взрослым, ждать друг друга, уходить тоже только вместе, убирать за собой грязную посуду.

С первого дня желательно определить и показать место для отдыха на перемене (рекреацию, актовый зал). Нужно следить, чтобы в других местах дети без классных руководителей не находились.

##### Самоподготовка

Самоподготовка начинается оргмоментом.

Самоподготовку необходимо проводить как урок, следить за дисциплиной, требовать тишины.

Желательно иметь четкое расписание занятости детей в кружках. Нужно обязать руководителей кружков при необходимости вызвать ребенка тихо обращаться к классному руководителю, не мешая работе класса.

**Организационные основы учебного процесса — это то, что предстоит освоить каждому пятикласснику в первую очередь!**

Нельзя допускать, чтобы кому-то не хватило копий, это может вызвать обиду, поэтому лучше подготовить экземпляры с избытком. Однако не стоит обольщаться, считая, что многие учителя потом к ним обратятся. Если мы даем важную информацию и хотим, чтобы ею пользовались, нужно включать ее в большее количество устных сообщений.

К устным информационным сообщениям можно также отнести выступления психолога на консилиумах. Обычно выделяют вступительные консилиумы, проводимые в начале учебного года, и проблемные, которые проходят в случае возникновения непредвиденной ситуации в классе или у отдельного ученика.

На вступительных консилиумах полезно напоминать педагогам о возрастных особенностях учащихся, с которыми им предстоит работать. У преподавателей с большим стажем, это чаще всего вызывает сопротивление. Но, как показывает практика, необходимость в этом есть, так как нередко в запросах учителей к психологу или в жалобах родителей присутствует стремление «освободить» ребенка именно от нормальных в его возрастной период особенностей. Приведем пример описания возрастных особенностей подростков.

### Выступление психолога на вступительном консилиуме

#### Возрастные особенности подростков

##### 5 класс

1. В пятом классе школьники вступают в новый период — подростковый. В этом возрасте им предстоит пройти важнейший личностный кризис — *кризис идентичности*. Основное его содержание — формирование нового целостного представления о себе как о взрослом человеке.

Идентичность развивается в течение всего жизненного пути, причем важнейшими этапами являются так называемые нормативные кризисы. Их проживание необходимо для полноценного формиро-

вания идентичности, каждый из них вносит свой определенный вклад в ее становление.

Ключевая роль в данном процессе отводится подростковому возрасту, поскольку качественные изменения в этот период появляются намного быстрее, чем в другое время. Половое созревание обуславливает телесные и эмоциональные перемены. Новые характеристики приобретает мышление, оно становится формально-логическим. Резко меняется социальный статус. Вследствие этого происходит частичное разрушение имеющейся с детства идентичности. Наступает период, который можно назвать кризисным. Здесь важно отметить, что понятие «кризис» в контексте представлений о развитии мы употребляем не для того, чтобы выделить угрозу катастрофы, а чтобы обозначить момент изменения, повышенную уязвимость и возросшие потенциальные возможности.

Пятиклассники вступают в кризисный период неравномерно. Время его начала зависит от физиологических особенностей ребенка, социального развития, семейной ситуации. Он начинается быстрее у подростков с ранним половым созреванием, личностно зрелых, без гиперопеки в семье.

К концу пятого класса у большинства учащихся появляются первые признаки кризиса — стремление к нарушению социальных норм, повышенная эмоциональная чувствительность. Проявляется это по-разному. Ученики могут игнорировать слова взрослого, отворачиваться и демонстративно не обращать на него внимания. Бурные эмоциональные реакции сопровождают нежелание ученика сидеть за одной партой с тем, кто ему не нравится. Некоторые проявляют избыточную активность в столовой: кидаются едой, подсаливают пищу друг друга, демонстративно не убирают за собой посуду. Сопротивление установленным правилам хорошо наблюдается на школьных концертах: ученики громко разговаривают, отворачиваются от сцены, иногда даже встают и уходят. Бывает, ребята отказываются надевать школьную форму, приносят в класс запрещенную еду, используют ненормативную лексику назло взрослым.

Повышенная эмоциональная чувствительность проявляется чаще всего в трудных ситуациях. Ученикам тяжело приступить к самоподготовке, соблюдать школьные правила в конце дня. У ребят повышается уровень эмоционального реагирования на трудности. Это может быть отказ от выполнения инструкций, обида, открытая агрессия: «Я не буду это делать. Это глупо». Ребенок может замыкать-

ся в себе или демонстративно обесценивать сложную работу, показывая, что ему это не интересно и не нужно: «Все тупо». Некоторые учащиеся реагируют на трудные ситуации психосоматическими симптомами: головными, желудочными болями. Другие плачут даже при небольших проблемах.

Эмоциональная чувствительность проявляется также в налаживании контактов с учителями. Школьники ищут общения вне урока — им это важно, хочется заинтересовать учителя собой, получить поддержку.

Но особенно заметна эмоциональная чувствительность в отношениях со сверстниками. Возрастает конкуренция как между мальчиками и девочками, так и между классами. Возникает соперничество среди девочек и среди мальчиков. Начинается борьба за влияние в классе. Подросткам хочется, чтобы окружающие прислушались к ним, поступали по их желанию. В это время увеличивается количество ссор, обид. Школьники становятся раздражительными, вспыльчивыми. Они часто унижают друг друга. Это происходит не от аморальности, а от незнания других способов самоутверждения.

Можно сказать, что подросткам для адекватного самовыражения требуется помощь со стороны взрослых, но сами они за ней не обращаются. Поэтому педагогам стоит проявлять инициативу.

2. Следующая линия развития пятиклассников — *начало формирования новой социальной роли* ученика старшей школы. Роль эта требует от ребят освоения незнакомых правил, которые касаются как внеучебного, так и учебного взаимодействия со сверстниками и педагогами. Пятиклассники учатся общаться с большим количеством разных преподавателей, запоминать и выполнять их требования. Сам факт, что взрослых много и все от них чего-то требуют, является для школьников новым. Дети привыкают к различному темпу ведения уроков, тональности, дисциплинарным методам педагогов.

Кроме того, они начинают осваивать программу старшей школы, которая включает большое количество устных заданий, предлагаемых иногда в новой для учащихся форме, знакомятся с многочисленными понятиями, научными текстами.

Обучение в старших классах требует более высокого уровня самостоятельности, чем в начальной школе. Постепенно его начинают осваивать и пятиклассники, но поначалу это дается им с трудом, требуется помощь.

Новая роль придает ученикам более высокий статус, которым они гордятся. К этому можно апеллировать для повышения эффективности учебного процесса.

Роль ученика старшей школы предоставляет детям и новые возможности: большее пространство, свободное передвижение по нему, посещение кружков и спортивных секций. Дети иногда боятся упустить что-то важное, бегают по школе, стремятся успеть и здесь и там, что взрослыми порой оценивается как поверхностность, несерьезность.

В познавательной сфере существенных различий по сравнению с 4 классом не наблюдается. Возможное снижение успеваемости может происходить за счет описанного ранее процесса освоения новой роли, а также из-за физиологического утомления детей. Также этому способствует недостаточно высокий уровень самостоятельности учащихся. Например, начинается урок, а ученик, не подготовившись на перемене, идет за тетрадями к шкафчику. Или же не выполняет домашние задания, потому что не успевает их записать.

Учебная мотивация школьников в это время, как правило, высокая. Но чаще всего не внутренняя, так как большинство учится, чтобы заслужить поощрения и избежать наказания родителей. К середине пятого класса некоторые начинают задумываться: зачем же они действительно учатся? Для себя они решают, что делают это для своего успешного будущего. Но связь между будущим и настоящей жизнью у них пока еще не построена. Поэтому важно, чтобы педагоги помогли им соединить и осознать ценность и полезность получаемых знаний для благополучной взрослой жизни.

Повышение трудности обучения по сравнению с начальной школой может вызвать у учащихся сомнения в своих познавательных возможностях. Поэтому требуется, чтобы взрослые поддерживали у детей уверенность в собственных силах.

Отметка воспринимается школьниками не как оценка проделанной работы или актуального качества знаний, а как наказание, проблема, тяжелое событие. Она может вызывать слезы, обиду на учителя. Страх контрольных работ является типичным для пятого класса.

Поскольку начало подросткового кризиса ставит перед ребятами проблему утверждения собственной значимости, педагогам особенно важно акцентировать их уникальность, дать понять каждому, что его видят, ценят, замечают.



Пятиклассники еще не знают, в чем заключаются особенности их индивидуального познавательного стиля, не осознают собственных возможностей, поэтому они не умеют просить помощи из взрослой позиции, а хотят опеки, снисхождения. Их нужно научить воспринимать неудачи как обучающие моменты, требующие рационального подхода, показать, как нужно формулировать просьбу о помощи.

#### 6 класс

В шестом классе кризис идентичности испытывают уже почти все учащиеся — примерно 90%. Стремление к нарушению социальных норм перерастает в негативизм — сопротивление требованиям взрослых, упрямство, желание сделать все наоборот. В такой ситуации подросток может негативно реагировать на просьбы старших, на все отвечать словом «Нет».

К кризису идентичности в этом возрасте чаще всего добавляется кризис «отделения от семьи» — борьба подростка за переход на партнерские взрослые взаимоотношения с родителями. Если мать и отец по-прежнему сохраняют строгий контроль, отторгают взросление, у ребят может возникнуть сильное чувство гнева. Однако, не имея возможности выразить его напрямую, подростки проецируют свои эмоции на педагогов, демонстрируя вызывающее поведение. Иногда в школе такое поведение проявляется раньше, чем дома, а порой и заметно острее. Как правило, это характерно для подростков из гиперпекающих или гиперконтролирующих семей.

Кроме того, в классе подростки стремятся друг другу продемонстрировать собственную взрослость, которая видится им прежде всего в непокорности, непослушании значимым педагогам. Поэтому учитель сталкивается с объективными трудностями. С одной стороны, ему необходимо принимать подростков и демонстрировать им это. С другой — справляться с собственным внутренним раздражением, гневом, обидой, связанными с ненормативным поведением учащихся, переносящих свои сложные чувства на преподавателя.

Помимо агрессивного отношения к взрослым, в это время подростки становятся очень чувствительными к неискренности. Почувствовав фальшь, они закрываются, отстраняются.

Как следствие кризиса, у подростков появляется неустойчивая самооценка, что побуждает их агрессивно отстаивать собственное мнение, утверждаться за счет сверстников. Повышается зависимость от внешней оценки, особенно от оценки ребят. Подростки некри-

тично воспринимают мнение ровесников о себе: своей физиологии, способностях, — болезненно переживают это.

Тело становится важным основанием для самооценки. Подростки внимательно присматриваются к себе, сравнивают с окружающими, беспокоятся, если сильно отличаются от сверстников по росту (выше, ниже), фигуре (толще, тоньше). Так же внимательно они относятся к внешности взрослых.

Помимо образа тела, на самооценку влияет темп полового созревания. У мальчиков раннее созревание самооценку повышает, у девочек может снижать.

В шестом классе у некоторых учащихся начинает формироваться половая идентичность — суждение о себе как о представителе определенного пола. У отдельных учащихся может появиться желание открыто продемонстрировать элементы полового поведения, например, у мальчиков — потрогать девочек.

Помимо интенсивного личностного развития, в шестом классе у многих учеников начинается бурное психофизиологическое развитие, появляются диспропорции в теле: могут сильно вырасти руки или ноги.

На основе физиологических изменений у подростков резкий подъем сил может сочетаться с общей неуравновешенностью. Поэтому энергия растрачивается неэффективно. Возможно снижение работоспособности. Внешне это проявляется как «подростковая лень», невнимательность, неумение сосредоточиться.

У некоторых усиливается двигательное беспокойство. Появляются временные нарушения двигательного контроля, координации крупных и мелких движений.

В познавательной сфере следует отметить спад показателей внимания, проявляющийся в низкой способности сосредотачиваться на каком-либо предмете или деятельности и контролировать ее выполнение. Возможно проявление неустойчивости внимания: на одном уроке школьник весьма продолжительное время сконцентрирован на рассказе учителя, на другом — быстро теряет нить повествования.

У многих наблюдается снижение интереса к учебной деятельности за счет появления новых увлечений, связанных с общением со сверстниками (дружба, влюбленность).

Мыслительные процессы в этом возрасте осуществляются быстрее, чем раньше. Для их поддержания требуется хороший уровень

развития речи, умение давать развернутые устные ответы. В противном случае школьники испытывают трудности при ответах у доски, иногда отказываются от них.

Отношение к педагогу и его предмету в этом возрасте слиты воедино. Ученику нравится тот урок, который ведет преподаватель, сумевший войти с ним в контакт.

Для устных информационных сообщений, как и для любых других публичных выступлений, очень важно, чтобы психолог сумел установить контакт с аудиторией, потому что педагоги часто бывают настроены скептически. Поэтому прежде всего нужно подумать об организации пространства, месте в нем психолога и слушателей. У психолога должна быть возможность установления зрительного контакта с аудиторией. Если мероприятие проводится в большом зале, то выступающему предпочтительнее стоять, не подыскивая себе дополнительные точки опоры. Конечно, говорить сидя комфортнее. Но стоя человек лучше привлекает внимание, может передвигаться и соответственно устанавливать зрительный контакт с большим числом слушателей.

Подготавливая устное информационное сообщение, стоит заранее подумать о том, читать текст или попробовать его запомнить и пересказать близко к оригиналу. Конечно, всегда есть искушение просто прочесть его, но тогда можно забыть о контакте с аудиторией, поскольку при чтении не удастся встречаться взглядом со слушателями, что необходимо для установления контакта.

Как нам кажется, выступающему можно держать текст перед глазами. И каждый его абзац предварять вопросом, который активизирует педагогов, включит их внимание, делает соучастниками рассуждений, к примеру, о тех же возрастных особенностях. После того как желающие выскажутся, можно, заглянув в текст, подытожить услышанное. А после того как вся информация будет изложена, можно раздать педагогам заранее отсканированный конспект выступ-

ления, который они воспримут как результат собственного труда и с большей вероятностью используют полученную информацию. Начинающему психологу вопросы для активизации педагогов стоит готовить заранее.

### 3.3. Проблемные методы

#### Проблемные лекции и семинары

Рассмотрим группу методов, которые назвали проблемными. Главная их задача состоит не столько в информировании педагогов, сколько в побуждении к изменениям привычных взглядов на тот или иной аспект обучения и развития ребенка. Это не просто замена «неправильной» точки зрения педагогов на «правильную» или «плохой» — на «хорошую», а мотивация их к изменениям, расширению профессиональных «горизонтов». Это очень важно, потому что, как уже говорилось, многие педагоги склонны к догматизму, к использованию устоявшихся форм работы, не стремятся к поиску новых более совершенных путей.

Для учителей обычно проводятся проблемные занятия, то есть посвященные каким-либо аспектам развития детей. Мы не разделяем лекции и семинары, поскольку и те, и другие предполагают наличие важной информации и определенной формы ее обсуждения.

На проблемные лекции и семинары педагоги приглашаются специально. Поэтому к их подготовке нужно отнестись очень тщательно, обратив особое внимание на способы активизации. Как и в работе с родителями, с педагогами можно использовать создание проблемной ситуации. Проблемной мы называем такую ситуацию, которая порождает у человека внутреннюю потребность к получению новых знаний, открытию новых способов действия, что является начальным момен-

том, источником творческого мышления. Обычно она создается, когда человек ощущает рассогласование между различными аспектами своего опыта, что создает у него потребность в его устранении через получение новых знаний и опыта.

Для примера приведем краткое содержание семинара по проблеме нарциссических расстройств у детей, а затем обсудим эффективные способы его проведения.

#### Проблемный семинар «Нарциссические расстройства у детей»

Причиной нарциссизма является нарушение эмоционального развития в раннем детстве. Каждый малыш проходит через стадию «всемогущества», когда ему кажется, что весь мир существует только ради него. В ситуации, когда ребенком эмоционально интересуются, к 5—6 годам он переходит на следующую стадию развития — формирование здоровой позитивной самооценки. Если с ребенком общаются холодно и сухо или, наоборот, восхищаются его успехами, но рассматривают при этом как продолжение себя, тогда происходит «застывание» на стадии «всемогущества». В этом случае ребенок в более зрелом возрасте «добывает» то, что он недополучил в детстве, и далеко не всегда делает это конструктивным способом.

