

Пахальян В.Э.

**ПСИХОПРОФИЛАКТИКА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ**

2002

Пахальян В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования: методология и организация. 2002 г. – 122 с.

В настоящее время психопрофилактика, как один из основных видов профессиональной деятельности в практической психологии образовании - «самое слабое звено». Данное пособие представляет попытку систематизации наиболее значимой для организации такой работы информации и предназначено для психологов, работающих в различных звеньях психологической службы.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Проблемы организации психопрофилактической работы</i>	<i>с.</i>
<i>Психопрофилактика как системообразующий элемент деятельности практического психолога образования.</i>	<i>с.</i>
<i>Научные основания создания программ психопрофилактики в образовании</i>	<i>с.</i>
<i>Отношение ребенка к своему здоровью как условие успешной психопрофилактической работы</i>	<i>с.</i>
<i>Условия эффективной разработки и внедрения программ психопрофилактической работы в образовании.</i>	<i>с.</i>
<i>Психолого-педагогический консилиум и проблемы разработки и эффективного внедрения психопрофилактических программ</i>	<i>с.</i>
<i>Основные требования к разработке программ психопрофилактической работы в дошкольных учреждениях</i>	<i>с.</i>
<i>Основные требования к разработке программ психопрофилактической работы в общеобразовательной школе</i>	<i>с.</i>
<i>Рекомендуемая литература</i>	<i>с.</i>
<i>Приложения</i>	<i>с.</i>

Проблемы организации психопрофилактической работы.

Анализ опубликованной по данной проблематике литературы показывает, что психопрофилактическая работа в учреждениях образования до недавнего времени преимущественно являлась предметом исследования и обсуждения специалистов, занимающихся проблемами "здоровья - нездоровья". Медико-физиологические аспекты организации профилактической работы достаточно ярко представлены А.Л. Гройсманом, который пишет: « С одной стороны, нервная система у детей отличается большой хрупкостью и ранимостью, у них легче возникают нервные и психические расстройства и поэтому особенно важно заботиться о профилактике этих расстройств, С другой стороны, надо учитывать, что рост и развитие мозга у детей еще продолжается, а это создает чрезвычайно широкие возможности для компенсации и устранения тех или иных психических нарушений, для быстрого восстановления психического здоровья больного ребенка. Забота о нормальном физическом развитии ребенка, о создании для него гигиенического режима в школе и дома, о том, чтобы он правильно питался, хорошо отдыхал, много бывал на свежем воздухе и не был перегружен учебными занятиями, помогает укрепить здоровье детей и, в частности, предотвратить нервно-психические заболевания в детском возрасте»¹

Собственно психологические аспекты психопрофилактики стали предметом обсуждения сравнительно недавно. Во многом это связано с тем, что работа по созданию научной методологии и внедрению в практику образования психологической службы в современной России началась с конца 70-х годов. К настоящему времени можно условно выделить несколько различных подходов к ее организации и определению содержания деятельности. Проблему места и роли психопрофилактики в образовании мы рассматриваем на основе подхода, в котором в качестве основной цели службы практической психологии выделяется сохранение и укрепление психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста, что соответствует рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, где отмечается необходимость перейти от изучения факторов, повышающих уязвимость ребёнка к психическим расстройствам, к изучению тех факторов, которые защищают его от действий стресса; от изучения вредных

¹ Гройсман А.Л. Медицинская психология М.: Магистр, 1997, с.334

влияний, от изучения неудачных мер воздействия к изучению воздействий, которые бы позволили предупреждать психические нарушения.

Выделение в качестве цели практической психологии образования психологического здоровья ребёнка предполагает важность того направления работы, которое обозначается как перспективное. Главный ориентир в этом направлении работы "...своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого ребёнка. Эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребёнку на разных возрастных этапах работы с детьми"² В таком контексте *психопрофилактика рассматривается нами как системообразующий элемент деятельности практического психолога образования, а психологическая служба в образовании - как «служба безопасности психологического здоровья»*

Знакомство и изучение существующей в отечественном образовании психологической практики показывает, что, к сожалению, в настоящее время о психопрофилактической работе как реальности в виде профессиональной активной деятельности, организованной и обязательной разновидности работы педагога-психолога, можно говорить только в отдельных случаях и с большой долей условности.

Психопрофилактическая работа является одним из "слабых звеньев" психологической службы отечественного образования и практика остро нуждается как теоретической проработке научных оснований данного вида деятельности, так и в использовании эффективных способов такой работы, создании и внедрении готовых программ. В связи с тем, что большая часть детей посещает учреждения образования и проводит там значительную часть своего времени, у педагогов-психологов существует реальная возможности обеспечить психолого-педагогические условия, отвечающие требованиям безопасности психологического здоровья детей. Ссылаясь на этот факт как зарубежные, так и отечественные специалисты считают, что психологическая служба образования может рассматриваться как служба профилактики психического и психологического здоровья. В то же время отмечается, что *сегодня основная трудность заключается в разработке и реализации собственно профилактических программ*. В частности, анализ опыта практической работы психолога в условиях образовательного

² Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1999, с. 45

пространства показывает, что главной трудностью, препятствующей переходу от деклараций необходимости психопрофилактики к реальной психопрофилактической работе, является работа по принципу, которым руководствуется большинство центров помощи детям – «принцип работы по обращениям». Другой стороной данной проблемы является сложившаяся практика обращения к психологу тогда, когда воспитатели уже не могут справиться с обострившейся у ребенка проблемой.³

В одном из первых отечественных трудов по проблеме психического здоровья ребенка в условиях образовательного пространства, анализируя общее состояние проблемы, авторы отмечают наиболее значимые места из доклада экспертов Всемирной организации здравоохранения. В частности выделено следующее:

1. « ... именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды»
2. «.... решающая роль принадлежит ПРАВСТВЕННОЙ АТМОСФЕРЕ, которая существует в школе, ее стандартам как социального учреждения и характеру взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми.»
3. « .. повышение уровня благосостояния не обязательно способствует психосоциальному развитию детей. Должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали улучшению психосоциального развития, а не приводили к возникновению новых проблем»⁴

При таком понимании *деятельность Службы практической психологии образования направлена на обеспечение безопасности психического и психологического здоровья ребенка и предотвращение трудностей в его развитии, возможных в тех или иных условиях обучения и воспитания.*

В своей работе мы также исходим из того, что психологическая профилактика предполагает

- 1) "...ответственность за соблюдение в детском образовательном учреждении.. психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребёнка на каждом возрастном этапе;

³ Ясюкова Л.А. Психодиагностика – двуликий Янус //Психологическая газета № 4/43/ апрель 1999с. 14

⁴ Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы // Под ред. И.В. Дубровиной М, 1994 – с. 7

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

3) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень"⁵

Не отрицая необходимости заботы о детях с дефектами, с заболевшей или уже больной психикой, мы считаем не менее важным, а в работе психолога-практика общеобразовательных учреждений, пожалуй, основным - сосредоточить профессиональное внимание на психологической безопасности тех, кто здоров. Думается, что для большинства специалистов не секрет, что значительная часть проблем в развитии появляется у ранее здоровых детей. Именно в этом смысле практический психолог учреждений образования должен сосредоточить свои усилия на обеспечении психологического здоровья каждого ребенка, на предупреждении появления возможных психологических трудностей в его развитии.