#### Метафорическое представление Нарцисса

Основные характеристики нарциссической личности:

- идеализированное представление о себе, так называемое Грандиозное Я (преувеличение собственных заслуг, достижений; чувство собственной избранности; беспричинные ожидания признания, хорошего отношения, подчинения своим требованиям);
- отрицание любых реальных фактов, которые ставят под угрозу идеализированное представление о себе (несмотря на очевидность фактов, «нарциссы» их не видят, не замечают или находят рациональное объяснение);
- объяснение неудач внешними причинами;
- неосознанное стремление обесценить все, что получает от других;

- зависть к успехам, достижениям окружающих (часто успешно скрываемая);
- неосознанное стремление к саморазрушению, то есть совершению действий, приносящих себе вред;
- неспособность к творчеству, даже если для этого есть интеллектуальные предпосылки;
- выраженное чувство одиночества, замкнутость при возможной внешней контактности (внутренний мир тщательно оберегается от вторжения окружающих);
- неспособность к глубоким эмоциональным контактам с другими людьми (даже если контактов много, все они поверхностны);
- частое манипулирование другими людьми;
- стремление вызвать интерес окружающих;
- сниженный эмоциональный фон настроения, иногда депрессивный при внешней жизнерадостности.

Если у ребенка постоянно в течение длительного времени наблюдается более половины данных характеристик, можно предположить наличие нарциссического расстройства. Однако окончательный диагноз может поставить только специалист после длительного клинического обследования.

#### Варианты (формы) проявления нарциссизма

В случае тяжелой патологии ребенок может «фиксироваться» на одной форме. У более адаптированных детей формы часто сменяют друг друга, то есть один и тот же ребенок может проявлять свой нарциссизм в разных вариантах в зависимости от обстоятельств.

##### 1. «Я — Бог», или «Отторжение другого»

Ребенок общается с окружающими как с «ничтожествами», высокомерно-отстраненно. Противится диалогу, заменяя его молчанием либо своим монологом. В его присутствии чувствуешь обиду, отвержение, желание прекратить общение.

##### 2. «Я — Агрессор», или «Разрушение другого»

Общается с окружающими вызывающе-агрессивно. Старается вызвать в людях чувство унижения и страх. Может распускать сплетни, жаловаться.

## 3. «Я — Альтруист», или «Помощь другому»

Ребенок получает радость, удовольствие, только когда другому плохо. В этом случае он стремится ему помочь, ощущая собственную значимость. Если всем хорошо, он либо безразличен, либо грустит.

## 4. «Я — Необыкновенный», или «Восхищайтесь мной»

Ребенок относится к товарищам и к вам как к «зеркалу» своих успехов. Рассказывает о своих уникальных способностях и умениях. Требуется подтверждения и восхищения. Находиться рядом можно, только слушая и соглашаясь, иначе начнется конфронтация.

**Что можно делать учителю?**

Общие правила:

— Отслеживать свои чувства при общении с таким ребенком и, по возможности, «не отвечать ответной агрессией».

Помочь этому может понимание, что причина поведения ребенка не в действиях учителя, а в его собственном внутреннем состоянии.

— Поддерживать («отзеркаливать») нарциссические проявления.

В свое время, не найдя эмоционального отклика «вовне», ребенок стал искать его «внутри себя» и, как Нарцисс, «влюбился в свое отражение». Если он научится получать эмоциональную поддержку из внешнего мира — это будет первый шаг к «раскрытию кокона».

— Переводить проявления нарциссизма в те формы, которые приемлемы для педагога.

В зависимости от реакций окружающих ребенок проявляет тот или иной вариант нарциссизма. Например, если он показывает «Агрессивное Я», то активное восхищение его достоинствами и талантами может перевести его в состояние «Я — Необыкновенный». Тогда он не будет ничего разрушать, а просто станет долго рассказывать о своих успехах.

Напротив, если ребенок показывает «Необыкновенное Я» и не встречает восхищения, то зачастую это провоцирует переход в состояние «Я — Агрессор».

**Как общаться с детьми, демонстрирующими разные формы проявления нарциссизма?****«Я — Бог»**

Важно стараться не нарушать «границ» ребенка, чем меньше его трогать, тем лучше. Принимать его нежелание быть вместе со все-

ми. Предлагать что-то сделать, употребляя слова «если бы...» («Ты не хочешь участвовать в постановке этой сцены, но если бы передумал, то кем бы стал...»).

**«Я — Агрессор»**

Не скрывать своих реальных чувств (если вас пугает злость ребенка, то вы об этом так и говорите). Демонстрировать уважение силы ребенка-агрессора («Ты сильный человек, если делаешь все, что хочешь»). Постоянно подчеркивать те положительные стороны ребенка, которые вы действительно замечаете.

Если поведение ребенка вызывает в вас сильные негативные чувства (раздражение, злость, обиду, ненависть), сначала как можно спокойнее говорите об этом, показывая, какую реакцию вызывает его поведение. Затем вы сообщаете, что могли бы в этой ситуации сделать (накричать, выгнать, оскорбить), но не делаете. Тем самым вы демонстрируете, что негативные чувства можно контролировать.

**«Я — Альтруист»**

Следует отказываться от любых услуг со стороны ребенка и отслеживать собственные чувства (он может так замечательно себя вести, что возникнет желание его хвалить и соответственно подкреплять демонстративное поведение). Подчеркивать, что «быть беспомощным» (чего-то не знать, не уметь и т.п.) — это нормально. Если такой ребенок вдруг перестанет вести себя в «альтруистической манере», это не должно удивлять и вызывать растерянность.

**«Я — Необыкновенный»**

Рекомендуется открыто выражать чувства удивления, изумления и восхищения способностями и успехами ребенка, поддерживать его конструктивное стремление «проявить себя» и «быть в центре внимания». Если ребенок реализует эти желания неудобными для учителя способами, необходимо придумать и подсказать приемлемые для обеих сторон варианты. Важно помнить, что в случае отсутствия внимания такой ребенок чаще всего переходит в состояние «Я — Агрессор».

Постепенно можно привлекать внимание к «необыкновенности» других: «Ты сделал так интересно, а Саша увидел и сделал по-другому». При этом подчеркивать, что каждый «необыкновенен» в чем-то своем.

Итак, мы представили краткое содержание проблемного семинара, попробуем на этом примере обсудить основные принципы его проведения.

Первое, о чем мы говорили, — необходимость создания проблемной ситуации. В данном случае это можно было бы сделать в начале семинара следующим образом.

На одном из семинаров педагог пожаловался мне на то, что у некоторых его коллег есть «звездная болезнь», проявляющаяся в выпячивании своих заслуг и принижении чужих. Как вы думаете, почему это происходит? Вы предполагаете, что у этого человека завышенная самооценка, и он себя слишком сильно любит? Но если он о себе такого высокого мнения, то зачем ему «как воздух» нужно быть во всем лучшим, первым, зачем ему восхищение окружающих? Вспомним детей: что заставляет их требовать постоянной похвалы взрослых? Прежде всего — неуверенность в себе, своих силах.

Если перенести это на «звездных педагогов», то за видимой «твердой» оболочкой мы разглядим у них «мягкое беззащитное» тело. Здесь можно провести аналогию с коконом бабочки: твердый кокон — внешнее самоутверждение и демонстрация собственной значимости, мягкое, уязвимое содержимое кокона — внутреннее чувство собственной неполноценности и малозначимости. При этом кокон прячет чувство неполноценности не только от окружающих, но прежде всего от самого себя.

Итак, если мы разобрались с причинами поведения «звездных педагогов», можно перейти к обсуждению аналогичных проблем у детей. Их обычно в психологии называют «детьми-нарциссами», а их психологическую трудность — нарциссическим расстройством.

Говоря об обучении, мы акцентировали внимание на необходимости учета педагогом ведущих каналов детского восприятия и доминантности. Однако и учителя имеют индивидуальные особенности восприятия информации, которые оказывают существенное влияние на эффективность ее переработки. Поэтому, с одной стороны, в проблемном семинаре

должны присутствовать слова, включающие различные модальности человека, то есть позволяющие эффективно обучать всех педагогов, к примеру: обсудим (аудиальная), рассмотрим (визуальная), почувствуем (кинестетическая). С другой стороны, информация должна быть оптимально представлена как для левополушарных, так и для правополушарных педагогов, к примеру, в виде графиков или метафор.

Поэтому при подготовке проблемной лекции необходимо переработать текст с учетом высказанных требований. Попробуем сделать это на примере обсуждения причин нарциссизма.

Как росток рождается из семечка и от его качества во многом зависит жизнь растения, так и практически любое личностное расстройство у ребенка является следствием нарушения эмоционального развития в раннем детстве.

Посмотрим, какого же. Давайте представим себе ребенка примерно трех лет. Что он делает, говорит?

Вы правы, он говорит «хочу то, хочу это», обижается, если его желания не выполняются. И это нормально. Каждый малыш проходит через стадию «всемогущества», когда ему кажется, что весь мир существует только ради него, и поэтому настаивает на своих желаниях.

И если цветку для успешного роста нужны вода и тепло, то ребенку для развития необходима любовь родителей — окутывающая, согревающая, поддерживающая. Поэтому когда взрослые ребенком эмоционально интересуются, он получает достаточно телесных ласк, к 5—6 годам он переходит на следующую стадию развития — формирование здоровой позитивной самооценки. Если с ребенком взрослые общались холодно и сухо, он «застревает» на стадии «всемогущества». Такое «застревание» произойдет и в том случае, если ребенок рассматривался родителями как зеркало их успеха: они горячо восхищались им, но на самом деле восторгались лишь собой как хорошими, успешными родителями. И в первом, и во втором случаях ребенок растет неуверенным в себе и в более зрелом возрасте пытается «добрать» внимание, которое недополучил в детстве, и далеко не всегда делает это конструктивным способом.

Помимо *создания проблемной ситуации и оптимизации формы представления информации*, для активизации внимания слушателей нужно заранее подготовить в качестве иллюстрации *примеры из жизни*, близкие педагогам по личному опыту. Приведем пример.

**«Я — Необыкновенный», или «Восхищайтесь мной»**

Ребенок относится к товарищам и к вам как к «зеркалу» своих успехов. Рассказывает о своих уникальных способностях и умениях. Требуется подтверждения и восхищения. Находиться рядом можно, только слушая и соглашаясь, иначе начнется конфронтация.

Кстати, недавно я встретила такую «необыкновенную» мамой. Я ждала ее с некоторой опаской, потому что никогда раньше не видела, а учителя характеризовали ее как необычайно агрессивную. Она быстро перешла с разговора о дочке на рассказ о самой себе, своих успехах. Мне ничего не оставалось, как только терпеливо слушать. Через полтора часа я начала нервничать, потому что закрывалась бухгалтерия, а мне предстояло получить зарплату. Пришлось предложить маме прерваться. Я думала, она закончит и уйдет. Нет, она дождалась меня и рассказывала о себе до закрытия школы. Понятно, почему я не решилась ее прервать? Что было бы иначе?

Я не случайно использовала ситуацию, связанную с родителями. Педагоги нередко испытывают существенные трудности при взаимодействии с ними, поэтому одно упоминание о мамах и папах повышает их заинтересованность.

Еще один вариант опоры на личный опыт педагогов — это *использование аналогий*, которые позволяют включить новую информацию в уже имеющиеся у слушателей схемы. Покажем это на примере.

Если поведение ребенка вызывает в вас сильные негативные чувства (раздражение, злость, обиду, ненависть), то сначала как можно спокойнее говорите об этом, показывая, какую реакцию вызывает его поведение. Затем вы сообщаете, что могли бы в этой ситуации сделать (накричать, ударить, выгнать, оскорбить), но не делаете.

Тем самым вы демонстрируете, что негативные чувства можно контролировать. Конечно, легко сказать, но трудно осуществить. Однако культура проявления чувств — все равно как культура еды: ею нужно овладеть, и тогда это будет привычным делом.

Примеры сценариев проблемных семинаров приведены в *Приложении 4*.

### 3.4. Активные методы — занятия с элементами тренинга, тренинги

#### Занятие с элементами тренинга

Активными будем называть такие методы, которые обеспечивают не только внутреннее проживание участниками темы встречи, но и предполагают их внешние действия. Данное определение опирается на понимание активности как способа самовыражения личности (К.А. Абульханова-Славская), то есть внешнего проявления внутренних потребностей, отношений, способностей. Важно отметить, что это тот путь, при котором обеспечивается или сохраняется субъектность личности. Поэтому активные методы должны побуждать участников к самовыражению, создавать условия для этого, но позволять реализовывать его в комфортных для каждого участника формах и содержании.

К активным методам обычно относят различного рода тренинги. Однако такая форма является для педагогов незнакомой, для многих кажется небезопасной, так как предполагает рассаживание участников по кругу, открытое выражение чувств. В особенности это касается коллективов, где у педагогов высокий уровень внутренней непроявленной агрессии. В такой ситуации предпочтительнее проводить занятия с элементами тренинга. При этом сохраняется привычная обста-

новка, возможность сесть во второй и последующие ряды, говорить с места или молчать.

Занятие проводится по форме, близкой к проблемной лекции: в виде диалога с аудиторией. В него включаются элементы тренинга, то есть задания, которые обычно используются в тренинге. Возможны два варианта их выполнения.

*Первый* — задание выполняется несколькими участниками по их желанию перед остальной аудиторией. Это могут быть физические, словесные действия отдельных участников или определенным образом организованное взаимодействие друг с другом. Для большей безопасности можно говорить, что данные задания являются «детскими», то есть их выполняют ученики на психологических занятиях, а педагогам они предлагаются просто для иллюстрирования информации.

*Второй* — задание предлагается всем участникам, например, что-либо представить или произвести мысленные действия. А о результатах мысленных действий рассказывают только желающие. Приведем пример сценария занятия с элементами тренинга.

#### Занятие с элементами тренинга «Позитивная лексика»

**Цель:** привлечь внимание педагогов к необходимости использования позитивной лексики на уроке.

Занятие проводится в любое время.

**Необходимые материалы:** игрушка (мячик), поздравительные открытки, свежая газета «Московский комсомолец».

**Время проведения:** 1 час.

#### Разминка «Чувство, настроение»

Педагогам предлагается подобрать ассоциации к слову «праздник». Затем ведущий читает тексты поздравительных открыток. Можно заранее попросить некоторых учителей принести свои открытки.

После этого участникам зачитывают заголовки информационных статей, помещенных на первой полосе газеты «Московский комсо-

молец» (или другой аналогичной). Ведущий спрашивает педагогов, каково было их настроение при выполнении первых заданий и как оно изменилось при чтении заголовков.

На основании обсуждения делается вывод, что в первых заданиях звучала позитивная лексика, которая улучшала настроение. Далее ведущий сообщает тему занятия: «Позитивная лексика и учебная деятельность».

#### Информация «Влияние позитивной лексики на обучение»

1. Позитивная лексика влияет на темп деятельности.

В качестве иллюстрации педагогам можно рассказать об эксперименте, в котором студентам предлагалось составить предложения на основе опорных слов. Одна из групп составляла предложения со словами *старый, седой*, вторая — *веселый, счастливый*. Затем студенты выходили из аудитории и шли по длинному коридору. Экспериментаторы измеряли время, за которое они доходили до его конца. Оказалось, что вторая группа двигалась намного быстрее.

2. Позитивная лексика влияет на мотивацию обучения.

Проводилось сопоставление количества позитивных слов в речи учителей третьих классов и желания детей ходить в школу. Выяснилось, что у «позитивных» педагогов количество детей, которые любят школу, на 30% выше.

3. Позитивная лексика влияет на качество усвоения материала.

Эксперименты проводились на уроках математики в старших классах. Ребятам учили решать задачи определенного вида, используя групповые методы работы. Потом сопоставили количество позитивной лексики, употребляемой педагогами и детьми, с числом учеников, которые освоили новые задачи. Оказалось, что в позитивной учебной среде эффективность обучения на 20% выше.

#### Информация «Как действует позитивная лексика»

Всем известно влияние на людей негативной лексики. Можно вспомнить, как во времена дефолта в средствах массовой информации звучали слова «Голода не будет», которые заставляли нас бежать по магазинам и скупать продукты. Позитивная лексика тоже оказывает сильное внушающее воздействие. Поэтому она используется в медицине, в психотерапии. Например, для аутогенной трени-

ровки применяются следующие позитивные утвердительные высказывания: «Я уверен в себе», «Намеченное выполню». Интересно, что с помощью аутогенной тренировки можно воздействовать на вегетативную нервную систему, в частности, снимать астмоидные состояния, эмоциональное перевозбуждение и т.п.

### Задание 1

Ведущий предлагает подумать: почему позитивная лексика не всегда используется?

Для того чтобы ответить на данный вопрос, выполняются упражнения «Спрячь игрушку» и «Я знаю 5 своих хороших качеств».

В первом задании выбираются добровольцы-водящий, он выходит за дверь, и участник, у которого прячут игрушку. Когда водящий возвращается, педагоги называют хорошие качества человека, у которого находится игрушка. Водящий пытается его отгадать.

Во втором задании выбирают несколько добровольцев, которые бросают об пол мяч и называют свои хорошие качества, например: «Я знаю 5 своих хороших качеств: честность — раз, доброта — два, трудолюбие — три, открытость — четыре, любознательность — пять».

После выполнения заданий ведущий спрашивает участников о трудностях, с которыми они столкнулись. Объясняет, что это следствие стереотипов нашего времени — «запретов на поглаживания».

### Информация «Запреты на поглаживания»

В современной жизни достаточно распространен такой стереотип, как «запреты на поглаживания». Он заключается в том, что человек не может открыто проявлять позитивные чувства к окружающим или осторожно, недоверчиво воспринимает такое отношение с их стороны. «Люди мне льстят, я намного хуже», — думает он. Некоторым очень трудно говорить о своих достоинствах. «Не хвали себя сам, жди, пока другие похвалят!» — вот их девиз. Даже если они получают похвалу за достижения, все равно стараются преуменьшить свои заслуги, говорят, что им просто повезло. Понятно, что у человека с тем или иным «запретом на поглаживания» возникают трудности с употреблением позитивной лексики. Хочется, чтобы наши педагоги научились хвалить себя и открыто говорить друг другу добрые слова. Тогда они быстрее начнут использовать позитивную лексику и в профессиональной деятельности.

### Информация «Как можно использовать позитивную лексику в школе»

1. Там, где это возможно, стоит использовать тексты с наличием позитивной лексики.

2. Нужно чаще употреблять воодушевляющие высказывания, которые позитивно оценивают прошлое, настоящее, будущее ученика. Они отличаются от похвалы тем, что даются не из позиции Родителя, обращающегося к Ребенку, а из позиции Взрослого — Взрослому. Приведем примеры:

«Я уверен, что ты быстро сделаешь...» (будущее)

«Я вижу, как ты напряженно работаешь...» (настоящее)

«Ты нашел способ решить эту проблему...» (прошлое)

### Задание 2. «Как можно использовать позитивную лексику в школе»

#### «Позитивное описание»

Ведущий заранее готовит положительную характеристику какого-то педагога, читает ее группе и предлагает догадаться, о ком идет речь. Затем спрашивает, в каких ситуациях можно использовать позитивную характеристику ребенка.

#### «Позитивное переформулирование негативных качеств»

Ведущий напоминает участникам начало сказки «Кот в сапогах», где один из сыновей получил совершенно бесполезное с первого взгляда наследство — кота, который потом принес ему счастье. Затем ведущий приглашает добровольца, просит назвать какое-либо качество, от которого тот предпочел бы избавиться. После этого он обращается к аудитории и просит придумать, чем это качество могло бы быть полезным самому человеку и его окружению. Например, доброволец называет неуверенность в себе, а группа говорит, что неуверенность дает возможность не принимать необдуманных решений, помогает внимательнее относиться к людям, ответственнее воспринимать результат своего труда и т.п.

После выполнения этого задания ведущий предлагает участникам называть негативные качества учеников, позитивно их переформулировать и попутно поразмышлять о том, в каких случаях это может пригодиться.



**Задание 3. «Актуализация позитивных состояний» (Томас Йоманс)**

Ведущий рассказывает о том, что позитивную лексику можно использовать и для самого себя, в частности, чтобы вызывать определенное позитивное состояние, например, душевный покой. Предлагает желающим подумать о его ценности, о пользе, которую он может принести. Затем постараться ощутить физический покой, дышать медленно и ритмично. Вслед за этим можно вызвать в себе внутренний покой, представив себя в каком-то приятном месте: в лесу, на пляже, в храме или где-то еще. В заключение нужно мысленно написать фразу «душевный покой»: теми буквами и тем цветом, которым хочется, на той поверхности, которая больше нравится (на песке, на бумаге, на ткани и т.д.).

**Тренинги**

Важную роль в работе с педагогами играет тренинг. Именно он напрямую содействует сохранению их психологического здоровья, предоставляет возможность осуществлять свою профессиональную деятельность, то есть направлен как на самих педагогов, так и на сферу их взаимодействия с учащимися.

Тренинги, направленные на педагогов и проводимые в соответствии с выделенными нами ранее основными компонентами психологического здоровья, должны содействовать повышению у преподавателей уровня принятия себя и других, развитию рефлексии, в том числе эмоциональной, стремлению к саморазвитию.

Для повышения самопринятия и принятия других в тренинги обязательно включаются задания с прямыми «поглаживаниями» — вербальным формулированием достоинств человека, его ценности для окружающих, чтобы каждый имел возможность дать «поглаживания» другим и обязательно получил их сам.

Такие задания стоит выполнять в игровой форме, чтобы снизить сопротивление участников. Иногда полезно предва-

рительно «разогреть» собравшихся, заставить их подвигаться и потом группу не усаживать. Например, достаточно сильным для повышения самопринятия и принятия других является упражнение «Зайчик-хвоста»: каждому из участников предлагается подняться на возвышение — стул или стол (пюфик) — и из роли зайчика громко произнести 5 утверждений о самом себе («Я — умный», «Я — красивый» и т.п.). Группа при этом стоит вокруг. Если перед упражнением не проводился «разогрев», не каждый участник согласится его выполнить.

«Поглаживания» могут быть не прямыми, а опосредованными, через продукт творческой деятельности участников. Например, каждому из них предлагается сделать из фольги кораблик, а затем рассказать остальным, куда он плывет, как справляется со штормами, какой мудростью обладает его капитан и т.п.

Сложнее выполняются задания, в которых человек сам должен назвать свои достоинства. Часто для этого требуются вспомогательные средства. Можно, например, составить коллаж на тему «Я и мои друзья». Опираясь на него, ведущий задает наводящие вопросы: «Какие качества ценят в вас друзья?», «Какие ваши поступки их привлекают?», «Как вы помогаете им?» и т.п. — таким образом помогая человеку сформулировать свои достоинства.

Для развития рефлексии также нужно предлагать специальные задания, потому что на прямые вопросы типа «Что вы сейчас чувствуете?» обычно отвечают только постоянные участники тренингов. Педагоги охотно принимают различного рода арт-терапевтические техники. Например, можно предложить им изобразить «Чудо» или «Волшебный путь». Когда они будут предъявлять рисунки группе, ведущий, задавая наводящие вопросы, например: «Это у меня ассоциируется с радостью, а у вас?», — может способствовать углублению эмоциональной рефлексии.

Сложнее всего содействовать формированию у педагогов стремления к саморазвитию, поскольку ценность его в нашем обществе чрезвычайно низка. Кроме того, невысокий уровень оптимизма, веры в успех заставляет многих думать не о самосовершенствовании, а о способах самозащиты в страшном окружающем мире. Поэтому здесь необходимо использовать методы, которые, с одной стороны, показывали бы полезность саморазвития, с другой — давали веру в возможность самореализации. Как нам представляется, для этого уместно использовать так называемые терапевтические сказки-метафоры. Обычно выделяют следующие компоненты такой сказки:

- метафорический конфликт или возникновение ситуации, когда герою становится плохо из-за имеющейся у него проблемы (непохожести на других, наличия страхов и т.п.);
- метафорический кризис — критическая для героя ситуация, несущая символику смерти;
- поиск и обретение ресурсов внутри себя — открытие героем в себе новых возможностей, необходимых для разрешения кризиса;
- торжество и праздник — возникновение ситуации успеха, признание со стороны окружающих.

Как видно из приведенной структуры, терапевтическая метафора дает человеку возможность доступа к тем ресурсам, без которых невозможно саморазвитие.

Помимо этого, метафора «безопасна» для педагогов, так как внешне она похожа на сказку, хорошо знакомую форму. Стоит отметить также не прямой характер ее воздействия, позволяющий избежать дополнительного сопротивления педагогов.

Понятно, что терапевтические метафоры следует использовать довольно осторожно, предлагая их либо в качестве от-

дыха, либо для размышления о каких-то особенностях детей. Пример такого использования сказок-метафор приведен в *Приложении 1* «Сказка про телефончик» и в *Приложении 4* «Сказка про портфельчик».

Откуда брать метафоры? Можно пользоваться уже готовыми, составленными различными авторами для детей или взрослых. Многие психологи успешно пишут их сами.

Помимо содержательного наполнения тренингов, направленных на сохранение психологического здоровья педагогов, необходимо обратить особое внимание на их презентацию учителям, сделанную на доступном языке. Тренингам можно давать названия, но так, чтобы они были понятны педагогам и не вызвали сопротивления, например: «Тренинг по профилактике эмоционального выгорания» или «Тренинг командообразования». Хотя в последнем случае желательнее пояснить, зачем нужен такой тренинг. Например, если учителя начинают работать с пятыми классами, где потребуется адаптировать детей к условиям обучения в старшей школе, то важно, чтобы они поняли необходимость согласованной работы всего педагогического коллектива.

Тренинги с учащимися внешне воспринимаются педагогами более спокойно, однако внутреннее сопротивление у многих остается. Поэтому и в эти занятия стоит включать различного рода «поглаживания».

Тренинг — очень эффективная форма работы с педагогами, но при его проведении психолог сталкивается с существенным противоречием: необходимостью добровольного участия в нем и невозможностью реализовать это на практике. Педагоги могут отказаться участвовать в тренинге по разным причинам. Наиболее вероятные: страх раскрыться перед людьми, с которыми придется долго работать, нежелание показаться слабым, имеющим эмоциональные проблемы, непонимание эффективности тренинга, а также наличие других важных профессиональных и семейных дел, на которые тоже

нужно выделить время. Данное противоречие нужно решать в зависимости от запроса администрации школы: если она настаивает на обязательном участии в тренинге всех педагогов, посещение можно делать добровольным, в противном случае приглашать всех учителей, разрешая активно сопротивляющимся пропускать занятия или присутствовать в качестве пассивных слушателей, выполняющих лишь те задания, которые захотят.

Вопрос о составе тренинговой группы в первом случае решается просто: вряд ли число добровольцев превысит допустимое количество участников. Во втором случае состав группы определяется совместно с администрацией школы.

В качестве примеров в *Приложении 6* приведены сценарии двух тренингов — тренинга командообразования для учителей пятых классов и тренинга для классных руководителей и воспитателей групп продленного дня.

### Творческие семинары

Творческие семинары предполагают создание участниками определенного продукта и не столько обучают, сколько помогают педагогам удовлетворять потребность в самоактуализации в их профессиональной деятельности.

Эти семинары состоят из трех частей: вводной, на которой ведущий ставит проблему и приводит примеры ее разрешения, основной, когда педагоги создают творческий продукт, и завершающей, на которой проходит его презентация. Первая часть проводится для всей группы, вторая — по подгруппам, третья — опять в общем круге. В качестве примера приведем сценарий творческого семинара для учителей начальных классов.

### Семинар для учителей начальных классов

*Цель:* мотивировать педагогов к использованию игровых методов на уроках.

*Время проведения:* 3 часа.

#### Вводная часть

Ведущий напоминает педагогам о значении игровых методов в повышении познавательного интереса детей на уроках и предлагает им представить себя в роли учащихся и выполнить следующие учебные задания на материале разных предметов.

#### «Качества»

Нужно образовать от прилагательных, обозначающих человеческие качества, существительные и показать с помощью мимики, как эти качества отражаются на внешности людей. Можно разыграть ситуацию, соответствующую различным качествам.

Например: скромный — скромность, трусливый — трусость, вежливый — вежливость.

#### «Живой текст»

Можно предложить одному из учащихся назначить товарищей на роли живых и неживых предметов из короткого текста, поставить их в соответствующие пространственные соотношения. Тем, кто исполняет роли живых существ, разрешается произносить слова.

*Пример текста:* «Я наблюдал за ходом весны прямо из окна домика. Хорошо была видна просторная гладь Белого моря. Она уже очистилась ото льда. Огромные стаи гусей и уток летели над водой». В этом случае один из учащихся будет исполнять роль автора, другие будут домиком, окном, морем, утками и гусями. При изображении моря необходимо обратить внимание на то, что оно должно быть гладким, чистым ото льда. Тогда при последующем списывании текста практически будут исключены ошибки в словах «гладь» и «очистилась».

В другом варианте упражнение сначала списывается учениками, затем те, которые выполнили его лучше, будут иметь возможность его инсценировать.

*«Ласковое имя»*

С помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов -еньк-, -оньк- надо образовать ласкательную форму своего имени: Наташа — Наташенька, Маша — ..., Вера — ... Затем можно предложить образовать однокоренные слова от имен товарищей.

*«Какое предложение досталось»*

Учащиеся читают предложенный текст. Затем нескольким из них раздаются листочки, на которых заранее написано по одному предложению из данного текста. Они просматривают их и рассказывают остальным, какое чувство вызвало у них это предложение. Остальные догадываются, кому какое предложение из повествования досталось.

*Примеры текста:* Оля часто болела. А ее школьная подруга Лена росла ловкой и сильной. Девочки задумались: почему так? Каждый день Лена занимается зарядкой. Оля тоже стала делать ее по утрам.

*«Найди прилагательные в классе»*

Детям предлагается списать словосочетания, вставить пропущенные буквы. Затем они по очереди читают полученные словосочетания по слогам. Находят и прикасаются к предметам в классе, к которым подходит имеющееся в словосочетании прилагательное (когда это возможно).

*Примеры словосочетаний:* ре-кая книга, удобная ука-ка, зеленая подста-ка, чистая тетра-ка, записная кни-ка, народная ска-ка.

*«Путешествие»*

Детям предлагают отправиться в мысленное путешествие. При этом нужно внимательно посмотреть по сторонам и назвать по три существительных, обозначающих предметы или явления, которые встретятся в путешествии. Первая остановка — в холодильнике, вторая — на березе, третья — в кармане у Васи. Аналогичные задания можно давать при изучении других частей речи.

*«Надпись на футболке»*

Берутся три листа бумаги. На одном делается надпись — существительное, на другом — прилагательное, на третьем — глагол. Листы прикрепляются к спинам трех учеников так, чтобы те не видели надписи. Затем дети несколько раз демонстрируют надписи классу.

Ученикам необходимо, обращаясь по очереди к каждому из трех учащихся, жестами показать, что написано у него на спине. После этого каждый пытается отгадать свое слово. Повторяя игру, можно усложнять задание, добавляя, к примеру, род у существительных или время у глаголов.

*«Какой сосед — какой я»*

Задание проводится в паре. Нужно, глядя на соседа, подобрать и записать как можно больше прилагательных, к нему относящихся, например: честный, добрый, веселый.

При повторении игры можно собирать прилагательные, относящиеся к самому себе.

*«Какое настроение у соседа»*

Каждый участник должен внимательно посмотреть на соседа, назвать его настроение, четко проговаривая окончание. Затем ответить на вопрос, почему настроение называется по-разному (хорошее, плохое и т.п.), а окончания бывают только двух видов: -ое, -ее.

*«Что мы делаем»*

Один из учащихся отворачивается от класса, остальные по очереди производят те или иные действия, сопровождающиеся звуками, например, стучат, топают, хлопают, смеются. Ученику нужно назвать услышанное действие; чтобы усложнить задание, можно предложить определить спряжение глагола, обозначающего это действие.

*«Словарные слова»*

Перед глазами детей находится ряд словарных слов. Один из учащихся выбирает любое слово и показывает предмет, который оно обозначает. Остальные угадывают. После этого слово записывается в словарь.

*«Надпись на спине»*

Один из учащихся поворачивается спиной к классу. Дети по очереди подходят к нему и «пишут» на его спине букву или слог. Ему необходимо «прочитать» написанное.

*«Волшебный мешочек»*

Заранее в мешочек складываются знакомые ребенку игрушки, например, кукла, машина, дудка. Учащийся закрывает глаза, доста-

ет из мешочка какой-либо предмет, ощупывает, узнает его и называет первый звук слова, обозначающего данный предмет.