В таком контексте на первый план выдвигаются психологические аспекты безопасности основных объектов профессионального внимания практического психолога, среди которых выделяются:

- своеобразие развития (индивидуальных характеристик) самого ребенка;
- отношения, в которые вступает ребенок
- деятельность, в которую включается и осваивает ребенок

Фактически речь идет о том, чтобы психолог учреждения образования

а) проводил анализ и профессиональную экспертизу всего того, что может принести ущерб психологическому здоровью детей, развивающейся и еще не окрепшей психике каждого ребенка.

б) принимал на этой основе профессиональные оперативные меры предупреждающего характера с целью обеспечения сохранности психического и психологического здоровья детей, в условиях данного образовательного пространства.

Говоря о роли и месте психопрофилактики в деятельности службы, мы имеем в виду осуществление ее на всех уровнях. Психолог конкретного учреждения образования физически не в силах в одиночку осуществлять в полном масштабе

⁵ Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1999, с. 61

даже только первичную психопрофилактику, предполагающую охват всех детей, находящихся в данном образовательном пространстве. Такая работа может быть реальной и эффективной тогда, когда с помощью специализированных Центров областного, районного, городского, окружного или муниципального уровня

- разработана общая программа, предполагающая функциональное «разделение труда» всех уровней Службы и, в то же время, содержательное объединение работы всех звеньев;

- унифицированы методы всех необходимых видов работы и обработки полученной информации,

- осуществляется профессиональная специализация, переподготовка и подготовка, специалистов для каждого уровня в соответствии с требованиями конкретных условий и данной программы.

Созданная таким образом программа может быть направлена на обеспечение безопасности психологического здоровья в целом и, в то же время, включать в себя элементы, характерные только для определенного типа учреждений, предполагающая интенсивную работу по профилактике каких-то реальных, специфических для определенной образовательной среды, нежелательных тенденций в развитии личности и т.п.

Проведенный нами анализ показывает, что организация психопрофилактики в образовательном пространстве предполагает работу по *следующим направлениям*:

- а) создание организационной системы, направленной на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечения безопасности психологического здоровья ребёнка в конкретных условиях образовательных учреждений,

- б) выделение значимых показателей оптимального состояния психического и психологического здоровья ребенка на всех этапах дошкольного и школьного детства;

- в) создание и поддержание в учреждениях образования психолого-педагогических условий, отвечающих требованиям безопасности психологического здоровья детей,

- в) научно-практическое и научно-методическое обеспечение профессиональной психолого-педагогической деятельности, направленной на предупреждение неблагоприятных тенденций в развитии детей, сохранение и укрепление их психологического здоровья на всех этапах дошкольного и школьного детства.

Сложнейший вопрос, во многом определяющий эффективность психопрофилактической работы – выбор способов, позволяющих как фиксировать состояние психического и психологического здоровья ребенка, находящегося в условиях образовательного учреждения, так и осуществлять действенную работу по предупреждению развития в психологическом пространстве личности детей нежелательных тенденций. Среди современных средств, позволяющих решать такие задачи на организационном уровне, достаточно часто используют такой метод как «мониторинг» (от лат. *monitor* — напоминающий, надзирающий), который в сегодняшней практике стал синонимом понятий «систематическое наблюдение», «оперативное наблюдение».

При решении задач психопрофилактики в образовании мы опираемся на следующее понимание сущности мониторинга: «О мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации (или, точнее, Строительства Будущего) постоянно отслеживаются происходящие в реальной предметной среде процессы и явления, т.е. как бы все время держится рука на пульсе, с тем чтобы тут же, немедленно включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность, т.е. принятие решений о последующих шагах Строительства Будущего, как в оперативное регулирование, так и в проектирование развития. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии среды, в которой осуществляется инновация, и о конкретных перипетиях осуществления этой инновации с последующим переводом этих знаний на языки управленческих решений: что означает данное состояние для деятельности оргуправления, что конкретно из этого следует, какие меры должны быть приняты»⁶

Опыт нашей работы позволяет утверждать, что *обеспечение психологического здоровья личности в образовательной среде возможно при условии, когда в рамках психологической службы - создана система постоянного отслеживания этого процесса, система психологического мониторинга*. Это позволяет использовать результаты текущих наблюдений в управленческой деятельности, как при необходимости оперативного регулирования, так и при проектировании развития образовательной системы. Необходимость мониторинга объясняется также тем, что он предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии среды, в которой осуществляется развитие ребенка, профессиональное и

⁶ Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности //Вопросы психологии №1 1995, с. 15

личностное развитие педагога, о конкретных трудностях, проблемах роста с последующим переводом этих знаний на язык адекватных управленческих решений.

Следует отметить, что современный уровень организации профессиональной деятельности психологической службы образования не мыслим без достаточно точной и объёмной информационной поддержки. Технические возможности сегодняшнего дня позволяют создавать и внедрять в практику программы информационного обеспечения, дающие возможность не только накапливать и обрабатывать профессионально значимую информацию, отслеживать особенности её динамики, но и оперативно передавать её в любом, в том числе и наглядном, пространственном и других видах по различным каналам информационных сетей. Опыт работы Службы практической психологии показывает, что в России уже реально существуют все предпосылки создания государственной программы психопрофилактики в образовании. Мониторинг и современные технические средства связи позволяют создать *«динамическую карту образовательного пространства»*, в которой в качестве подсистемы выступает *«карта состояния психологического здоровья» субъектов образовательных сред*. Наличие такой карты принципиально меняет ситуацию принятия управленческих и профессиональных решений в образовании, в проектировании образовательных сред.

*Психопрофилактика как системообразующий элемент деятельности
практического психолога образования.*

Создавая организационные и научные основы психологической профилактики в условиях образовательного пространства мы ориентируемся на принцип наиболее раннего, систематического и длительного применения профилактических мер. Изучение различных концепций психологической службы в образовании, места и роли в них психопрофилактической работы, позволило нам прийти к выводу о том, что психопрофилактика может выступать системообразующим элементом деятельности практического психолога в образовании. Это создает возможности для разработки таких программ работы, в которые включены все виды работы педагога-психолога, но все они при таком подходе рассматриваются прежде всего как средства психопрофилактики. Такая логика построения планов практического психолога учреждения образования существенно изменяет цели и задачи, а значит

и содержание каждого вида работы. В частности, *диагностико-коррекционная работа*, решая задачи получения объективной информации об особенностях развития ребенка в условиях конкретного образовательного пространства, о психологических трудностях, которые возможны в данной образовательной среде, становится одним из оснований, определяющих конкретное содержание деятельности специалиста, направленной на *предупреждение наметившихся неблагоприятных тенденций* в развитии ребенка; *консультирование* – строится на материалах изучения конкретного случая и направлено на предупреждение тех трудностей в развитии, в освоении деятельности, в общении и т.п. ребенка или определенной группы детей, *которые прогнозируются* в данном случае; *просвещение* – строится на имеющейся информации об определенных закономерностях развития и направлено на обеспечение этой информацией всех субъектов образовательного пространства с целью предупреждения о возможных, типичных трудностях и проблемах в развитии детей, в освоении ими различных деятельности, в их общении и т. п.

Используемое в смежных практиках понятие первичной профилактики означает, что на этом уровне работы в центре внимания психолога находятся все дети, независимо от состояния их психологического здоровья. Рассматривая педагога-психолога как специалиста по первичной профилактике в системе службы практической психологии образования, а учреждения образования как оптимальные системы для профилактики нарушений психологического здоровья, мы выделяем на каждом возрастном этапе, в каждом типе образовательного учреждения тот предмет профессионального внимания, те психологические феномены, которые являются основными составляющими развития и психологического здоровья ребенка.