#### «Природные зоны»

Выбирается команда из 5—6 человек. Она загадывает какую-либо географическую природную зону, например, тайгу. Остальные участники (или ведущий) называют одно из слов: земля, вода или воздух. Участникам команды нужно в первом случае назвать животное, обитающее в данной природной зоне, во втором — рыбу, в третьем — птицу, например: тайга, вода — называется слово «таймень», тайга, земля — медведь, тайга, воздух — дятел. Упражнение можно выполнять и целым классом. В этом случае выбирается водящий, другие ученики дают ему несколько заданий по изучаемым природным зонам.

#### «Командный счет»

Выбирается команда из 5—6 учащихся. Им предлагается посчитать от 1 до 10 (или от 10 до 1). Называть число может только один участник, при этом договариваться друг с другом нельзя. Если какое-то число одновременно произносят два или более человек, то группа начинает счет сначала.

#### «Сколько рук»

Ученик поворачивается спиной к классу. Несколько человек кладут ему на спину свои ладони. Он должен посчитать, сколько рук к нему прикоснулось. Ребенку, знающему таблицу умножения, можно предложить определить количество учеников, дотронувшихся до него.

#### «Волшебник превратил»

Учащимся предлагается внимательно прочитать условие задачи (подходит почти любая задача из учебника), затем инсценировать ее. Можно разделить класс на группы, каждой дать свою задачу, предварительно посчитав количество предметов в ней (число участников в группе должно соответствовать количеству предметов в задаче). После этого ученики решают задачу.

Например: Вася купил в магазине ластик за 5 рублей, линейку — она стоила на 10 рублей дороже ластика и блокнот — на 2 рубля дешевле ластика. Сколько денег потратил Вася?

Для инсценирования выбирают учеников на роли Васи, ластика, линейки, блокнота. Дети из ролей сообщают о своей стоимости. Можно предложить ластике и блокноту поспорить и доказать, кто дороже стоит.

Смысл упражнения заключается в том, чтобы помочь ученикам представить условие задачи. Достаточно часто дети не решают задачу, потому что «не видят» ее условие, не понимают, что происходит в действительности, поэтому не могут перейти к ее решению. Особенно полезно инсценирование условий при решении задач на движение.

#### Основная часть

Педагоги делятся на подгруппы, берут учебники, по которым работают, и придумывают, как можно трансформировать выбранные ими из учебников задания в игровые.

#### Завершающая часть

Представители подгрупп представляют переделанные задания. Например:

#### «Чет—нечет»

Дети превращаются в «мячики». Когда учитель называет четные числа, «мячики» подпрыгивают, нечетные — остаются на месте.

#### «Вставь пропущенную букву»

Каждый ребенок получает по карточке со словарным словом, в котором пропущена буква. Выбирается водящий, который стоит у доски, отвернувшись от класса. Несколько учеников подходят, и один из них дотрагивается до плеча водящего. Водящий оборачивается и пытается догадаться, кто его коснулся. Тогда этот ученик показывает ему карточку со словом. Водящий вставляет пропущенную букву. Если он делает это правильно, они меняются местами.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Облака плывут над пашней.  
Из газеты вчерашней  
Надо змея смастерить.  
Рамы склеим из лучинок,  
Хвост из розовых шерстинок,  
Ну а нить?*

С. Черный

Итак, что же является «нитью» в работе с педагогами, той направляющей, которая помогает подняться ввысь, подобно воздушному змею?

Наверное, «нитью» я назвала бы радость, которую несет психолог в школу, и не через какие-то особые разумные действия, а через самого себя. Через то, как он входит в школу, улыбается педагогам, разговаривает с ними о самом простом или, наоборот, сложном. Почему именно радость? В наше время это самый большой дефицит, который есть и у бедных и у богатых, и у москвичей и у жителей небольшого города или поселка. Именно дефицит радости порождает болезни, зависть, агрессию.

Поэтому психологу нужно ежедневно наполнять самого себя радостью, читая книги, общаясь с людьми, да и просто любуясь солнечным светом.

И тогда утром — скорее в школу!

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Тренинг, актуализирующий позитивное ресурсное состояние педагогов

##### Тема: «Позитивная педагогика»

*Цель* — знакомство с идеологией позитивной педагогики.

##### Разминка

##### «Какое качество важнее»

Педагогам последовательно предъявляются листы с написанными на них тремя позитивными качествами. Им предлагается подумать и ответить, какое качество, по их мнению, является самым важным. Затем сказать, у кого из участников присутствуют все три указанные качества, которые могут быть такими:

- мудрость, надежность, настойчивость;
- активность, бескорыстие, вежливость;
- сила воли, скромность, смелость;
- самозабвенность, тактичность, терпеливость;
- гордость, гибкость, доброжелательность;
- невозмутимость, обаяние, общительность.

##### «Я люблю»

Педагоги по кругу передают друг другу мягкую игрушку и заканчивают предложение «Я люблю...».

**«Что общего»**

Выбирается один из участников в качестве водящего. Педагоги говорят вслух, что у них есть общего (в деталях одежды, в причёске, в характере) с данным человеком.

**Основная часть****«Одна фраза»**

Предлагается в одном предложении сформулировать исходную позицию, аксиому позитивной педагогики. После обсуждения ведущий подводит участников к мысли, что основная идея выражена в следующем высказывании: «В каждом человеке содержатся потенциальные возможности к росту и развитию, поэтому необходимо содействовать их пробуждению».

**Сказки для детей**

В качестве одного из методов позитивной педагогики используются сказки. Учителям читаются сказки. Им нужно определить, какие воспитательные идеи в них содержатся, а затем подумать, встретились ли в сказках персонажи, напоминающие учеников их класса.

В качестве примера можно привести «Сказку про телефончик».

Учился в одной школе сотовый телефончик. Вернее, конечно, не телефончик, а его хозяин. Но это не столь важно, потому что телефончик каждый день ходил в школу в кармане своего хозяина и оттуда слушал все уроки. Больше всего он любил историю. А меньше всего, как ни странно, — перемены, потому что в это время все ребята дружно доставали свои телефоны. И те, промолчавшие весь урок, начинали громко хвастаться друг перед другом: «Посмотрите, какой я крутой, сколько у меня функций», «А я круче, посмотрите, какой у меня корпус», «А я пою как соловей...» А наш телефончик

во время этих разговоров только грустил, потому что корпус у него был самый обычный, да и голос тоже. Правда, он умел хорошо делать свое дело — громко звонить. Но это никого не интересовало. Все смеялись над ним, дразнили, предлагали не позорить их и отойти в сторону.

Погрустил наш телефончик и решил потеряться. Тихо выпал он из кармана хозяина, когда тот проходил по школьному двору, и спрятался в кустах. Там уже лежала чья-то пластмассовая кукла с закрывающимися глазами.

То ли он спал, то ли просто задумался, когда услышал своего хозяина: «Телефон, где мой телефон? Я потерял его!» Наверное, хозяин был с другом, потому что послышался другой голос: «Не грусти, может быть, тебе купят новый, с разными наворотами». Однако хозяин не согласился с ним: «Но я хочу найти свой. Посмотри, как легко потерять то, что имеешь. И как трудно найти».

Телефончик задумался: «Правда, как легко потерять то, к чему привык и на что обычно не обращаешь внимание. Я привык к тому, что меня любят и обо мне заботятся. Перестал радоваться теплоте знакомых рук. Видел только короткие перемены, наполненные насмешками. И эти небольшие отрезки времени стали для меня всем».

В это время солнце осветило кусты, и мальчик увидел свой телефончик. Он радостно воскликнул: «Ты здесь!» «Я здесь, — ответил телефончик. — Я теперь всегда буду рядом с тобой. Я понял, что мир прекрасен и разнообразен. Пусть он иногда бывает колючим и острым, но это помогает по-новому увидеть его яркость. Потерпи, — уходя, шепнул он кукле. — Придет время, и кто-нибудь обязательно найдет тебя».

**«Фундамент позитивной педагогики»**

Ведущий говорит о том, что фундаментом позитивной педагогики является принятие каждого ученика. А предпосылкой этого — умение увидеть в любом ребенке что-то хорошее.

*Первый шаг.* Педагогам предлагается назвать одного из учеников своего класса, которого они считают трудным. Затем быстро найти и назвать 5 его хороших качеств.

*Второй шаг.* Ведущий рассказывает педагогам о Георгии Гурджиеве. В его общине был старик, с которым никто не мог ужиться. Он был шумным, несносным возмутителем спокойствия. После нескольких месяцев препирательств с другими членами общины он уехал в Париж. Гурджиев отправился за ним, уговорил вернуться обратно, пообещав стипендию, в то время как остальные сами платили за свое обучение. Члены общины, узнав об этом, удивились и огорчились, а Гурджиев объяснил: «Этот человек — как дрожжи для хлеба. Если бы его здесь не было, вы бы не смогли действительно понять, что такое любящая доброта или сострадание. Вы бы не научились справляться со своим гневом и раздражением. Поэтому я привез его сюда, и вы платите мне, чтобы я вас учил, а я плачу ему за помощь». (Духовный кризис..., 2000, с. 173)

Педагогам предлагается подумать и рассказать, чему они учатся, работая с трудным учеником, что нового появляется в профессиональном багаже благодаря взаимодействию с ним.

### Заключение

#### «Добрые слова каждому»

Ведущий предлагает участникам сказать друг другу добрые слова, поделиться мнением о тренинге.

## Приложение 2

### Примеры заполнения индивидуальных карт

#### Карта индивидуального развития ребенка

**Фамилия, имя:** Семенов Саша

**Тип нервной системы:** слабый.

**Доминирующее полушарие головного мозга:** левое.

**Темп деятельности:** в начале учебного дня — резкий максимальный скачок, в середине первой половины дня происходит резкий спад, к концу первой половины дня — небольшой подъем, к началу второй половины дня происходит снижение темпа деятельности и концу дня темп деятельности повышается.

**Утомляемость и работоспособность:** из-за резких скачков темпа деятельности утомляемость наступает быстро, время наибольшей работоспособности — первая половина дня, иногда — период самоподготовки.

**Ведущая репрезентативная система:** аудиальная, кинестетическая.

**Мотивация к обучению:** средняя.

#### Уровень сформированности познавательных процессов

- 1. Умение выполнять инструкции:** очень низкий уровень.
- 2. Математические способности** (умение выполнять математические действия, умение видеть закономерности и прогнозировать, исходя из выявленных закономерностей): низкий уровень.
- 3. Вербальное мышление** (выявление связей между понятиями, нахождение подобных понятий, анализ и синтез понятий, структура языка): ниже нормы.



**Личностно-коммуникативные особенности**

**Положение в классе:** пренебрегаемый.

**Уровень тревожности в школе:** тревожность повышается в ситуациях, когда Саша испытывает сильное чувство одиночества, когда ему не хватает тепла и поддержки со стороны взрослых.

**Рекомендации психолога**

1. Для выравнивания темпа деятельности необходимо избегать высоких нагрузок в начале учебного дня. С другой стороны — это наиболее удачное время для контрольных работ.

Необходимо обучать работать по инструкции: просить повторить, составить алгоритм или план работы.

Полезны дополнительные занятия по развитию мышления.

Мотивацию к обучению можно повышать, апеллируя к взрослости мальчика, а также демонстрируя уверенность в его успехе.

2. Необходимо проявлять интерес к успехам Саши и отмечать его достижения как в учебе, так и в других сферах, не связанных с учебой, особенно в присутствии родителей. В случаях эмоциональных срывов переключать внимание, например, попросить помыть доску или сходить за мелом. Полезно в такие моменты, чтобы взрослый с ним разговаривал тихо или же использовал юмор.

**Психолого-педагогические рекомендации  
(урок, самоподготовка)****1. Объем домашнего задания**

В связи с быстрой утомляемостью необходимо учить мальчика тщательно планировать выполнение домашнего задания.

**2. Устные предметы**

Саше полезно использовать наглядные образы при ответах.

**3. Письменные предметы**

Из-за слабого внутреннего контроля мальчику требуется внешний контроль взрослых.

**4. Табу (категорически запрещено)**

Нельзя игнорировать любое поведение Саши, важно понять, что он хочет этим поведением сказать.

5. «Предвестники бури» (поведенческие признаки последующего эмоционального взрыва)

В ситуациях сильного эмоционального возбуждения может громко кричать, драться, отказываться выполнить любые просьбы, ругаться.

\*\*\*

**Карта индивидуального развития ребенка**

**Фамилия, имя:** Иванов Гриша

**Тип нервной системы:** средний.

**Доминирующее полушарие головного мозга:** правое.

**Темп деятельности:** в начале учебного дня происходит резкий максимальный скачок темпа деятельности, к середине первой половины дня — резкий спад, который длится до конца дня.

**Утомляемость и работоспособность:** работоспособность сохраняется в первой половине дня.

**Ведущая репрезентативная система:** визуальная.

**Мотивация к обучению:** средняя.

**Уровень сформированности познавательных процессов**

1. **Умение выполнять инструкции:** ниже нормы.

2. **Математические способности** (умение выполнять математические действия, умение видеть закономерности и про-

гнозировать, исходя из выявленных закономерностей): ниже нормы.

**Вербальное мышление** (выявление связей между понятиями, нахождение подобных понятий, анализ и синтез понятий, структура языка): норма.

### Личностно-коммуникативные особенности

**Положение в классе:** популярный.

**Уровень тревожности в школе:** норма, но может повышаться в ситуациях самопредъявления перед классом и выражается в агрессивном поведении по отношению к одноклассникам.

### Рекомендации психолога

1. Необходимо обучать работать по инструкции: просить повторить, составить алгоритм или план работы.

Полезны дополнительные занятия по развитию мышления.

Учебную мотивацию можно повышать через демонстрацию достижений мальчика классу, вызывая у сверстников одобрение его учебных успехов.

2. Поддерживать успешные начинания Гриши, отмечать их перед классом, возлагать на него ответственность за выполнение какого-либо задания и поддерживать проявления мужского начала.

### Психолого-педагогические рекомендации (урок, самоподготовка)

#### 1. Объем домашнего задания

Способен выполнять полный объем домашнего задания, но индивидуально (без класса) и при тщательном контроле взрослого.

#### 2. Устные предметы

Необходимо при подготовке устных предметов несколько раз проговаривать прочитанное вслух взрослому (учителю).

#### 3. Письменные предметы

Необходимо учить планировать выполнение заданий, поощрять правильно сделанное.

#### 4. Табу (категорически запрещено)

Оставлять без внимания пошлые шутки в адрес девочек (важно показать Грише, как он выглядит в этот момент со стороны).

5. «Предвестники бури» (поведенческие признаки последующего эмоционального взрыва)

Не наблюдаются.

\*\*\*

### Карта индивидуального развития ребенка

**Фамилия, имя:** Петров Вася

**Тип нервной системы:** средне-слабый.

**Доминирующее полушарие головного мозга:** амбидекстр (лево-право).

**Темп деятельности:** максимальный скачок темпа деятельности в начале учебного дня сменяется спадом до середины второй половины дня, затем происходит небольшой подъем, завершающийся окончательным спадом темпа деятельности.

**Утомляемость и работоспособность:** несмотря на резкие подъемы и спады темпа, сильной утомляемости в течение дня не наблюдается.

**Ведущая репрезентативная система:** аудиальная.

**Мотивация к обучению:** очень высокая.

#### Уровень сформированности познавательных процессов

1. Умение выполнять инструкции: норма.

2. **Математические способности** (умение выполнять математические действия, умение видеть закономерности и прогнозировать, исходя из выявленных закономерностей): норма.

3. **Вербальное мышление** (выявление связей между понятиями, нахождение подобных понятий, анализ и синтез понятий, структура языка): норма.

### Личностно-коммуникативные особенности

**Положение в классе:** популярный.

**Уровень тревожности в школе:** уровень тревожности повышается в ситуациях, когда Васе необходимо отстаивать свое достоинство и право на собственное мнение, а также повышается на уроке при публичных выступлениях у доски.

### Рекомендации психолога

Познавательная сфера не требует дополнительных воздействий.

На уроках, по возможности, давать мальчику творческие задания, которые необходимо предъявлять классу, привлекать его к участию в школьных мероприятиях, связанных с рисованием или украшением кабинета, то есть пытаться задействовать те области, где он может проявить свои творческие способности.

### Психолого-педагогические рекомендации (урок, самоподготовка)

#### 1. Объем домашнего задания

Способен выполнять полный объем домашнего задания после продолжительного активного отдыха.

#### 2. Устные предметы

Мальчику необходимо тренироваться перед публичными устными ответами, к примеру, воспроизводить пройденный

материал в присутствии других людей (учителей, одноклассников).

#### 3. Письменные предметы

Давать возможность выполнять задания своим способом.

#### 4. Табу (категорически запрещено)

Говорить при одноклассниках: «Ты, Вася, как всегда молодец, ты справился лучше всех!»

5. «Предвестники бури» (поведенческие признаки последующего эмоционального взрыва)

Не наблюдаются.

**Приложение 3****Приложение 3.1****Пример описания психологического профиля класса****Психологический профиль 9 класса****1. Тип нервной системы (НС) и работоспособность**

В классе ярко выражен слабый тип НС (35%). Значительная часть класса способна выдерживать нагрузку только в первой половине дня. Для профилактики преждевременного истощения учеников со слабым типом НС не следует допускать неожиданного изменения в распорядке дня. Необходимо четко следовать режимным моментам, заранее сообщать об изменениях распорядка дня.

Для учеников со слабым типом НС характерны быстрая утомляемость и снижение работоспособности в течение всего учебного дня. Для них очень важны позитивные отношения с учителем. Отрицательное оценивание может вызывать психосоматическое реагирование на учебные трудности. Для профилактики быстрой истощаемости и психосоматики желательно спрашивать учеников в начале урока, учебного дня, недели. Создавать спокойную обстановку, по возможности избегать перевозбуждения. Стараться поощрять, эмоционально поддерживать во время контрольных мероприятий.

Необходимо учитывать, что у учеников со слабым типом НС работоспособность снижается к середине первой половины дня.

**2. Познавательная сфера****Тип репрезентативной системы (РС)**

Кинестетический тип — 42%. Для данной категории учеников характерно стремление к двигательной активности на

уроке (крутить ручку, листать тетрадь, перебирать карандаши и т.д.). Необходимо в допустимых пределах разрешать детям подвигаться. Кинестетики эффективнее усваивают материал в действии, то есть если могут работать руками: вырезать, строить, чертить, рисовать и т.д.

Аудиальный (воспринимает информацию в виде звуков) и визуальный (воспринимает информацию в виде зрительных образов) типы РС являются ведущими соответственно у 28% и 30% учеников. При аудиальной РС эффективно повторение и чтение вслух, проговаривание слов, дискутирование по теме и т.д. При визуальной РС полезно использовать наглядные материалы (схемы, таблицы, картины, фильмы и т.д.).

**Умение выполнять инструкции**

Способны четко выполнять инструкции и действовать согласно указаниям учителя (учебника) 72% учеников, 28% испытывают затруднения при выполнении заданий по инструкции.

**Вербальное мышление**

Норма — 85%. Низкий уровень — 15%. Для развития вербального мышления эффективно использовать схемы, графики; для решения задач — использовать алгоритмы, проговаривать условия задания.

**3. Социальная сфера**

Характерные черты — демонстративность, стремление к эффективности, необычности, конкуренция в самовыражении и привлечении внимания к себе.

Сильной стороной класса является высокий творческий потенциал и желание его реализовывать.

Особенность класса — хорошая интуиция. Ученики четко разделяют взрослых на искренних и неискренних людей. Иногда лучше высказаться резко, открыто, чем долго и нудно читать мораль. Дети активно реагируют на истории из собственного опыта педагога или другие жизненные примеры. В классе показаны диспуты, дискуссии.

Для эмоционального фона характерны неустойчивость, высокий уровень чувствительности, острые эмоциональные реакции на ситуации, которые воспринимаются как несправедливые.

Среди учащихся много лидеров, конкурирующих за влияние в классе, что приводит к частым сменам социальных ролей и перестройке взаимоотношений в классе.

Авторитетом для данного класса является последовательный, четкий, справедливый, уравновешенный, не подверженный влиянию бурных эмоций учеников взрослых.

Приложение 3.2  
Сводная таблица (пример)  
Для служебного пользования

Сводная таблица индивидуальных психологических параметров  
по 9 классу  
Для учителя-предметника

№	Ученик	Репрезентативная система	Тип нервной системы	Работоспособность	Уровень тревожности	Ведущее полушарие
1	Павел О.	Аудиальная	Ближе к слабому	Средняя	Высокий	
2	Мария С.	Визуальная	Ближе к слабому	Средняя, постепенно втягивается в работу	Повышается в ситуациях проверки знаний	
3	Иван Н.	Кинестетическая	Среднеслабый	Средняя	Средний	
4	Иван П.	Кинестетическая	Среднеслабый	Средняя	Высокий	
5	Валерия Р.	Кинестетическая	Сильный	Высокая	Высокий	
6	Семен М.	Кинестетическая	Слабый	Низкая	Высокий	
7	Денис Н.	Визуальная	Ближе к сильному	Средняя	Высокий	
8	Алика К.	Аудиальная	Сильный	Высокая	Средний	
9	Артем А.	Визуальная	Слабый	Средняя	Средний	
10	Гаяна Б.	Визуальная	Ближе к сильному	Высокая	Средний	
11	Анна В.	Кинестетическая	Сильный	Высокая	Высокий	
12	Роман Г.	Визуальная	Слабый	Средняя	Средний	
13	Мария Д.	Визуальная	Сильный	Высокая	Средний	
14	Матвей П.	Визуальная	Сильный	Высокая	Средний	

## Приложение 4

## Сценарии семинаров для педагогов

## Оптимизм и учебная деятельность

Как-то мне пришлось выступать в роли ассистента на итоговой контрольной работе. Делать ничего было не нужно, поэтому я просто наблюдала за учениками. Через некоторое время я заметила, что ведут они себя по-разному. Одни тихо решают, что-то записывают, просят дополнительные листочки для черновиков. Другие — крутятся, пытаются вытянуть шею и посмотреть, что там у соседа, краснеют и напрягаются, но почему-то почти не пишут в тетради. Мне стало интересно, и я не вышла из класса сразу после звонка. Решила послушать, как ребята будут обсуждать итоги контрольной. Оказалось, что и это они делали по-разному. Одни сверяли ответы, бурно обсуждали варианты решения. Другие сетовали на то, что работа была слишком сложной, такие задания они никогда не выполняли и теперь уж низкой отметки не избежать. Я поняла: на контрольной у детей ярко проявились оптимизм и пессимизм.

Давайте сначала обсудим содержание этих понятий, а затем вернемся к нашему классу.

Оптимизм и пессимизм — это типичные варианты описания человеком причин своих успехов и неудач. Оптимист считает успехи следствием своего труда, а неудачи воспринимает, скорее, как случайные, поэтому не сильно огорчается. Пессимист, напротив, рассматривает свои достижения как случайные, а вот ответственность за неудачи полностью берет на себя, очень переживает, чувствует себя виноватым. Неудачи для него настолько сильно эмоционально окраше-

ны, что пессимист обобщает их во времени и пространстве: «Если у меня что-то не выходит, значит, не получится и все остальное. И не будет получаться никогда». Что является следствием такого заключения? Раз все равно ничего не выйдет, нечего и стараться. И на самом деле, у пессимистов существенно снижена эффективность труда. Они склонны к чувству беспомощности, отказу от стратегии преодоления в случае появления трудностей, то есть к пассивности.

Действительно ли пессимизм и оптимизм так влияют на активность людей? Можно отвлечься от учеников и в качестве примера вспомнить рассказ известного психолога В. Франкла о жизни в немецком концлагере. Он говорил, что вера в будущее, возможность мысленно увидеть свое завтра помогли людям выживать в нечеловеческих условиях.

Примерно об этом же рассказывал и мой отец, который в 23 года попал в сталинские лагеря на Колыму. Он ни на минуту не сомневался, что останется жить. Рассказывал мне потом, как выменял на хлеб кусочек карандаша и подделывал талоны на питание, как придумал устройство для отмывания в «карманах» золота, которое промышленным способом добыть было нельзя, и многое другое. В итоге из 30 ленинградцев, отправленных в лагерь, через 10 лет вернулись только двое, одним из них был мой отец.

Если не брать в расчет экстремальные ситуации, на что могут повлиять оптимизм и пессимизм? Как уже говорилось, на качество обучения. Приведу результаты интересного эксперимента, который проводился в Пенсильванском университете. Оказалось, что лучше учатся оптимисты, а не студенты с более высоким уровнем знаний.

Хочется поделиться также результатами экспериментов, которые проводились с четвероклассниками. Предварительно продиагностировав учеников на наличие оптимизма и пессимизма, каждому из них предложили серию неразрешимых задач, то есть поставили ребят в ситуацию заведомой учебной

неудачи. После этого дали задачи, имеющие решение. В итоге, приступая ко второй серии, пессимисты считали, что смогут решить только 50% заданий. Оптимисты верили, что им под силу все 90%.

Оптимизм и пессимизм проявляются также и в отношении экзаменов. Мартин Зелигман изучал этот вопрос, наблюдая за студентами. Он изучал корреляцию успешности студентов в первую сессию (наиболее стрессовую, по его мнению) с уровнем знаний (определялся по среднему баллу аттестата) и уровнем оптимизма-пессимизма, который диагностировался в сентябре. Он не обнаружил взаимосвязи между успешностью сдачи сессии и средним баллом аттестата, зато нашел корреляцию между успешностью и показателем оптимизма-пессимизма. Выяснилось, что среди оптимистов не оказалось не сдавших экзамены, а 30% пессимистов сессию провалили.

Есть данные, которые свидетельствуют о том, что оптимизм повышает профессиональную успешность во многих областях, и особенно в тех, где важно идти дальше, несмотря на неудачи. Например, выяснилось, что страховой агент обязательно должен быть оптимистом.

Ну и, конечно, оптимизм влияет на состояние здоровья. Американский врач Мадлон, заведующая кафедрой ухода за детьми Медицинского факультета Йельского университета, к примеру, утверждает, что беспомощность негативно влияет на здоровье, повышает риск раковых заболеваний.

«Оптимисты реже подхватывают инфекционные болезни, чем пессимисты», «Наша иммунная система гораздо лучше функционирует, если мы настроены оптимистично», — можете ли вы согласиться с этими высказываниями? Оказывается, они верны. Действительно, часто впадая в депрессию при неудачах, человек как бы расшатывает свою иммунную систему.

Хочется поделиться результатами еще одних любопытных экспериментов. Мартин Зелигман обратился через прессу к людям старшего возраста с просьбой предоставить для анализа

дневники, которые они вели в молодости, и описать свою жизнь сейчас. Выяснилось, что стиль описания плохих событий за 50 лет у людей не изменился. К примеру, если в подростковом возрасте девочки писали, что мальчики ими не интересуются, потому что считают непривлекательными, став бабушками, начали жаловаться на внуков, которые их не посещают, и употребляли в обоих случаях примерно одни и те же слова.

Зелигман также описывает исследование, проведенное по программе Фонда Гранта. Среди выпускников Гарварда в 40—50-е годы были выявлены здоровые, интеллектуально одаренные люди. За ними в течение 50 с лишним лет осуществлялось наблюдение. Оказалось, что до 45 лет оптимизм практически не влиял на здоровье. Однако в среднем возрасте пессимисты начинали болеть чаще, чем оптимисты. А в 60 лет их здоровье было уже намного хуже.

Попробуем распознать по речи оптимистов и пессимистов. К кому можно отнести следующие высказывания? «Ты все время ворчишь» (причина постоянная). «Наш начальник — суший осел» (причина постоянная). «Ты сердишься, если я не убираю свою комнату» (причина временная). «Начальник сегодня в плохом настроении» (причина временная). «Все мужчины — тираны» (безнадежность). «Муж еще не научился дома полностью отключаться от работы» (надежда). «С возрастом все полнеют» (безнадежность). «Если следить за собой, то фигура сохранится» (надежда).

*Много ли сейчас оптимистов? Как вы думаете, сколько их среди детей? Среди взрослых?*

Действительно, пессимизм сегодня становится не болезненным исключением, а привычным состоянием. Во многом это является следствием преобладания в обществе так называемого негативного программирования, которым пронизаны сегодня СМИ, в особенности некоторые рекламные ролики. Вспомним, к примеру, такой — мчится машина «скорой помощи», и звучат слова диктора: «Завтра эта машина приедет за вами».

Негативному программированию в первую очередь подвержены те взрослые, которые испытали его еще в детстве. Но современные методы воспитания детей просто пронизаны им. Это особенно заметно, если сравнить специфику социализации ребенка в современном и традиционном обществах. В традиционном обществе во всех обрядах, сопровождавших ребенка, начиная с младенческих (перерезания пуповины, первого купания, первого пеленания, укладывания в колыбель и т.п.), присутствовали благопожелания, которые выполняли функцию позитивного программирования. Они оказывали внушающее воздействие сначала на родителей: формировали у них веру в то, что малыш будет расти здоровым и успешным, — а позже и на самого ребенка: способствовали развитию у него такого качества, как оптимизм. Современный ребенок, напротив, чаще включен в процесс негативного программирования, поскольку родители и другие взрослые скорее склонны отмечать его недостатки, чем достоинства. Нередко ребенок вообще не имеет представления о своих хороших качествах.

Как часто наши дети слышат от родителей такие фразы: «Ты слишком ленива», «Вечно с тобой что-то случается», «Ты убиваешь меня своими двойками».

*Что делать учителю для повышения качества обучения, если он заранее знает, что в классе, вероятнее всего, много пессимистов?*

Правильные реакции на неправильные действия детей:

1. Не использовать обобщения: «Ты никогда не делаешь уроки», «Ты всегда сдаешь неряшливые тетради». Вместо этого делать конкретные замечания: «Ты недостаточно старался».
2. Не использовать фразу «Ничего страшного».
3. Чаще употреблять воодушевляющие высказывания.
4. Снижать значимость контрольных и экзаменов, чтобы она не была чрезмерной: «Экзаменов будет еще много».

5. Чаще применять крылатые фразы: «Не ошибается тот, кто ничего не делает», «Успех радует, а учит ошибка», «Умный не стремится избегать ошибок, но стремится исправить» и т.п.

Можно использовать их в качестве плакатов.

6. Включать в урок задания типа «Поправь учителя» (основная мысль: и учитель ошибается — значит, это не страшно), «Исправь ошибки друга», «Исправь ошибки Незнайки» (основная мысль: я умею не только делать ошибки, но и искать их у других), «Догадайся, почему Буратино ошибся?», например, был невнимателен, не знал проверочное слово, не выделил корень и не назвал орфограмму (основная мысль: нужно искать причину всякой ошибки) и т.п.

Такие задания будут способствовать развитию у детей познавательной рефлексии.

\* \* \*

### Эмоциональная саморегуляция учащихся и учебная деятельность

Мы часто слышим фразу «Он не хочет учиться». Вспомните, в каких ситуациях вы сталкивались с ней. Что вы при этом чувствовали? Наверное, собственное бессилие, потому что практически невозможно научить ребенка чему-либо, если он не хочет этого. Поэтому наш сегодняшний разговор будет о том, что стоит за его нежеланием. Мы попытаемся понять такого ребенка, поразмышлять о наших оптимальных действиях, а в конце, может быть, поговорим и о самих себе.

*Итак, ребенок не хочет что-то делать. Что является замочком, который он «повесил» на свои действия? Его эмоциональное состояние.*



Действительно, эмоции определяют мотивы поведения, в том числе и мотивы учебные. Поэтому для педагога очень важно хорошо ориентироваться в эмоциональном мире человека, знать основные механизмы его функционирования. Давайте этим и займемся.

Оказывается, можно выделить основные базовые эмоции — «кирпичики» эмоционального мира человека и соответствующие им поведенческие реакции.

Попробуем назвать их вместе. Я буду описывать поведение, а вы — искать подходящую ему эмоцию.

Разрушение, попытка устранения препятствия — *гнев*.

Утрата чего-то, что приносит удовольствие, — *грусть, горе, уныние*.

Исследование, изучение окружающей среды — *любопытство*.

Реакция на контакт с новым, незнакомым — *удивление*.

Попытка избежать разрушения, реакция на боль или утрату боли — *страх*.

Созидательное поведение — *радость*.

Если согласиться с тем, что выделенные эмоции являются первичными, то можно попробовать составить из них более сложные, вторичные эмоции. Давайте попробуем решить такие «примеры»:

Гнев + Радость = ? (Закончим этот пример вместе.)

Давайте немного отдохнем и выполним игровое задание: определим, какое слово лишнее, и докажем почему.

— Робкий, застенчивый, разгневанный, уверенный (*разгневанный*, потому что это характеристика эмоциональной сферы, а остальные слова — качества людей).