При определении предмета психопрофилактической работы с детьми разных возрастов мы опираемся на представление о социально-исторической природе возрастной нормы развития, представляющей собой не усредненный для данной возрастной группы показатель, а оптимальный с точки зрения общества уровень, соотнесенный с индивидуальными особенностями ребенка.⁷

⁷ Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка М.: 1997, с. 17

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам развития ребенка показал, что среди наиболее значимых психологических характеристик, выступающих в качестве показателей «возрастной нормы» исследователи выделяют:

в дошкольном детстве - характер непосредственного общения и уровень овладения средствами общения со сверстниками и взрослыми; особенности эмоциональных реакций; уровень физической самостоятельности и овладения собственным телом (овладение манипулятивной деятельностью, навыки передвижения и ориентировки в пространстве и т.п.); особенности перцептивной сферы, степень овладения сенсорными эталонами и особенности когнитивных процессов в целом; индивидуально-типологические особенности; уровень овладения речевой деятельностью; уровень освоения предметной деятельности; особенности мотивации и освоения игровой и продуктивной деятельности; характерные свойства самосознания; особенности внутрисемейного общения; характер соподчинения мотивов; уровень овладения этическими эталонами;

□ **в начальной школе** - состояние эмоционального благополучия; особенности мотивации (новая «внутренняя позиция») и уровень произвольной регуляции поведения и деятельности; показатели развития рефлексии, внутреннего плана действий, анализа; характер познавательного отношения к действительности; уровень освоения учебной деятельности; индивидуально-типологические особенности; особенности ориентации на сверстников и взрослых и т.п.

□ **в подростковом детстве** - особенности мотивации и освоения "стратегией преодоления трудностей"; характер общения со сверстниками и взрослыми; уровень освоения средствами общения; уровень овладения способами регуляции эмоциональных состояний; индивидуально-типологические особенности; особенностях самосознания

□ **в старшем школьном возрасте** – особенности мотивации и степени готовности к личностному и жизненному самоопределению; характер общения со сверстниками; характер общения со взрослыми; особенностях психосексуального развития; индивидуально-типологических особенностях; особенностях интеллектуальных свойств

Для дальнейшего анализа проблемы построения эффективной психопрофилактической работы в образовании важно обратить внимание на тот факт, что «Условия всегда есть, они объективны, и фиксируем мы их обычно в таких словосочетаниях: как объективные обстоятельства, обстановка, сложившееся положение, наличная ситуация и т.н. "Среда" - это деятельностная категория, она всегда создается, возникает при столкновении живого существа с объективными условиями своей жизнедеятельности. Условия могут быть богатые, а образовательная среда - нищей, и наоборот»⁸

Следует обратить особое внимание и на тот факт, что среди составляющих образовательной среды, важнейшее место занимают «значимые взрослые». В таком контексте психологическое здоровье «значимых взрослых» - важнейшая составляющая образовательной среды ребенка. Имеющиеся в зарубежной и отечественной психологии данные дают возможность констатировать наличие определенных проблем в состоянии психологического здоровья профессиональных педагогических работников. В частности,

- **Кулаков С.А.** отмечает, что « учителя являются наиболее уязвимым контингентом по возможности приобретения психосоматических и невротических расстройств, в основе которых лежат неразрешенные психологические конфликты или повторяющиеся микротравмы (дистрессы)»⁹
- **Митина Л.М.**, изучив особенности профессиональной деятельности учителей, обращает внимание на следующее:
 1. «Показатели степени социальной адаптации в среднем по группам учителей ... ниже, чем у других обследованных профессий... Низкий процент показателей степени социальной адаптации у большинства учителей по сравнению с другими обследованными контингентами дает основание считать, что у учителей часто бывают конфликты (по разным причинам) с окружающими, т.е. они недостаточно адаптированы к своему социальному окружению.

Количественные показатели частоты возникновения активных форм реагирования (агрессия, фиксация) в среднем значимо превышают процент

⁸ Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья В кн. Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски //Под ред. В.И. Слободчикова М., 1999, с. 46

⁹ Кулаков С.А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе Спб., 1996, с. 10

реакций астенического характера (регрессия, депрессия). К негативным последствиям повторяющихся фрустраций следует отнести возможность формирования у учителей таких свойств личности, как несдержанность, грубость или неуверенность в своих силах, тревожность"¹⁰.

2. «Основной причиной внутриличностных противоречий учителя мы считаем диссонанс между оценкой учителем своих личностных качеств и способов поведения, деятельности и общения - "Я-действующее" и ожидаемой оценкой других - "Я-отраженное" ... Столкновение "Я-действующего" и "Я-отраженного" в профессиональном самосознании учителя может создавать психологические трудности для дальнейшего осуществления им привычного хода профессиональной деятельности»¹¹

Исследуя особенности личности взрослых, принимающих активное участие в воспитании детей дошкольного возраста **С.В. Зайцев** обнаружил, что сознание значительного числа воспитателей детского сада и родителей « ...несвободно от некоторых ложных стереотипов в оценке внутренних причин, побудительных мотивов специфически детских действий и поступков. Механически проецируя себя на ребенка, взрослые зачастую приписывают ему свои сугубо «взрослые» помыслы и переживания, свой собственный «взрослый» взгляд на мир. В результате в одних случаях они склонны идентифицировать себя с ребенком, приписывать ему некоторые качества взрослого человека, не свойственные для ребенка-дошкольника, в других – как бы отчуждать себя от него, имея в виду, что дошкольник по сравнению со взрослым еще того-то не умеет, то-то не может, к тому-то не способен и т.д. При этом взрослые часто склонны отказывать дошкольникам в признании действительно свойственных для них качеств только на том основании, что они не соответствуют их образу ребенка-дошкольника либо не находят своего тождественного выражения во взрослом стандарте. Очевидно, что вследствие как идентификации, так и отчуждения ребенок дошкольного возраста теряет свое качественное своеобразие».¹²

¹⁰ Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал М., 1994, с. 6

¹¹ Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя //Вопросы психологии № 4 1998 с.6

¹² Зайцев С.В. Оценка способности воспитателей к децентрации //Вопросы психологии №4 1995, с. 38

Анализ особенностей личностной идентичности у педагогов позволил **Антоновой Н.В.** констатировать все признаки кризиса. В частности, отмечается следующее:

«полностью подтвердилась гипотеза о тенденции у учителей к закрытости, защите наличного Я, актуализации социального аспекта в структуре идентичности.... В реальном .. общении с учениками учителя чаще реагируют на сложные ситуации типом поведения, близким к "соперничеству". В высказываниях учителей на уроке преобладают требования (53,9% высказываний), чаще в императивной форме (36,9%). Обратная связь используется ими реже (46,1%), чаще в форме оценок (20%). Количество позитивно и негативно окрашенных суждений уравновешено (различия не значимы). Учителя редко аргументируют как свои требования, так и обратную связь. Они склонны приписывать ответственность за происходящее на уроке ученикам.

С возрастом увеличивается число предложений и советов, увеличивается число позитивно окрашенных требований, уменьшается доля аргументированных требований. О себе учителя говорят редко, в основном описывая свое поведение»¹³

Рассматривая феномен «эмоционального выгорания» исследователи отмечают связь данного явления с профессиональной деятельностью. В частности, отмечается, что « к наиболее склонным к выгоранию относятся представители педагогической сферы, социальные работники и медики»¹⁴

Все вышеприведенное может быть рассмотрено через призму того понимания образовательной среды, на которое мы опираемся. Здесь уместно напомнить, что образовательная среда возникает, существует и развивается как результат деятельности, она создается самими субъектами образования, которые выступают « ... и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. В этом смысле, чем больше таких субъектов, тем более богатой, насыщенной, более плотной и многообразной становится образовательная среда»¹⁵

¹³ Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения //Вопросы психологии1997, №6, с. 26

¹⁴ Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал 2000, №1, с. 97

¹⁵ Слободчиков В.И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? //В сб. Развитие и образование особенных детей. Вып.2 М.: ИПИ РАО 1999, с.21

Естественно, что чем разнообразнее и сложнее среда, тем труднее становятся задачи ее психологического анализа и практики работы с ее проблемами. В частности, мы не можем сегодня обойти такой аспект проблемы как этнокультурные связи индивидуального развития человека со средой¹⁶

Следует еще раз отметить, что при выделении вышеперечисленных характеристик развития (в каждом возрасте, на каждом этапе освоения новых деятельностей), в качестве предмета психологической профилактики, имеется в виду, прежде всего, уровень **первичной** профилактической работы. В трактовке данного понятия также нет единства. Под первичной психопрофилактикой различные авторы имеют в виду самые разные виды работ. В частности, Демьянов Ю.Г. пишет: «Первичная психопрофилактика заключается прежде всего в **просвещении** (выделено мной) населения о причинах психических расстройств, отклонений в психическом развитии и адаптации, что позволяет людям организовать здоровый образ жизни и своевременно обращаться к специалистам за консультацией в ситуациях, создающих повышенный риск заболеваний.»¹⁷

В нашем понимании **первичная** психопрофилактика – один из видов работы практического психолога образования, направленный на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечение безопасности психического и психологического здоровья всех детей, развивающихся в условиях определенного образовательного пространства

Как известно, уровень **вторичной** профилактики - это работа по предупреждению развития у детей уже появившихся по каким-либо причинам (в том числе и по причинам отсутствия или недостаточной эффективности первичной профилактики) трудностей. На этом уровне все усилия педагога-психолога и/или психологической службы сосредоточены на том, чтобы вместе с ребенком предотвратить возможность развития этих трудностей в сторону углубления, закрепления и на том, чтобы преодолеть их до того как они перейдут в категорию серьезных психологических проблем. Здесь работа ведется уже не со всеми детьми, находящимися в данной образовательной среде, а с теми, у кого такие трудности были диагностированы. Опыт показывает, что данный уровень работы требует взаимодействия психолога конкретного детского учреждения с коллегами

¹⁶ Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания //Вопросы психологии №4 1996

¹⁷ Демьянов Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии. Спб.: Паритет, 1999 с.11

из специализированных, профильных Центров. Здесь также следует иметь в виду, что во многих случаях качественная коррекционная работа предполагает наличие специальных условий, которые вряд ли могут быть обеспечены во всех учреждениях образования. Основные задачи вторичной профилактики достаточно подробно описаны в ряде работ, опирающихся на понимание сущности психопрофилактики в контексте проблем «здоровья-нездоровья»¹⁸. Профилактические программы уровня **вторичной** профилактики разрабатываются, прежде всего, на основе определенных диагностических показателей и, как правило, включаются в состав комплексной работы, состоящей из коррекционной работы по преодолению трудностей и психопрофилактики углубления, закрепления этих трудностей, либо реализуются параллельно с проводимой коррекционной работой.

Еще более специфична работа на уровне **третичной** психопрофилактики, т.к. здесь уже речь идет о детях с ярко выраженными проблемами. Организация и основное содержание такой работы с позиций концепции «здоровья-нездоровья» описаны в ряде пособий¹⁹. Основная задача работы педагога-психолога на этом уровне психопрофилактики – не дать выявленным, установленным у ребенка психологическим проблемам перейти в категорию патологических.

В целом анализ работы службы практической психологии образования России и анализ профессиональной готовности педагогов-психологов к выполнению тех или иных видов практической деятельности показывает, что в настоящее время в условиях массовых образовательных учреждений наиболее предпочтительна, реальна и может быть достаточно эффективной - **первичная психопрофилактика**. В то же время, при определенном опыте и квалификации значительная часть педагогов-психологов может успешно заниматься вторичной психопрофилактикой в учреждениях образования либо самостоятельно, либо с помощью Центров и других специализированных звеньев службы практической психологии образования. Уровень же третичной профилактики требует специальной подготовки и опыта в решении данных проблем, поэтому такой работой эффективно могут заниматься преимущественно специализированные

¹⁸ См. Кулаков С.А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе Спб., 1996, с. 11-14; Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра Л., 1984

¹⁹ См. например, Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика М., 2000 – 96 с.

Центры, располагающие соответствующими кадрами и условиями для такой сложной работы, естественно включая в эту работу по мере необходимости и педагогов-психологов учреждений образования.

В дальнейшем, при анализе выделенной проблемы, мы будем исходить из того, что **психопрофилактика в образовании** – *системообразующий вид профессиональной деятельности психолога, определяющий организационную, прикладную и научно-практическую направленность процесса создания совместно с другими специалистами образовательной среды, соответствующей психологическим требованиям и обеспечивающей психологическое здоровье субъекта в условиях вариативного образования, гарантии психологической безопасности развития его личности.*

Научные основания создания программ психопрофилактики в образовании

Разработка и построение программ профилактической работы практического психолога, работающего в рамках представлений о психологическом здоровье как цели психологической службы зависит от того, как решается вопрос о показателях, критериях психологического здоровья. В отечественной психологии, как уже отмечалось ранее, нет единого понимания данной проблемы. В то же время, большинство отечественных специалистов при анализе психического развития ребенка выделяют как важнейший признак «нормального» развития то, что Л.С. Выготский обозначил как «новообразования». Говоря о «норме» развития мы опираемся на ее понимание, выраженное в следующей цитате:

«Представление о нормативности процессов развития - это представление о **нормальности**, а не о всеобщей обязательности. Само понятие "нормы" в данном случае - это не характеристика среднестатистического уровня развития какой-либо способности, а указание на возможности высших достижений для данного возраста, для данной ступени образования. Или - более жестко и точно: **норма - это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях.** И задача возрастного психолога и педагога - эти соответствующие условия определить»²⁰

²⁰ Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья В кн. Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски //Под ред. В.И. Слободчикова М., 1999, с. 45

Рассматривая закономерности развития личности ребенка в онтогенезе Л.И. Божович пишет:

«Для правильного понимания психического развития очень важно подчеркнуть, что все указанные новые формы психики, раз возникнув, не остаются нейтральными, а, в свою очередь начинают определять поведение и деятельность ребенка, его взаимоотношения с окружающей средой и, следовательно, дальнейший ход формирования его личности.

Как известно, психическое развитие имеет определенную последовательность, состоит из закономерно возникающих стадий, каждая из которых строится на основе предыдущей и подготавливает последующую. До периода зрелости принято выделять ранний, дошкольный и школьный возраст. Каждый из указанных возрастов отличается не только своеобразием отдельных свойств и качеств ребенка, но и психологическим своеобразием его целостной личности, которое прежде всего сказывается в особом сочетании его потребностей и стремлений, интересов и переживаний, в особой системе его отношений к окружающему и к самому себе.