— Жизнерадостный, удивленный, изумленный, разгневанный (*жизнерадостный*, потому что это качество человека, а остальные слова — характеристики эмоциональной сферы).

Однако вернемся к нашему ученику, который не хочет учиться. Как можно описать его эмоциональное состояние?

Гнев + Грусть + Страх = ? (Закончим этот пример вместе.)

А каким должно быть эмоциональное состояние для оптимальной учебной деятельности?

Удивление + Любопытство + Радость = Желание учиться (Какие еще варианты ответа вы можете предложить?)

Как видно из приведенного примера, позитивные эмоции улучшают результат учебного труда. Действительно, в психологии существует так называемая теория позитивных эмоций «расширения и улучшения», основное положение которой заключается в следующем: комплекс позитивных эмоций улучшает физический, интеллектуальный и социальный ресурсы человека.

В качестве иллюстрации этого положения можно привести результаты нескольких экспериментов, а потом вернуться к обучению.

В первом эксперименте участникам показывали видеоклипы позитивного и негативного содержания, а затем просили выполнить определенное эмоционально нейтральное задание. Закончить это задание предлагалось, когда участники перестанут получать от него удовольствие. Оказалось, что хорошее настроение определило больший объем выполненного задания.

В другом эксперименте у студентов создавалось определенное настроение тем, что им предлагалось вспомнить приятные или грустные события своей жизни. После этого им сообщали о повышении платы за обучение, приводя различные доводы. Студенты, пребывающие в хорошем настроении, были менее критичны к аргументации и более склонны со-

гласиться с такой необходимостью. В целом же исследователи считают, что позитивный настрой при наступлении неприятных событий снижает их стрессогенное действие.

Возвращаясь к обучению, можно еще раз повторить, что позитивные эмоции делают этот процесс более эффективным.

*Что же нужно предпринять, если ученик не хочет учиться? Какие приемы использовать?*

Но оказывается, сфера применения психологии эмоций в школе не ограничивается мотивированием учащихся к обучению. Есть еще три важных закона, действие которых проявляется в школе.

Первый звучит так: «Если я злюсь на кого-то и по каким-либо причинам не могу проявить свою злость в отношении этого человека, я направлю ее на другого». Действительно, мы нередко сталкиваемся с тем, что ученик, испытывая негативные чувства к своим родителям и не имея возможности их выразить, направляет их на педагогов. Особенно это характерно для подростков. Учителю необходимо понять, что он принимает на себя чужие чувства, и научиться справляться с собственным гневом, возникающим в качестве ответной реакции. А если не справится? Тогда он будет раздражаться, повышать голос на подростка, делая взаимодействие с ним неэффективным, или же демонстрировать второй закон психологии эмоций. Какой?

Второй закон: «Если я не проявляю негативные чувства, подавляю и вытесняю их, они будут проявляться непроизвольно в виде косвенной агрессии». На практике это выглядит так: один человек делает другому что-то неприятное, прикрываясь благими намерениями.

Ну а если человек все свои эмоции держит в себе «крепко-накрепко»? Тогда все окружающие будут прекрасно себя чувствовать, а вот ему самому придется очень плохо.

Третий закон: «Систематическое подавление чувств ведет к депрессии и болезни».

Как ни грустно, но действие третьего закона мы наблюдаем сегодня у многих людей. Это обусловлено тем, что в современной культуре существуют запреты на чувства и их внешнее проявление. Человек всячески избегает определенных эмоций, вытесняет из своего сознания, потому что не хочет показаться слабым, неуверенным, невоспитанным. Запреты во многом закрепляются средствами массовой информации, представляющими успешного человека как непогрешимого и лишённого чувств.

Давайте опять отдохнем и выполним игровые задания.

#### *«Определи запреты»*

Люди, запрещающие себе чувствовать, как правило, находят этому те или иные рациональные обоснования. Давайте попробуем догадаться, запрет на какие чувства стоит за данными высказываниями.

«Страх — признак слабости».

«Грустят только дураки. Я предпочитаю радоваться жизни».

«Злиться на близких недопустимо».

«Я никогда не смогу быть успешным и радостным в полной мере, поскольку обстоятельства жизни мне этого не позволяют».

Заканчивая нашу встречу, давайте попробуем подумать не только об учениках, но и о самих себе. Профессия учителя относится к группе риска в плане эмоционального выгорания. Поэтому педагогам, как никому другому, нужно выполнять психогигиенические процедуры. Прежде чем сформулировать их, приведем высказывание на эту тему известного исследователя эмоций: «...Человек должен выражать и изучать свои чувства. Должен открывать в себе еще непознан-

ные уголки души. Это может причинить боль, но он должен верить в то, что с течением времени боль уступит место освобождению огромного творческого потенциала и радости» (Изард, с.239).

*Согласны ли вы, что человек тратит много сил и энергии на вытеснение нежелательных чувств, желая спрятать их от окружающих и самого себя? Если допустить чувства в сознание, освободится огромное количество энергии, которая может быть потрачена на творчество.*

А напоследок мне хочется рассказать вам сказку.

#### Сказка про портфельчик

В одной стране каждому новорожденному выдавался портфельчик, в нем было два отделения. В первом находились умные мысли. Сначала их помещали взрослые. Потом дополнял сам ребенок, когда читал книги, лазал по Интернету, беседовал с людьми. Второе отделение предназначалось для чувств. Взрослые тоже пытались положить туда что-нибудь, например, стыд или страх перед старшими. Но чаще второе отделение наполнял сам ребенок, старательно запикивая туда удивление и восхищение, нежность и любовь, радость и гнев. Понятно, что для каждого отделения имелись ключи. Разве можно выпустить наружу все свои мысли или чувства? Да и посторонним нечего делать в этом портфеле. Со временем портфельчик так наполнялся мыслями и чувствами, что становился настоящим портфелем — богатством человека. Некоторые его называли мудростью.

И вот жил в этой стране один человек. Звали его Тир. Был он высоким и прекрасным. А может быть, маленьким и не очень красивым. Я, честно говоря, не знаю. Но случилось так, что отпирал он всегда только первое отделение своего портфеля. Он все время читал, встречался с людьми, думал, узнавал, поэтому мыслей у него имелось очень много. И это были действительно прекрасные мысли, которые восхищали других людей, позволяли Тиру добиваться успеха. А про второе отделение он вспоминал редко. Только иногда через дырочку в замочке оттуда просачивалась какая-то тоска, страх чего-то неясного. Тогда Тир все-таки открывал второе отделение,

заталкивал тоску поглубже, а краешек увиденной при этом печали быстро прикрывал гневом. Затем он крепко запирает чувства на замок, а ключ старательно прятал от окружающих. Многие из них даже думали, что достался Тиру от рождения бракованный портфельчик — только с одним отделением.

Но однажды, когда Тир доставал из портфеля капельку злости, всегда необходимую в работе (а наш Тир был начальником чего-то), он о чем-то задумался. И из портфеля выскочила нежность. Она не стала раздумывать и ждать, пока Тир затолкнет ее обратно. И проскочила прямо ему в сердце. Сначала она окутала душу серебряной паутинкой надежды, затем наполнила теплом руки, растормошила волосы.

Тир растерялся. Он понял, почувствовал, что с ним что-то произошло. В смятении он подошел к зеркалу и увидел свое лицо: в общем, такое же, как и раньше, но в чем-то совершенно новое. «Ну, здравствуй, — сказал ему Тир. — Давай знакомиться».

А на улице начиналась весна. И клейкие листочки сирени уже готовились к тому, чтобы начать выкарабкиваться из плотных почек.

\* \* \*

#### Отношение к себе и учебная деятельность

В одной школе учился мальчик Сережа. Он удивлял педагогов контрастностью своего поведения. На уроках он очень изобретательно нарушал дисциплину: выкрикивал с места, бросался бумажками, громко комментировал ответы ребят. Учителям было трудно работать в этом классе. Ученикам же Сережа очень нравился. Они хохотали над его выпадами, с трудом переключаясь на учебу. Однако когда Сережа был с педагогом один на один, к примеру, на дополнительных занятиях по математике, он становился другим человеком: воспитанным, добрым, мотивированным к учебе. В 7 классе Сережа совсем разболтался, он стал мешать настолько, что к нему начали применять дисциплинарные воздействия: при-

глашать на педсовет с родителями, лишать занятий в любимых кружках. Но эффект наблюдался обратный. После каждого педсовета его поведение становилось намного хуже. Создавалось впечатление, что он по каким-то причинам старается сам себе навредить.

*Часто ли встречаются ученики, своими проявлениями похожие на нашего Сережу?* Наверное, в каждом классе есть хотя бы один Сережа, абсолютно нормальный наедине с преподавателем и совершенно непредсказуемый в окружении одноклассников.

На самом деле проблема, которая мешала Сереже, может проявляться по-разному, но всегда деструктивно относительно учебного процесса. Поэтому сегодня мы обязательно поговорим о ней. А для начала дадим ей имя — низкий уровень самоуважения или низкая самооценка. Теперь Сережино поведение абсолютно понятно. Любому человеку хочется чувствовать свою значимость, заработать высокую оценку окружающих. Если бы Сережа был девочкой, возможно, он стал бы «ботаником», учился бы из последних сил, чтобы получить признание учителей, одноклассников, родителей. Но он мальчик. Кроме того, уровень самоуважения у него слишком низок. А такие люди хотят добиться признания, только если оно не связано с риском «а вдруг не получится?». Они действуют, когда абсолютно уверены в успехе. И поэтому выбирают для себя наиболее легкий путь получения признания сверстников — нарушение поведения. Они как будто играют роль матадора. Класс для них — арена, сверстники — зрители. А педагог — бык, которого нужно разозлить по сильнее, чтобы снискать овалы зрителей. Поэтому чем сильнее наказания взрослых, тем больше восхищения наш матадор видит в глазах сверстников и тем больше удовольствия получает. Казалось бы, замкнутый круг. Что же получается, таких Сереж остается только терпеть?

На самом деле нет. Необходимо перепрограммировать его с негативного лидерства на позитивное. Для этого нужно со-

здавать ситуации успеха, когда Сергей может достичь определенного положительного результата, например, предложить ему подготовить выступление на интересную тему, доклад по теме урока. За хорошо выполненную работу обязательно поощрять, акцентировать заслуги Сергея перед классом, хвалить за проявление позитивного поведения, например: «Ты молодец, твое участие помогло мне сделать урок интересным» или «Сергей, ты сегодня проявил мужество, и это достойно уважения» и т.д. Стимулировать к участию в олимпиадах, творческих проектах. Побуждать к занятиям в спортивных секциях (футбол особенно), театральной студии, привлекать к участию во всех соревнованиях, в которых он может победить, получить грамоту или приз.

Очень важно помогать ему развивать рефлекссию своего поведения (в случаях драк или конфликтов, как с детьми, так и со взрослыми, дать возможность остыть, переключиться на другое дело и обязательно обсудить в спокойной обстановке, желательна наедине, что произошло и как можно исправить ситуацию).

Итак, мы рассмотрели вопрос о том, как сниженная самооценка (или самоуважение) отражается на учебе и проявляется в человеческих отношениях.

На что еще она может влиять? Оказывается, на состояние здоровья. Эксперименты показали, что действия, вызывающие снижение самоуважения, приводят к ослаблению иммунной системы и, как следствие, к большей уязвимости для болезней. Были открыты и более сложные связи, правда, при исследовании обезьян. На их основании сделано предположение, что у людей с повышением самооценки увеличивается в организме уровень серотонина — определенного биохимического элемента. Получается, что изменение самооценки имеет и физиологический эффект.

Но я думаю, нет необходимости никого убеждать в этом. Наверное, все замечали, что ситуации, способствующие повышению самоуважения, вызывают прилив сил, хорошее са-

мочувствие. И наоборот к примеру, после разборок с родителями наступает усталость, у кого-то начинает болеть голова, у кого-то повышается давление.

К сожалению, в нашей культуре слишком незначительное внимание уделяется отношению человека к себе и необходимости его повышения, как профилактики болезни, снижения профессиональной активности. Однако без этого нельзя обойтись, особенно тем, кто работает в профессии человек—человек и подвержен эмоциональному выгоранию. Нам мешают такие социальные стереотипы, как «стыдно быть нескромным», «не хвали себя сам, жди, пока другие похвалят».

Однако сегодня все больше специалистов соглашаются: у человека есть некая потребность, столь фундаментальная и столь существенная, что если она удовлетворена, то и все остальное находится в гармонии — человек будет здоровым, он будет счастлив как личность. Эта потребность — высокая самооценка, ощущение собственной ценности или, как иногда говорят, глубокая любовь к себе, радостное принятие себя. В связи с этим один из психиатров Нью-Йоркской психиатрической клиники утверждал: если бы люди вместо самоуничтожения и уверенности в том, что они ни на что не годны, ощущали любовь к себе, их нагрузка уменьшилась бы наполовину. Другой специалист, уже из Клиники душевного здоровья при Калифорнийском университете, говорил, что основная работа психиатра — помочь пациенту найти все хорошее, что в нем есть, и как только пациент начнет думать о себе лучше, он будет лучше себя чувствовать.

Поэтому мне кажется, что у каждого из нас должна войти в привычку (так же, как утренний туалет) необходимость «приводить в порядок свою планету» — самого себя.

Способы могут быть различными, в зависимости от желания человека. Можно, к примеру, вспоминать и называть свои хорошие качества, стараясь при этом, чтобы раз от раза их число увеличивалось, припоминались все более тонкие каче-

ства. Интересно составить список тех людей, которым мы нужны по разным причинам, кому уже удалось помочь, кто без нашего участия чувствовал бы себя хуже.

Очень полезно периодически вспоминать и осознавать то важное и ценное, что удалось совершить в течение дня, недели, месяца. В этом может помочь упражнение Дж. Рейнуотер «Похвальное слово самому себе». Его лучше проводить в группе, но можно и индивидуально.

*В течение 10 минут с закрытыми глазами вспоминайте свою жизнь.*

*Начните с самого раннего детства.*

*Вспомните каждое ваше достижение, каждую заслугу, каждый поступок, которыми вы можете гордиться.*

*Откажитесь от любых скромных и снижающих ваши достоинства замечаний (например: «В институте я был первым в группе. Правда, в ней было всего десять человек». Отбросьте второе предложение и оставьте только первое!).*

*Обратите особое внимание на те события, которые без вашего участия приняли бы совсем другой оборот (например, случай, когда вы выступили и защитили вашего товарища по работе, или когда вы опоздали на назначенную встречу, потому что помогли потерявшемуся ребенку добраться до дома).*

*И не забудьте про поступки, которые кому-то могут показаться пустячными, но для вас были трудны (например, когда вы выступили против хулигана, хотя у вас и дрожали колени; или когда вы, человек не очень способный к языкам, решили все-таки улучшить свой французский со степени В до степени А и преуспели в этом).*

Кроме того, очень важно увидеть те существующие источники радости, которые мы не всегда замечаем. В этом поможет упражнение «Уровень счастья», предложенное Дж. Рейнуотер.

*Составьте список того, за что вы можете быть признательны судьбе в настоящий момент. Проследите, чтобы в ваш*

*список было включено все, что стоит благодарности: солнечный день, бережения (даже если сумма не очень велика), собственное здоровье, здоровье членов семьи, жилье, пища, красота, любовь, мир.*

И если мы регулярно будем заниматься такого рода эмоциональной психогигиеной, то наша профессиональная успешность и здоровье будут улучшаться с каждым днем.

\* \* \*

### **Терпимость к чужому мнению — как способствовать ее формированию у подростков (Семинар для учителей шестых классов)**

Наши дети большую часть своего времени проводят в школе, поэтому очень важно, чтобы обстановка была для них эмоционально комфортной. Иначе школа станет для них ненавистной, и ожидать успешной учебы будет трудно. Для подростков особую значимость приобретает общение со сверстниками. Поэтому наличие в классе в целом ровных дружеских отношений является важнейшей потребностью подростков. Понятно, что конфликты неизбежны, но некоторое их количество необходимо для развития определенных аспектов личности, в том числе уверенности в себе. Что же может мешать дружеским отношениям учащихся? Если говорить о подростках, то достаточно частой причиной нарушенных отношений между учащимися является отсутствие у многих терпимости к чужому мнению, к чужому желанию.