Все эти особенности личности возникают под влиянием образа жизни, который дети ведут в том или ином возрасте. На каждом возрастном этапе ребенок занимает определенное место в системе доступных ему общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и социальными санкциями. При этом вся совокупность только что названных факторов не случайна - она вырабатывается на протяжении длительной истории общества, с учетом возрастных особенностей детей. В итоге на каждом этапе возрастного развития ребенок находится в определенных, независимо от него существующих условиях и подвергается соответствующей системе воздействий. Это вызывает у него стремление ответить предъявляемым требованиям, справиться с поставленными задачами, так как только в этом случае он чувствует себя на уровне занимаемого положения и испытывает эмоциональное благополучие. Однако ребенок не просто приспосабливается к наличной ситуации. На основе сформировавшихся ранее качеств личности и возникших в процессе пройденных этапов жизни потребностей и стремлений, он так или иначе преломляет воздействия среды и (сознательно или несознательно) занимает по отношению к ней определенную

внутреннюю позицию. Эта позиция является своеобразным психологическим образованием, возникающим в результате сочетания системы внешних и внутренних факторов, и определяет в первую очередь то, как ребенок относится к тому объективному положению, которое он фактически занимает или хотел бы занимать. От особенностей этой внутренней позиции как целостного, системного образования зависят и частные реакции ребенка, которые не удастся изменить до тех пор, пока не будет изменена сама внутренняя позиция Внутренняя позиция специфична для каждого возрастного этапа развития ребенка. Она обуславливает общий характер его переживаний, систему его отношений к действительности и таким образом создает единство и целостность его возрастного психологического облика. Поэтому, как бы ни сдвигались в результате определенных методов воспитания и обучения возрастные границы в развитии отдельных психических процессов (в частности, мышления), эти сдвиги не будут менять его общий психологический облик. Более того, такого рода сдвиги в характеристике отдельных функций (например, чрезмерное развитие в период младшего школьного возраста абстрактных форм мышления, препятствующих накоплению конкретного чувственного опыта) могут нарушить гармонический ход развития детской личности»²¹

В то же время, анализируя другое понятие, введенное Л.С. Выготским - «зона ближайшего развития», Кравцова Е.Е. отмечает:

«Методологический принцип, заложенный в понятии зоны ближайшего развития, оказался таким привлекательным и удобным, что этот термин стал использоваться и в других сферах психического развития - зона ближайшего эмоционального развития, зона ближайшего личностного развития и т.п. Однако рассмотрение понятия зона ближайшего развития в общем контексте культурно-исторической концепции дает нам основания утверждать, что оно относится прежде всего к развитию **личности** в онтогенезе. Нам представляется важным отнесение понятия зоны ближайшего развития именно к развитию личности, так как в понимании Выготского это означает, что личность реализуется и проявляется во всех сферах психического развития в онтогенезе. Вместе с тем, понимание зоны ближайшего развития в качестве показателя личностного развития позволяет свя-

²¹ Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе /В книге Л.И. Божович Проблемы формирования личности М-Воронеж 1995, с. 188-190

зывать источники и механизмы целостного процесса психического развития со спецификой развития личности.

В культурно-исторической концепции есть два примечательных положения относительно специфики развития личности в онтогенезе. Первое из них касается принципа единства аффекта и интеллекта. Выготский подчеркивает, что если мы хотим исследовать процессы **личностного развития**, нам необходимо изучать в единстве **интеллектуальное и эмоциональное** развитие. Другое замечание связано с указанием автора культурно-исторической концепции, что мы поступаем **лично**, если ощущаем себя **источником** своих поступков и деятельности.

Если применить данные замечания к анализу понятия зоны ближайшего развития, то можно сказать: с одной стороны, зона ближайшего развития касается эмоциональных и интеллектуальных процессов, а с другой - ее развивающее значение связано с осознанием субъектом себя в качестве **источника своего поведения и деятельности** как оснований становления и развития личности»²² с. 44

В ряде исследований подчеркивается взаимосвязь «новообразований» с ведущей деятельностью на рассматриваемом возрастном этапе, большое значение придается характеру совместной деятельности ребенка и взрослого. В частности, об этом довольно подробно пишет Л.А. Венгер:

«Содержанием ведущей деятельности в *период новорожденности* является создание и поддержание социально заданных условий жизни ребенка. В рамках этой деятельности у ребенка формируется первая психологическая инстанция — *мотив*, субъективным выражением которого служат первичные эмоции: удовольствие/неудовольствие.

Содержанием ведущей деятельности в *младенческом возрасте* является общение взрослого и ребенка. Мотив, направляющий функционирование ребенка, теперь конкретизируется в *целях*. Субъективным выражением цели служит эмоционально окрашенный предметный образ.

Содержание ведущей деятельности *раннего возраста* — это овладение предметными действиями (их образцы задает взрослый). Функционирование ребенка

²² Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал, 2001, том 22, № 4, с 44

теперь включает индивидуальные действия, направляемые *задачей*. Задача содержит не только цель, но и условия ее достижения. Она субъективно представлена в виде образа, отражающего отношения между объектами (в первую очередь, пространственные).

Содержанием ведущей деятельности *дошкольного возраста* является моделирование окружающей действительности (прежде всего, поведения взрослых в разных ситуациях). Отдельные действия ребенка интегрируются в систему благодаря осознанию их *смысла* (т.е. места, занимаемого ими в целостном функционировании). Появляется также образ Я, т.е. осознание себя как участника совместной деятельности.

Содержанием ведущей деятельности *младшего школьного возраста* является обучение, осуществляемое в социально заданных формах. Функционирование ребенка начинает направляться *нормами и правилами*, что достигается благодаря появлению новой психологической инстанции: позиции, отражающей функцию ребенка в совместной деятельности.

Содержание ведущей деятельности *подросткового возраста* представлено построением системы социальных отношений с другими людьми. Функционирование подростка отличается сознательным выбором деятельности, в которой он готов участвовать, и своей *функции* в ней. Психологической инстанцией, предоставляющей такую возможность, служит самосознание, отражающее положение подростка в обществе.

Содержание ведущей деятельности *юношеского возраста* составляет процесс личностного самоопределения. Ориентирующую роль в ней играют такие психологические образования, как *смысл жизни* и психологическое будущее, определяющие жизненную перспективу человека.»²³

Анализ, проведенный Е.Е. Кравцовой показал, что между существуют достаточно сложные взаимоотношения. В частности, она пишет:

«... и психологическое новообразование возраста, и ведущая деятельность являются зоной ближайшего развития по отношению к уровню психического развития, достигнутого детьми к началу того или иного возрастного периода. И то, и другое относится к области психического развития. В некоторых случаях психическое развитие так и не становится достоянием личности. Это связано в

²³ Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3, с. 17 -26

первую очередь с тем, что даже являясь "источником" того или иного новообразования или деятельности в онтогенезе, ребенок зачастую так и не может ими сознательно управлять. Причиной отсутствия управления собственной деятельностью и функциями психики является, по нашему мнению, то, что ребенок остается внутри игры и воображения, а не поднимается над ними. Выготский, рассуждая о механизмах произвольности, отмечает выделенную К. Левиным "точку во-вне". Используя данную терминологию, можно сказать, что в случае отсутствия у ребенка "точки во-вне" развитие игры и воображения не приводит к развитию личности ребенка. В то же время если ребенок способен отделиться от своей деятельности и взглянуть на свое воображение и игру "со стороны", то они становятся его достоянием. При этом необходимо отметить одну важную особенность личностного развития. Она связана с появлением не отдельно игры и воображения как самостоятельных процессов в психическом развитии, а выражается в **совокупном субъекте** единого центрального новообразования и ведущей деятельности. Поскольку в ведущей деятельности, взятой вместе с сопряженным с ней новообразованием, ребенок "выше себя на голову" (а она, по словам Выготского, ведущая, а не преобладающая), постольку совокупный субъект характеризует и задает **зону ближайшего личностного развития**²⁴

Другой подход представлен в концепциях, имеющих медико-биологические основания. В частности, Коновалова Н.Л. пишет:

«Развитие личности в любом возрастном периоде можно представить как цепь удачных или менее удачных адаптации индивида, в результате которых формируются определенная система отношений и Я-концепция человека..... В зависимости от степени сформированности психической адаптивности можно говорить о целостной оценке *зрелости личности*, которая определяется следующими критериями

1 *Общий уровень психического развития*

Уровень психического развития оказывает влияние на различные аспекты психического здоровья. Чем больше знает и умеет ребенок и чем более сбалансирована его когнитивная система, тем он адаптивнее, тем у него больше

²⁴ Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития //Психологический журнал, 2001, том 22, № 4, с 46

шансов быть свободным и нести ответственность за самостоятельно принятые решения, тем больше возможностей познать себя и принять свою индивидуальность, достигнуть социальной интеграции и проявить творческий потенциал.

2 Характеристика *личностных особенностей* ребенка

... мы сформулировали понятия эвристической и статистической индивидуальной модели личности с позиции ее адаптивных свойств... Анализ данных моделей личности приносит определенную пользу при психологическом консультировании, потому что в нем содержатся конструктивные представления об адаптивных и неадаптивных отношениях личности в зависимости от сбалансированности ее свойств

3 Знание *характера и содержания психологических проблем* ребенка с позиции концепции психического здоровья мы считаем особенно важным в духовном аспекте развития личности .. Преодоление психологических проблем следует рассматривать как важнейшие вехи в развитии ребенка, так как последовательная цепь удачных адаптаций в конечном итоге организует его неповторимый жизненный опыт, творческие способности, обеспечивает рост духовности ... Иными словами. неудачные решения психологических проблем приводят к психической дезадаптации и к отклонениям в личностном развитии. Именно в этом смысле мы склонны утверждать, что не может быть нормального психического развития ребенка без проблем

4 *Позиция личности по отношению к психологической проблеме* формируется на основании осознанного и неосознаваемого опыта ребенка. связанного с предыдущими адаптациями. Вместе с представителями позитивной психотерапии мы считаем, что повлиять на мотивы поведения школьника в проблемной психической ситуации можно через изменение отношения личности к проблеме.....

5 *Адаптационный потенциал личности* по существу является интегрирующей характеристикой психического здоровья. Эта составляющая психологического диагноза должна учитывать биологический, так называемый первичный дефект также установить характер и содержание наиболее актуальных на текущий момент психологических проблем, субъективное отношение ребенка к этим проблемам. а также выявить нерациональные

психологические защиты, препятствующие нормальному протеканию психической адаптации»²⁵

В современной зарубежной психологии наиболее общее представление о параметрах психологического здоровья личности дают представители гуманистической психологии. В частности, А. Маслоу пишет, что исследование самоактуализированных личностей позволило ему установить, что психологически здоровые люди отличаются от всех других рядом характеристик, среди которых можно выделить

- эффективное восприятие и комфортные взаимоотношения с реальностью
- принятие себя, других и природы
- спонтанность, простота, естественность
- служение делу, которым они занимаются
- отстраненность, потребность в уединении
- автономность, независимость от культуры и среды
- воля и активность
- свежий взгляд на вещи
- особые, «высшие переживания»
- чувство общности
- глубокие межличностные отношения
- демократичность
- умение отличать средство от цели, добро от зла
- креативность
- сопротивление культуральным влияниям
- отсутствие конфликта между желаниями и разумом²⁶

Естественно, что данные характеристики могут рассматриваться как определенный ориентир, к которому движется саморазвивающаяся личность. Сам А. Маслоу отмечает в то же время, что «.. самоактуализация в том виде, в котором она обнаруживается у людей старшего возраста, для молодых, развивающихся

²⁵ Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников СПбГУ 2000, с. 47-49

²⁶ Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья Спб. 1999, с. 219-259

людей в нашем обществе, практически невозможна»²⁷ Поэтому все вышеуказанное может стать основой для разработки внедрения психопрофилактических программ работы со «значимыми взрослыми»

Рассматривая личность как целостное, интегративное образование, мы опираемся на те представления, которые сформулированы ранее в различных работах. В частности, в работах Л.И. Божович, которая отмечает:

« формирование целостной, непротиворечивой личности не может характеризоваться развитием лишь ее способности к сознательному самоуправлению. Это очень важная линия развития, но не единственная. Не менее, а может быть, и еще более важным является формирование у человека тех мотивирующих систем, о которых мы говорили выше, обладающих такой принудительной силой, которая обеспечивает требуемое поведение, без мучительной борьбы человека с самим собой. А для этого формирование личности должно идти таким образом, чтобы познавательные и аффективные процессы, а тем самым и процессы, контролируемые и не контролируемые сознанием, выступали бы в некотором гармоническом отношении друг к другу.

Итак, есть основания считать, что формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны — рациональной, волевой или эмоциональной. Личность — это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. И можно считать, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии ее онтогенетического развития.

К сожалению, систематического исследования этой проблемы пока не было, но почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее ядра, которое обозначается ими то термином «я — система», то «система — я», то просто «я». Эти понятия употребляются ими в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого «ядра» не раскрываются и, тем более, не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе. По-видимому, при этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает,

²⁷ Там же, с. 220

о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного «я»»²⁸

Особый подход реализуется в психопрофилактической работе с детьми-инвалидами. Обобщение зарубежного и отечественного опыта психологической работы с такими детьми отражено в опыте работы ярославских психологов²⁹. Изучение особенностей развития детей-инвалидов, позволило им выделить такие характеристики психического и личностного здоровья подростка-инвалида как

1. Отношение к себе, "Я-концепция"
2. Отношение к другим.
3. Отношение к болезни
4. Специфика развития эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер
5. Характеристика типа личности.
6. Тип и уровень адаптации
7. Уровень регуляции поведения и деятельности

Понимая, что представленная выше условная модель психического и личностного здоровья относится к особым условиям развития, мы все же считаем, что она может стать одной из основ для описания параметров психологической диагностики и индикаторов их проявления как необходимых элементов эффективной профессиональной работы³⁰ (см. табл. 1).

Таблица 1

*Отношение ребенка к своему здоровью как условие успешной
психопрофилактической работы*

Рассматривая проблемы психопрофилактики в контексте концепции психологического здоровья, нельзя обойти вопрос об отношении ребенка к своему здоровью. В раннем возрасте отношение ребенка к своему здоровью в значительной степени определяется влиянием ближайшего окружения. Примерно

²⁸ Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе /В книге Проблемы формирования личности М-Воронеж 1995, с. 197

²⁹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Составители И.В.Кузнецова и др. Ярославль, Ресурс, 1996

³⁰ Там же, с. 33-36

до трех лет у ребенка еще не сформированы психологические механизмы, позволяющие ему самостоятельно выделять и адекватно оценивать особенности организма, психики, состояний. В то же время он испытывает определенные психологические ощущения, связанные с состоянием и функционированием всех физиологических и психологических систем. Если представить это в виде каких-то уровней развития, «ступенек», то первоначально — на первой ступени развития психики — ребенок отражает себя и мир через конкретно-чувственный опыт, который постепенно складывается в целостную картину. Здесь очень важным является процесс смыкания образа и слова, чувственного и рационального. В психике ребенка возникает переплетение образно-словесных ассоциаций, в котором слово «больно» связано с чем-то неприятным, а слово «здоровенький» — с чем-то радостным, с состоянием активности, свободы. В это время могут возникать совершенно неадекватные и необычные связи: слова нейтральные, ничего не значащие для других (бумага, ложка и т.п.), могут вызывать чувство страха, обиды или тревоги.