Как это может проявляться? Понятно, что по-разному. Иногда в передразнивании друг друга, иногда в приклеивании обидных кличек. Кто-то не хочет садиться рядом с конкретным одноклассником. А кто-то прибегает к открытому унижению, например, говоря сверстнику: «Ты никто, тебя

вообще не существует» или «Ты сиди, молчи, ты и не человек вовсе». Иногда бывают случаи физической агрессии.

Почему такое случается? Значит ли это, что у подростков полностью не сформированы нормы морали?

Дело совсем не в этом. Нетерпимость к чужому мнению является возрастной особенностью шестиклассников. И чуть позже мы объясним причину ее появления. Но особо остро она появляется у подростков с определенными личностными трудностями, то есть является сигналом их наличия. И уже поэтому с причиной нетерпимости следует разобраться. Кроме того, как уже говорилось ранее, остро проявляемая нетерпимость ведет к конфликтам, снижает эмоциональный комфорт пребывания в школе. Ну и, конечно, частое проявление нетерпимости создает вероятность ее закрепления, превращения в устойчивый стереотип поведения. Давайте задумаемся, какой будет взрослая жизнь человека с такими стереотипами? Какой будет его семейная жизнь? Какие профессии ему противопоказаны?..

Но есть подростки, у которых терпимость к другому мнению уже сформирована. Зачем их родителям обсуждать проблемы терпимости? Но ведь эти подростки много времени проводят среди тех ребят, у которых ее нет, часто глубоко страдают от их поведения. Поэтому родителям «терпимых» подростков также стоит разобраться в проблеме нетерпимости для того, чтобы помогать своим детям более эффективно взаимодействовать с окружающими.

Поэтому давайте обсудим сначала причины появления нетерпимости, затем личностные особенности, ее усугубляющие. Потом подумаем, как можно помогать ребятам дома.

Итак, начнем с причин. Главной можно назвать возникновение такого явления, как подростковый эгоцентризм. В житейской психологии эгоцентризм считают морально-этической характеристикой, причем далеко не позитивной. Подростковый эгоцентризм — это совсем другое. Прежде всего

это нормальное явление, через которое в большей или меньшей степени проходят все подростки. Его исследовал и описал известный французский психолог Ж. Пиаже. Он считал, что каждая важная возрастная стадия развития характеризуется эгоцентризмом, который определяется возрастом ребенка.

Подростковый эгоцентризм — это преувеличенная вера в собственную правоту, когда собственное мнение кажется единственно верным, свои чувства и мысли наиболее значимыми, позиции других людей чаще всего не рассматриваются. Понятно, что, встречаясь с другим мнением, с другой позицией, подросток будет проявлять нетерпимость. Но ведь он общается с подростками, то есть с такими же, как он, также имеющими единственно верное мнение. Что в итоге? Обида, конфликт.

Усиливает эти реакции повышенная эмоциональная чувствительность подростков, их эмоциональная нестабильность, раздражительность.

Быть взрослым — значит, быть крутым, никого не слушать, — это маленький дополнительный штрих к нетерпимости.

Однако есть подростки, у которых подростковый эгоцентризм проявляется особенно остро. Это ребята с неустойчивой самооценкой, для которых очень важно мнение окружающих о себе. Они стремятся самоутвердиться в среде сверстников различными способами: быть в центре внимания, быть во всем первыми. Отстоять свое мнение во что бы то ни стало для них является очень важным, даже если они сами понимают, что не совсем правы.

Если причины нетерпимости в целом понятны и все согласны, что необходимо помогать ребятам как можно быстрее «проехать» позицию подросткового эгоцентризма, давайте подумаем, как можно способствовать этому.

Сначала нужно договориться, что будем понимать под терпимостью к другому человеку. Многие считают, что терпимость к кому-то — это обязательное наличие с ним дружес-

ких отношений. Отнюдь нет. Терпимость — это признание права другого иметь отличную точку зрения, проявлять поведение, которое мне не нравится, но не оскорбляющее меня. Терпимость — это не значит подставить вторую щеку, если ударили первую. А способность отстраниться от того, что не очень нравится. И что сделать дальше?

Давайте вернемся к подросткам, у которых терпимость к чужому мнению уже сформировалась. Как помочь им, если в классе есть ребята, которые объективно заслуживают проявления нетерпимости? Они могут открыто унижать других, высмеивать и задираться. Как быть с ними? Тоже терпеть? Закрывать глаза на их недостойные выпады?

Если ваши дети сталкиваются именно с таким человеком, стоит рассказать им, что нетерпимость к чужому мнению является нормальной возрастной особенностью подростков. Проявляя ее, сверстник стремится не столько обидеть другого, сколько утвердить себя. И чем более эмоционально ты будешь реагировать на его поступки, тем больше доставишь ему радости. Поэтому стоит учиться хладнокровно аргументировать свое мнение. Действительно, чего хочет подросток, «задирая» другого? Его бурной реакции. Значит, ответные эмоциональные вспышки — это как раз то, что ему нужно. Получается, что подросток провоцирует сверстника на конфликт и сам получает от этого удовольствие. А тот, как рыбка, ловится на крючок, обижается, кричит, иногда дерется, то есть делает все то, чего ждет от него провокатор. Спросите у вашего ребенка, хочет ли он быть такой рыбкой. Вы скажете, что дети этого не поймут. Начиная с 5-го класса, при подробном пошаговом объяснении дети не только прекрасно нас понимают, но способны учитывать это в своем поведении.

Ну а если наш подросток все знает, на провокацию не реагирует, а сверстник никак не унимается? Можно предложить ему «сломать сценарий», то есть действовать совсем не так, как от него ожидает провокатор.

Одна из мам поделилась своим опытом взаимодействия с дочерью в ситуации, когда она порой ничего не слышит и пытается вывести ее из себя. Она рассказала, что в этот момент она громко кричит: «Рита, не вижу Риты!» — и смотрит по сторонам. Девочка быстро успокаивается.

Ученикам шестого класса и старше можно предлагать использовать взаимодействие с провокатором как опыт, который позволяет тренировать силу воли и милосердие, которое они проявляют даже в отношении тех, кто не нравятся.

А еще есть такое правило — в человеке меня сильно раздражает то, что скрыто от меня во мне самом. Можно предлагать анализировать, что роднит с провокатором, какое качество есть и в том и в другом, от которого хотелось бы избавиться.

Итак, будем считать, что мы уже научили своего ребенка взаимодействовать с нетерпимым подростком. Но как же все-таки способствовать формированию у него терпимого поведения?

Прежде всего слова «терпимость к чужому мнению» нужно ввести в лексикон подростка. Многие не знают, что это такое, не говоря о том, зачем она нужна, чем может быть полезна.

Далее имеет смысл терпимость к чужому мнению сделать для подростка ценностью, к которой бы он стремился. Можно рассказывать о ситуациях в семье и на работе, когда именно терпимость к чужому мнению помогла, к примеру, сохранить мир в семье, добиться успеха на работе и т.п. Лучше делать это не слишком часто, но периодически, не забывая об этом.

Не стоит забывать, что при всей пользе разговоров подростки в большей степени будут ориентироваться на ваш пример, на поступки, которые они наблюдают. Но взрослые сами не всегда проявляют терпимость. Как быть в этом случае?

Честно обсуждать их с подростком, рассматривать их как ошибочные, которым подражать не нужно.

Очень важно развивать у подростка эмоциональную децентрацию, то есть умение чувствовать других, учитывать не только свои, но и чужие интересы при принятии решения. Это можно делать, предлагая им встать на место мамы, папы, сверстника...

Важно научиться спокойнее реагировать на действительное проявление нетерпимости у подростка. Не странным ли кажется, что, призывая формировать терпимость, мы предлагаем спокойнее относиться к проявлениям нетерпимости? Подросток все равно не сможет обойтись без ошибок. Но важно, чтобы ошибка не вызвала у него чувства вины, которое очень болезненно переживается и вызывает у подростка обратную реакцию — ненависть к тому, из-за кого оно возникло. Здесь хочется привести пример отца, у которого сын, совершив условно не очень благовидный поступок, страшно терзался из-за этого. Сын спросил: «Пап, а у тебя было такое?» Отец поделился с ним случаем, перед которым поступок сына просто померк. И сын успокоился: «Если отец ошибался и стал таким, какой он сейчас, то я тоже могу иногда ошибаться».

Еще необходимо предоставлять подростку в это время возможность помогать кому-то. Если некому, то нужно создавать искусственные ситуации. Это на первый взгляд кажется совершенно ненужным. При чем тут помощь другому и терпимость? Помогая, человек находится в позиции дающего. Это сильная позиция, способствующая формированию уверенности в себе.

Вы можете возразить: если подросток будет всегда учитывать интересы других, не потеряет ли он свое мнение? Вот как раз для этого нужно учить ребят аргументировать свои позиции. Но это самое сложное, потому что начать придется с самих себя. Теперь нужно не запрещать (в большинстве



случаев), а предъявлять требование, аргументируя его: «Тебе нужно сделать, потому что... иначе...»). Можно ожидать, что это приведет к дискуссии с подростком. Это долго и иногда выматывающе, но другого варианта нет. Подростки друг у друга аргументировать свою точку зрения не научатся, только дома, только у вас.

И тогда подростковый эгоцентризм не затянется надолго, не закрепится навсегда. И подростку будет легко и комфортно в любом не только подростковом, но и взрослом коллективе.

## Приложение 5

### Статьи для педагогов и родителей (для размещения на сайте школы)

#### Тип нервной системы и индивидуальный познавательный стиль учащихся

Часто родителей и педагогов удивляет, почему успехи ребенка в школе ниже, чем могли бы быть. Почему по результатам психологической диагностики у него высокий уровень развития мышления, а за контрольные работы он получает не только «четверки», но порой и «тройки»? Почему психологи утверждают, что у него все в порядке со вниманием, а учителя сетуют на невнимательность ребенка? К тому же говорят, что он сильно устает, а врачи не находят у него проблем со здоровьем?

Оказывается, на успешность обучения в школе влияет тип нервной системы ребенка. И необходимо, чтобы педагоги и родители знали об этом, учитывали его особенности при организации урока, подготовке домашнего задания, то есть помогали ребенку находить свои сильные стороны и компенсировать трудности.

Что же такое тип нервной системы? Как она влияет на процесс и результат обучения? Это понятие было введено И. Павловым. Он считал, что наиболее важная характеристика нервной системы — сила процесса возбуждения, которая отражает работоспособность и проявляется в возможности выдерживать сильное возбуждение, не переходя в так называемое охранительное торможение для защиты от непомерной нагрузки и истощения.

Исходя из этого, выделяют сильный и слабый типы нервной системы. Они различаются прежде всего работоспособностью

(или утомляемостью), которая может быть оптимальной при определенных условиях.

Учащиеся со слабым типом нервной системы имеют **низкую выносливость**, поэтому им требуется больше времени на выполнение заданий, чтобы дать отдых вовлеченным в процесс нервным клеткам и сохранить оптимальную работоспособность. Лучше всего, когда такие дети имеют возможность выполнять качественно разнородные действия. Если этого не обеспечить, они обычно переходят к новым действиям, новому заданию, не закончив предыдущего, и производят впечатление учеников, которые ничего не доводят до конца. А на самом деле у них просто включается охранительное торможение, которое помогает избежать переутомления.

К примеру, при заучивании текста им полезны вспомогательные действия — деление его на фрагменты, рисование мысленных картинок к ним, составление плана и т.п.

Если же дети действительно устали, следует подумать, как организовать их отдых. Может быть, снизить внеучебную нагрузку (кружками, спортом).

В особо сложной ситуации оказываются мальчики, отцы которых имеют «сильный» тип нервной системы и потому незнакомы с подобными проблемами.

Тип нервной системы влияет и на **выполнение домашнего задания**. «Сильные» дети могут все сделать за один присест (при наличии высокой мотивации). При этом допустим небольшой шум, он не отвлекает их. Общество сверстников также не мешает, а только помогает их работе. Однако вначале им иногда требуется некоторая «раскачка», поэтому предпочтительнее двигаться от легких заданий к более трудным.

Детям со слабым типом, наоборот, необходимы перерывы в работе, полная тишина и уединение. Полезно планировать выполнение домашнего задания: от сложного к простому, предоставлять возможность тщательного контроля результатов. Можно предлагать им использовать наглядные образы к

устным заданиям учащиеся смогут их использовать в классе при ответах.

На работоспособность ребят оказывает влияние и **степень нервного напряжения**. У «сильных» детей в трудной ситуации увеличивается тонус умственной деятельности, в связи с этим время выполнения заданий уменьшается. Поэтому контрольные работы они могут делать лучше текущих. У «слабых» в этой же ситуации тонус умственной деятельности снижается, а время выполнения заданий увеличивается. Следовательно, качество контрольной работы может быть хуже. Родителям накануне проверочной работы можно настраивать «сильных» детей на успех, призывать их постараться, обещать поощрить. «Слабым» детям это противопоказано. Даже косвенные проявления «настроения на успех», например, усиленная подготовка, могут вызвать ухудшение результатов работы ребенка. Поэтому стоит, наоборот, слегка обесценить значимость контрольной, рассказать о собственных неудачах и вместе посмеяться.

Для ученика со слабым типом нервной системы проверочная работа или ответ у доски должны происходить в определенное, ожидаемое время, так как ему нужно настроиться на ответ или контрольную. Непредвиденная ситуация, вопросы, требующие быстрого ответа, могут привести к распаду деятельности. Иногда следует предоставить ему возможность изложить свои мысли в письменной форме.

Настроиться ученик должен не только на время, но и на форму проведения контрольной работы. Она должна быть привычной. Полезно давать задания по единому алгоритму, шаблону, схеме.

Итак, **общие рекомендации** для ребенка со слабым типом нервной системы: снизить тревогу; при усвоении материала и устном ответе использовать внешние опоры: графики, схемы, диаграммы, таблицы; не требовать выполнения заданий по только что пройденной теме.

Получается своеобразное «лезвие бритвы» — ученику нужно дать возможность подготовиться к контрольному мероприятию, но не переусердствовать, чтобы у него не включилось охранительное торможение.

Следующее, чем различаются индивидуальные стили «слабых» и «сильных» детей — *это соотношение главных и вспомогательных действий*. Что имеется в виду? Оказывается, все человеческие действия делятся на главные, то есть ведущие непосредственно к достижению цели, и вспомогательные, которые организуют условия для выполнения главных — контролируют, подготавливают и т.д. Например, при написании изложения главные действия сводятся к прочтению, запоминанию и воспроизведению текста на бумаге. Вспомогательные действия при этом: грамотно обустроить рабочее место, написав абзац, прочитать его и подумать, что следует дальше.

У детей со слабым типом нервной системы при свободном выполнении заданий количество главных действий меньше, чем вспомогательных. Для получения высокого результата им необходимо тщательно подготовить рабочее место, настроиться на работу, скрупулезно проверить ее в конце.

У детей с сильным типом нервной системы, наоборот, главных действий намного больше, чем вспомогательных, то есть они тратят меньше времени на подготовку к работе и ее проверку. Однако точность выполнения заданий при этом может страдать. Поэтому взрослым необходимо побуждать ребят к самоконтролю, учить проверять работу, не торопиться.

Еще одна особенность касается *планирования собственной деятельности*. Дети с сильным типом нервной системы могут одновременно держать в голове несколько заданий по разным предметам. Детям со слабым типом стоит приступать к новой работе, закончив предыдущую. Если необходимо сделать несколько заданий за длительный срок, лучше спланировать их выполнение.

Важно отметить, что ученики со слабым типом нервной системы отличаются большей *эмоциональной чувствительностью*. Они остро реагируют на те внешние воздействия, которые другими детьми не замечаются вовсе. Однако у таких ребят довольно быстро наступает порог насыщения, и потом интенсивность реакций сильно снижается. Это необходимо учитывать взрослым при организации поощрений и наказаний. Чересчур эмоциональное поощрение приведет к перевозбуждению и снижению работоспособности. Так же, как и замечание учителя на уроке, вероятнее всего, приведет к ухудшению результатов деятельности. Этим детям достаточно одного взгляда педагога или родителя, чтобы изменить свое поведение. Нужно помнить, что у некоторых учащихся может сформироваться страх совершить ошибку, тогда при выполнении задания они будут ориентироваться не на достижение успеха, а на избегание неудачи, что существенно снизит эффективность работы, приведет к уменьшению концентрации внимания. Помимо страха неудачи, детям со слабым типом нервной системы присуще психосоматическое реагирование на невозможность добиться желаемого учебного результата. Поэтому необходимо научить ребят переживать свои ошибки.