Именно поэтому на данной ступени развития ребенка взрослые должны очень тщательно следить за тем, как оно происходит, и препятствовать формированию таких нежелательных для развития психики, личности образно-словесных ассоциаций. В контексте нашего анализа это касается прежде всего возникновения связей между ощущениями нездоровья или процессов, имеющих отношение к здоровью (лечение лекарствами, уколы и т.п.), и словами, которые сопровождают, «окружают» эти ощущения. Каждый из нас видел детей, которые от одного слова «лекарство» или «врач» впадают в панику, испытывают страх, равный страху перед самым страшным животным или сильной физической болью. То же самое можно сказать в отношении образов, возникающих в процессе восприятия им каких-либо предметов, явлений. Здесь решающее значение может иметь связь отражаемого предмета, явления, человека и тех ощущений, которые возникают в данный момент у ребенка, тех состояний, которые он переживает в момент отражения. Из личного опыта каждый знает, что ребенок может почти не испытывать боли при лечении, когда процедура как бы не связана с неприятными или страшными, пугающими образами. Нередко впечатлительные и имеющие невысокую психолого-педагогическую грамотность взрослые, пытаясь подготовить ребенка к процедуре, связанной с болью (уколы, различные виды анализов и т.п.), своей мимикой, жестами, позой так его пугают,

что незначительное болевое ощущение усиливается в несколько раз и формируется соответствующий рефлекс, что может стать основой дальнейшего негативного отношения к процедуре, а значит, лечению и, как следствие, своему здоровью.

Другая сторона формирования у ребенка отношения к своему здоровью связана с теми оценками, которые при общении со взрослыми он воспринимает и использует как критерии определения своего собственного мнения, позиций, действий, связанных со здоровьем. Всем знакома ситуация, когда любящая, заботливая мама или бабушка активно закармливают ребенка, приговаривая при этом «Ешь, ешь побольше — здоровеньким будешь». Или, принимая свое чадо после пребывания в местах, где он «похудел», с большим энтузиазмом констатируют: «Какой же ты стал худенький. Ну мы это дело быстро поправим. Уж у меня ты таким не будешь!». Психологи, которые исследовали особенности отношений детей со своими сверстниками, установили, что наименьшей популярностью пользуются как раз склонные к полноте, «толстяки». Подобное же отношение к полным, перекормленным детям проявляют и профессиональные воспитатели, хотя в отличие от сверстников таких детей они редко демонстрируют это в непосредственном общении. Сам полный ребенок осознает эти отношения не сразу, а обычно к школьному и ярче всего к подростковому возрасту. Ситуация, когда ребенок вдруг осознает, что он ненавидит свое физическое Я, становится личной трагедией и может привести к самым нежелательным последствиям. Хочется обратить внимание именно на то, что основы этой трагедии могут закладываться в раннем детстве близкими и вроде бы любящими, доброжелательными, но не знающими или не обращающими серьезного внимания на особенности развития ребенка, взрослыми

Приведенные выше примеры показывают, что в общении взрослых и детей раннего и дошкольного возраста формируется целостный образ Я, в котором немаловажное значение имеет физическая сторона (мое физическое Я). В этом контексте отношение ребенка к здоровью включает в себя и отношение к своему физическому облику. Оценки взрослых и сверстников, направленные на отдельные части тела, внешности (лицо, уши, нос, зубы, ноги и т. п.), существенным образом влияют на формирование самооценки ребенка и как следствие — на его психическое самочувствие. Каждый из нас может привести десятки примеров элементарных, грубых психологических просчетов родителей

и воспитателей, когда в общении с ребенком они проявляют негативное отношение к его внешности в целом или к отдельным ее составляющим: «Ой, какой ты неуклюжий» (конопатый, лопоухий, недотепа и т.д.) Если такая негативная оценка закрепляется в виде клички, то отдельный дефект внешности приобретает обобщенное звуковое выражение и начинает восприниматься окружающими как обозначение личности в целом. Такой же эффект может вызвать и просто жалостливое, акцентировано опекающее отношение к ребенку.

Следует обратить внимание, что отмеченные выше особенности по-разному проявляются у мальчиков и девочек. Практикующие детские психологи и психологи-исследователи указывают на тот факт, что ощущение счастья и состояние психологического комфорта у девочек достаточно сильно связано с их физической привлекательностью. У мальчиков такой тесной связи не обнаружено. Естественно, что это существенно влияет на методы воспитания, стратегию и тактику воспитательных отношений в работе с детьми разного пола. В контексте нашего анализа данное различие как бы показывает, что для девочек отношение к здоровью как предпосылка их привлекательности гораздо более сильно мотивировано уже с раннего детства. Для мальчиков такой стимул может появиться значительно позже. Скорее всего это будет связано с периодом половой зрелости и возникновением желания быть привлекательными для противоположного пола. Но в разные периоды истории и в разных культурах такая мотивация отношения к своему здоровью может быть более или менее сильной, так как во многом это отношение связано с модой, традициями, ценностями, т.е. со многими другими, влияющими на него факторами.

Причиной формирования определенного отношения к здоровью может стать для ребенка сам взрослый как субъект общения и носитель определенных физических и психических качеств. Из опыта каждого человека и из фактов, отмеченных в психологических исследованиях, известно, что привлекательность, рост, вес или физические недостатки родителей, учителей зачастую существенно влияют на характер общения ребенка и взрослого, а значит и на результат этого общения. Может ли человек, не выглядящий здоровым или демонстрирующий пренебрежение к своему здоровью, сформировать противоположное отношение к здоровью у ребенка? Опыт подсказывает, что вряд ли. В раннем детстве взаимосвязь отношения к своему здоровью у ребенка и воспитывающих его взрослых трудно обнаружить, но имеющиеся результаты

изучения этого явления в школьном возрасте говорят в пользу нашего утверждения

Среди особенностей педагогического общения ребенка и взрослых в дошкольном детстве существенное место занимает его связь со здоровьем самих субъектов общения. В частности, здоровье близкого человека — например, матери — существенно влияет на характер общения с ней ребенка, а также на здоровье самого ребенка. В практике психологической помощи известны случаи, когда заболевание родителя полностью изменяло характер общения с ним ребенка, и, как следствие, вызывало нарушение психического развития самого ребенка. Есть семьи, в которых родители не столько больны, сколько центрированы на своем недуге, что повышает тревожность любящих их детей и приводит к развитию у последних психических отклонений. Преодоление таких последствий связано с эффективным лечением болезни взрослого и изменением отношения к здоровью, а также со специальной психотерапевтической работой как с ребенком, так и с родителями.

Парадоксально, но факт - сегодня опасно рекомендовать некоторым родителям уделять больше внимания своему ребенку. Лет сорок назад такой опасности не было. В чем парадокс и какое это имеет отношение к здоровью ребенка?