У «сильных» детей возникает другая трудность. Им для поддержания оптимального уровня возбуждения требуется проявлять *высокую активность*. Имеется в виду, что таким учащимся необходимы продолжительные двигательные реакции или интеллектуальные действия. Стоит избегать длительной монотонной, эмоционально не окрашенной работы: она снижает внимание, вызывает истощение. Нужно менять виды деятельности, предоставлять возможность выполнять задания своими способами, помогать формировать самоконтроль результатов, планировать свои действия, учить способам повторения пройденного.

### Учебная деятельность и особенности восприятия ребенком информации

Иногда родители удивляются, почему один ученик усвоил новую тему, а другой после того же урока не запомнил почти ничего, приходится дома еще раз объяснять, тратить время. Если такая ситуация повторяется часто, мамы и папы начинают искать ее причины, просят психолога проверить память или внимание ребенка, а тот чаще всего показывает возрастную норму. Тогда недоумевающие родители признают либо ребенка неспособным, либо педагога непрофессиональным. Хотя чаще всего не виноваты ни тот, ни другой. А не запоминает материал ребенок потому, что не может воспринимать информацию в той форме, в которой ее преподносит учитель.

Как ребенок, да и взрослый тоже, получает знания? Наиболее важными являются три способа: зрение, слух и ощущение. Их обычно называют визуальным, аудиальным и кинестетическим. Иногда как разновидность визуального выделяют еще один — логический, который опирается на восприятие формул, графиков, схем. Можно пользоваться любым из перечисленных способов, но каждый из нас предпочитает свой собственный — наиболее легкий. Интересно, что, передавая информацию окружающим, человек использует его же. Получается, что способ восприятия и способ передачи знаний у одного и того же человека совпадают.

Однако есть ребята, у которых хорошо развит только один способ восприятия, остальные слишком трудны для них. Именно эти дети не усваивают информацию на уроке и производят впечатление забывчивых, в случае если их способ получения знаний не совпадает со способом подачи материала учителем.

В особо сложной ситуации находятся дети-кинестетики, поскольку для хорошего усвоения темы им надо потрогать, разобрать, сложить или произвести какие-то другие действия, на которые просто не хватает времени урока.

Какой можно сделать вывод? Если ребенок плохо усваивает, не запоминает учебный материал, в качестве одной из возможных причин необходимо рассмотреть несовпадение способов получения и передачи информации. Если при помощи школьного психолога эта причина подтвердится, нужно помочь ученику развить те способы, которые «плохо работают».

А пока для разговора по душам о чем-то важном будем использовать «любимый» способ ребенка. Если он кинестетик — включим в речь описание своих ощущений, к примеру: «Когда я проверяю твоё домашнее задание, а оно оказываются невыполненными, мне становится так плохо, будто меня колют тысячами иголок». Если ребенок визуал — задействуем образы: «Давай заглянем в будущее и увидим перспективы: что будет в результате того, что ты не делаешь уроки? Какие картинки у тебя всплывают?» Если аудиал — активизируем слух: «Расскажи мне, почему тебе не удалось решить задачу?». Если логик — предложим построить график: «Укажи все даты невыученных уроков, и тогда я буду знать наверняка, когда можно проверять твою тетрадь».

Помимо этого, необходимо научить ребенка делать уроки, используя свой способ получения и передачи информации. Кинестетику можно позволить держать на столе неубранные вещи, чтобы по мере выполнения заданий он мог потрогать, повертеть их. Визуалу стоит предложить после прочтения текста, во время решения задачи или для запоминания стихов делать рисунки и использовать их как опору при воспроизведении учебного материала. Некоторым визуалам трудно работать по устным инструкциям, тогда их нужно переводить в письменную форму. Аудиалу нужно предоставить возможность прочитать вслух (можно шепотом) условие задачи, учебные тексты, ответить на предложенные вопросы. Логику будет проще решить задачу, если он сделает к ней чертеж, легче запомнить текст, если он разделит его на части и выделит в каждой из них главное.

## Приложение 6

## Сценарии тренингов для педагогов

Тренинг командообразования для учителей  
пятых классов

Проводится в августе.

**Цель:** сплочение коллектива и создание позитивного настроения на новый учебный год.

**Необходимые материалы:** игрушка (мячик), ватман (3—4 листа), фломастеры, карандаши, степлер, скотч, различные арт-терапевтические материалы, газеты, журналы, доска, бейджи, булавки, клубок прочной нитки или веревки, ножницы, клей.

**Время проведения:** 2 часа.

Участники рассаживаются по кругу.

**Вступительное слово:** Мы рады приветствовать вас на сегодняшнем тренинге, который посвящен созданию положительного настроения на новый учебный год. У каждого из нас есть определенные ожидания, представления о том, каким будет этот год, какие дети к нам придут. Во многом успех зависит и от того, с каким настроением мы их встретим. Поэтому сегодня мы не будем обсуждать особенности ребят, не станем говорить о трудностях пятиклассников и адаптационном периоде. Мы постараемся создать общее коллективное настроение, которое рождает улыбки на наших лицах, вселяет веру и надежду, что все получится. И нам хочется, чтобы сегодняшняя встреча была первым шагом к его созданию.

*Игра-разминка «Вопрос — ответ»*

Ведущий кидает мяч любому из участников и задает вопрос. Тот, у кого мяч, отвечает и возвращает мяч ведущему. Процедура повторяется с другим участником, и так 5—8 раз.

Вопрос: Какое у тебя (вас) сегодня настроение?

Следующий вопрос зависит от ответа.

Ведущий: Какое у тебя сегодня настроение?

Участник: Солнечное!

Ведущий: Что еще бывает солнечным?

Участник: День.

Ведущий: Каким еще бывает день?

Участник: Счастливым...

И т.д.

*Игра-разминка «Сегодня я увидел в группе...»*

Ведущий предлагает каждому посмотреть на своего соседа справа и увидеть в нем что-то необычное, особенное, удивительное, то, чего раньше не замечал, и сказать ему об этом. Участники высказываются по кругу. Каждый начинает с предложения: «Сегодня здесь, в группе, я увидел, что...»

*Игра-разминка «Кинорежиссер»*

Ведущий предлагает каждому представить себя в роли кинорежиссера, а остальные для него будут актерами. Идет съемка «Ералаша», режиссер подбирает актеров. Ведущий обрисовывает типаж, режиссер подходит к тому актеру, который, как ему кажется, сможет сыграть данную роль, и кладет руку ему на плечо.

Роли:

- Пятиклассник
- Ответственный пятиклассник
- Самый хулиганистый пятиклассник
- Пятиклассник, в которого все влюблены
- Ученик-вундеркинд
- Любимчик учителей

**Игра «Ассоциации»**

Ведущий предлагает говорить первое, что придет в голову на слово «пятиклассник». Процедура проводится по кругу: участники перебрасывают друг другу игрушку (мяч).

**Коллаж «Образ пятиклассника»**

**Инструкция:** У каждого из нас есть определенный образ пятиклассника. Кто-то уже работал с ними, кому-то этот опыт только предстоит. Но каждый имеет представление, о ком идет речь. И сейчас вам всем вместе предстоит создать, используя все имеющиеся материалы, коллаж, на котором будет представлен единый образ пятиклассника. Затем мы вернемся в круг для представления коллажа. И каждый расскажет о том, что он привнес в создание образа пятиклассника.

**Игра «Как поощрить пятиклассника»**

Ведущий предлагает на время стать пятиклассником, который заслужил похвалу, участник-доброволец садится в центр, а все остальные его хвалят.

Варианты:

- Ученик успешно закончил четверть
- Ученик новенький в классе
- Ученик усердно готовился к контрольной, но плохо ее написал
- Ученик очень старается, но не выходит у него учиться так, как ему хочется или как того требуют родители

**Игра-заключение «Паутина»**

**Инструкция:** И в заключение давайте пожелаем друг другу что-нибудь на новый учебный год. Но сделаем мы это необычным способом. У меня в руках клубок. Я отматываю немало нитки на палец. Затем кидаю клубок любому участнику

ку со словами: «Анна Сергеевна, я желаю вам в новом учебном году...», а этот участник кидает клубок следующему со своими пожеланиями. Важно кидать клубок в разных направлениях, чтобы получилась паутина. В конце можно сказать: «Когда я смотрю на эту паутину, у меня возникают ассоциации с чем-то единым, тесно связанным. Хочется пожелать всем, чтобы наша работа в следующем году...»

\* \* \*

**Тренинг для классных руководителей и воспитателей групп продленного дня**

Проводится в осенние каникулы.

**Цель:** активизация внутренних ресурсов.

**Необходимые материалы:** разноцветные ленты длиной по 1,5 м (по 3 штуки на пару участников), бумага формата А5, журналы, клей, ножницы, цветные карандаши, коробки с разными материалами: фольгой, цветной бумагой, оберточной бумагой, ленточками и т.п.

**Время проведения:** 2 часа 30 минут.

**Вступительное слово:** Мы рады приветствовать вас на сегодняшней встрече. Несмотря на то что в каникулы у всех много дел, стоит найти время и для себя, потому что вторая четверть хотя и самая короткая, но достаточно тяжелая. Ведь это пора различных эпидемий, и работать в ноябре-декабре особенно трудно. Поэтому очень важно найти дополнительные ресурсы, которые помогут нам трудиться в следующей четверти легко и радостно.

**Игра-разминка «Радость — это когда...»**

Участникам предлагается заканчивать предложения «Для ученика радость — это когда...», «Для учителя радость — это

когда...», «Для директора школы радость — это когда...», «Для районного методиста радость — это когда...».

### ***Игра-разминка «Если бы мой руководитель был цветком»***

Ведущий предлагает участникам подумать об идеальном образе директора школы, с которым ему хотелось бы работать, затем представить его в образе цветка и описать группе. Аналогичное задание можно выполнить с образом идеального ученика, идеального учителя.

### ***Игра-взаимодействие «Совместный рисунок в парах»***

Участники делятся на пары с точки зрения частоты взаимодействия в обычной жизни, например, воспитатель—классный руководитель. Им даются прозрачное стекло и краски. Каждый в течение 15 минут рисует на своей части, оставляя место напарнику. Затем оба рисунка предъявляются группе.

### ***Игра-взаимодействие в парах и в группе «Мой вклад»***

Участники объединяются в те же пары и выбирают себе по 3 ленты разных цветов. В течение 5 минут каждая пара плетет из лент косу и рассказывает друг другу о своем вкладе в жизнь школы. Затем участники садятся в круг и пары по очереди сплетают свои косы в одну большую. Та пара, которая в данный момент присоединяет косу, рассказывает остальным о своем вкладе в жизнь школы, то есть об итогах беседы друг с другом.

Когда общая коса будет готова, можно предложить участникам взять ее в руки и сфотографироваться в знак будущей взаимной поддержки.

### ***Коллаж «Карта могущества»***

Ведущий говорит о том, что для того, чтобы иметь возможность вносить тот вклад в дело школы, который хочется, необходимо иметь доступ к своим ресурсам, к своему «могуществу». Однако люди не всегда понимают, как много они могут, каким могуществом обладают. Наверное, потому что просто не задумываются об этом. Поэтому предлагается сделать коллаж под названием «Карта могущества». Для этого можно использовать журналы. Вырезать из них подходящие картинки и приклеить их на ватманский лист. Можно самим дорисовывать то, что будет необходимо. Можно также использовать другие материалы, которые есть в предлагаемых коробках.

Желающие после изготовления коллажа представляют его группе. Все коллажи участники уносят домой как символ доступа к своим ресурсам.

### ***Игра-заключение «Серпантин»***

Все участники получают по упаковке серпантина разного цвета. Ведущий дает сигнал, после чего каждому надо постараться опутать серпантин как можно больше участников, к которым он испытывает симпатию. Хорошо, если при выполнении последнего задания будет звучать приятная музыка.

- Бреслав Г. Психология эмоций. М., 2004.
- Бэррон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. СПб., 2003.
- Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.
- Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. — 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.
- Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камня (сказки доктора Балу). СПб., 2004.
- Сидоренко Е.В. Опыты реориентационного тренинга. СПб., 1995.
- Гриндер М., Лойд Л. НЛП в педагогике. М., 2001.
- Дольто Ф. На стороне подростка. СПб., 1997.
- Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом / Под ред. С. и К. Гроф. М., 2000.
- Изард К.Е. Эмоции человека. М., 1990.
- Йоманс Т. Практические занятия по психосинтезу. Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии. М., 1997.
- Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М., 1985.
- Лабиринт души: терапевтические сказки / Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. М., 2001.
- Минделл А. Сидя в огне: Преобразование больших групп через конфликт и разногласия. М., 2004.
- Психология здоровья. СПб., 2000.
- Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии. М., 1997.
- Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М., 1982.
- Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. М., 1986.

- Рерих Н. Община. Трезвость и культура. 1989.
- Сидоренко Е.В. Опыты реориентационного тренинга. СПб., 1995.
- Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М., 1995.
- Хофф Р. Я вижу вас голыми: Как подготовиться к презентации и с блеском провести ее. М., 2005.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т.2.
- Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. М., 2002.
- Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с учащимися. М., 2007.



# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
Задачи работы психолога с педагогическим коллективом в аспекте общей цели школьной психологической службы .....	4
<b>Глава 1. Основное содержание работы психолога по сохранению психологического здоровья педагогов</b> .....	10
1.1. Организационные основы психологической поддержки педагогов .....	10
1.2. Психологическая поддержка педагогов в свете проблемы эмоционального выгорания .....	32
<b>Глава 2. Создание условий для сохранения психологического здоровья учащихся на уроке</b> .....	39
2.1. Ценностно-методологические основы поликультурного образования как ориентир для школы в современной России .....	42
2.2. Индивидуализация обучения как необходимое условие сохранения психологического здоровья учащихся .....	53
2.3. Взаимодействие педагогов с учащимися, имеющими выраженные нарушения психологического здоровья .....	62
<b>Глава 3. Методы групповой работы с педагогами</b> .....	90
3.1. Общая характеристика групповых методов работы с педагогами .....	90
3.2. Информационные методы .....	96
3.3. Проблемные методы .....	113
3.4. Активные методы — занятия с элементами тренинга, тренинги .....	121

<b>Заключение</b> .....	136
<b>Приложения</b> .....	137
<i>Приложение 1.</i> Тренинг, актуализирующий позитивное ресурсное состояние педагогов .....	137
<i>Приложение 2.</i> Примеры заполнения индивидуальных карт .....	141
<i>Приложение 3.</i> .....	148
<i>Приложение 3.1.</i> Пример описания психологического профиля класса .....	148
<i>Приложение 3.2.</i> Сводная таблица (пример) .....	151
<i>Приложение 4.</i> Сценарии семинаров для педагогов ....	152
<i>Приложение 5.</i> Статьи для педагогов и родителей (для размещения на сайте школы) .....	175
<i>Приложение 6.</i> Сценарии тренингов для педагогов ....	182
<b>Литература</b> .....	188

Получено в печать 26.01.2008. Формат 60x84/16.  
 Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,09.  
 Тираж 3000 экз. Заказ № 717.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных макетов в ОАО «Илим-Печать» — БРТАК» 610005, г. Киров, ул. Московская, 113

Книга — портал  
 125464, г. Москва, в/л 32  
 sale@genesis.ru

Интернет-магазин  
 www.genesisbook.ru

Серия «Психология в образовании»

Хухлаева О.В.

**ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА**

**Работа с учителями**

Директор издательства *Е.А. Мухаматулина*

Главный редактор *О.В. Сафуанова*

Корректор *Т.Ю. Барышникова*

Дизайн обложки *А.В. Гущина*

Оригинал-макет *С.В. Иванова*

Издательство «Генезис»

129366, Москва, ул. Б. Галушкина, д.10, к. 1

Оптовая закупка книг издательства

(495) 682-5442, [info@genesis.ru](mailto:info@genesis.ru)

Розничная продажа

(495) 682-5442, (495) 682-6051

Москва, ул. Б. Галушкина, д.10, корп.1

Книга—почтой

125464, г. Москва, а/я 32

[sale@genesis.ru](mailto:sale@genesis.ru)

Интернет-магазин

[www.genesisbook.ru](http://www.genesisbook.ru)

Подписано в печать 26.01.2008. Формат 60x84/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,09.

Тираж 3000 экз. Заказ № 717.

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных диапозитивов в ОАО «Дом печати — ВЯТКА»  
610033, г. Киров, ул. Московская, 122

49 =