Значительная часть современных воспитателей, родителей живет в мире обилия информации, частью которой является информация о способах обеспечения быстрого и качественного развития ребенка. Помимо этого сегодня расширились возможности применения разнообразных форм и методов влияния на развитие ребенка. Поэтому повышенная активность во взаимодействии взрослого с ребенком иногда становится настолько же опасной, насколько опасно бывает и отсутствие такой активности. Врачи-педиатры сегодня отмечают резкий рост у детей таких болезней, которые ранее были присущи только взрослым, постоянно находящимся в стрессовых ситуациях. Для современного ребенка стрессовой ситуацией становится все то, что является обыденной жизнью для взрослого, который не может или не хочет создавать специальный режим для развивающегося, еще не окрепшего организма. В практике работы психологов достаточно много случаев, когда ухудшение и психического и физического здоровья ребенка связано только с тем, что взрослые таскают ребенка с собой по местам массового скопления людей, где

порог стрессогенности обстановки явно выше детской нормы. Другие взрослые, не делая различий между собой и ребенком, подавляют его излишним обилием информации, непосильными для него эмоциональными нагрузками, которые бывают характерны для их общения. Все это не проходит бесследно, и у детей появляются такие «взрослые» болезни, как бессонница, язва, колит, мигрень. Ну, а если в семье нелады и ребенок постоянно включен в сферу общения родителей, т.е. активно вовлекается как соучастник в их ссоры и разбирательства, то вряд ли кто будет удивляться появлению у него невротических симптомов и других нарушений психического и физического развития

Отдельно следует остановиться на вопросе о формах и способах общения взрослых с детьми дошкольного возраста в тех случаях, когда «прямые» способы воздействия на ребенка не дают эффекта. Один из таких известных приемов опосредованного воздействия в процессе педагогического общения связан с использованием любимых ребенком игрушек.

Как уже отмечалось ранее, в дошкольном детстве у детей зачастую рождаются неадекватные ассоциации, связи между образом, словом и его собственным состоянием. Иногда ребенок еще не имеет достаточных знаний и опыта, чтобы прямо усвоить, принять просьбу, пожелание или указание взрослых. Другое дело, когда во взаимодействии ребенка со взрослым участвует его любимая игрушка. Взрослый включает в общение с ребенком игровые ситуации, где главным действующим лицом становится любимая игрушка (кукла, игрушка, изображающая животное и т.п.). По правилам игры ребенок должен помогать кукле осуществлять все действия, предусмотренные в сценарии, разработанном взрослым: вовремя вставать и осуществлять оздоровительные процедуры, соблюдать гигиену тела, правильно принимать пищу, ходить на прогулки, вовремя ложиться спать и т.д. и т.п. Подобный прием можно использовать при подготовке ребенка к определенным неприятным или связанным с физической болью процедурам (уколы, прививки, анализы и т.п.). В этом случае любимая игрушка с помощью взрослого демонстрирует, как она к этой процедуре относится и как она ее переносит («Ну, подумаешь, укол — укололся и пошел!»). Роль взрослого в таких ситуациях важна не только при разработке сценария, но и как «кукловода», который с помощью мимики, жестов и голоса

«оживляет» любимую игрушку и делает ситуацию игры почти реальной, что усиливает и закрепляет положительные переживания ребенка.

Все то, что происходит в общении взрослого и ребенка в дошкольном возрасте, продолжает оказывать влияние на отношение к здоровью в период начала школьной жизни. В то же время на этом этапе появляются новые факторы, которые существенно изменяют отношение ребенка к своему здоровью. Уже с первых дней пребывания ребенка в школе характер его общения со взрослыми изменяется. Это происходит, прежде всего, потому, что

- ребенок осваивает новый вид деятельности, предъявляющий ранее неизвестные требования, в том числе и к общению со взрослыми.
- появляются новые взрослые, которые начинают влиять как на изменение характера педагогического общения, так и на развитие всех сторон личности ребенка.
- происходит переоценка той системы ценностей, которая сформировалась в условиях дошкольного детства, т.к. теперь он школьник, т.е. человек, имеющий формальный социальный статус.

В этот период развития становится очень значимым факт осознания ребенком важности здоровья для успешного освоения новой и интересной для него деятельности учения. Все требования режима дня ребенка, медицинских и гигиенических аспектов организации его учебной деятельности в школе и дома становятся одной из центральных тем содержания общения ребенка и взрослого. Психологи отмечают, что в первые месяцы школьной жизни одним из важнейших мотивов поведения ребенка становится желание завоевать статус «настоящего ученика». Это означает, что ребенок еще до прихода в школу или в первые дни пребывания в ней знакомится с определенным эталоном ученика, к которому начинает стремиться всеми своими действиями и поступками. Педагогическое общение, в котором формируется этот эталон, будет неполным, если в своем содержании не имеет такого аспекта, как отношение к здоровью. О недооценке этой стороны содержания педагогического общения в процессе подготовки детей к учебной деятельности прямо или косвенно свидетельствуют данные об ухудшении общего состояния здоровья после поступления ребенка в школу.

Другой, не менее важный аспект проблемы отношения ребенка к своему здоровью связан с изменением роли отдельных взрослых в формировании

личности и самосознания ребенка в связи с поступлением его в школу. Опыт школьных психологов подтверждает ранее установленную в исследованиях закономерность: для младших школьников статус учителя приближен к статусу любимого родителя, а нередко и превышает его. В связи с этим, отношение ребенка младшего школьного возраста к своему здоровью и его оценка начинают во многом определяться теми характеристиками, которые включаются в содержание его общения с учителем. В этом смысле учитель должен не только выполнять определенные медицинские, физиологические рекомендации, но и демонстрировать свое личное отношение к ним, объяснять детям, почему он это делает, почему он считает, что ребенок должен так делать

В общении ребенка с родителями с момента поступления его в школу тема здоровья все более связывается с требованиями учебной деятельности. Опираясь на желание ребенка стать настоящим школьником, родители предъявляют свои требования к режиму как необходимое условие успешности его учебной деятельности «Не выспишься — не получишь хорошую отметку», «Не решишь задачу — будешь плохо работать и огорчишь Марию Ивановну» и т. п.

В этот же период развития дети начинают активно осваивать различные виды внешкольной деятельности: заниматься спортом, музыкой, посещать различные кружки по увлечениям, что также предъявляет определенные требования к здоровью ребенка. Педагогическое общение в своем содержании начинает активно отражать темы здоровья, отношение к нему как к необходимому условию освоения нескольких новых деятельностей или наиболее важных из них для будущей жизни ребенка Недооценка этой стороны общения впоследствии оборачивается серьезным препятствием при решении ребенком проблем профессионального самоопределения.

Наиболее ярким, трудным, переломным и опасным в развитии ребенка школьного возраста называют подростковый период. Многие трудности этого периода связаны с формированием отношения к здоровью у ребенка на предыдущих этапах. Если до подросткового детства отношение к здоровью у ребенка было неадекватным, то с прибавлением трудностей собственно переходного от детства к взрослости периода ситуация чаще всего становится критической Что же отличает этот этап развития и как изменяется отношение к

здоровью у подростков, как это связано с характером его общения со взрослыми?

Во-первых, отношение ребенка к здоровью может существенно измениться только благодаря тем процессам, которые происходят в его организме. Перестройка работы важнейших систем организма не может пройти незамеченной самим подростком, но не каждый подросток готов к таким новым и не всегда приятным изменениям. Педагогическое общение на предшествующих этим изменениям этапах должно выполнять функции психологической подготовки ребенка к новым для него ощущениям и » переживаниям. В любой семье рано или поздно начинают отмечать всплески нездоровья или жалоб на здоровье у детей, достигших подросткового возраста. Чаще всего у относительно здоровых детей это проявляется в виде головокружений, упадка сил, сердечных болей. Такие изменения не могут пройти мимо самосознания ребенка, и имеющиеся в психологической практике данные показывают, как заметно по сравнению с младшими школьниками изменяется у подростков самооценка здоровья.

Во-вторых, отношение к здоровью у подростка начинает тесно связываться с формированием нового личностного образования — «чувства взрослости». Стремление быть взрослым распространяется и на отношение к своему здоровью: многие подростки начинают активно заниматься спортом, повышают внимание к своему внешнему виду и т. п. Роль взрослых в этот период жизни заключается в оказании помощи при освоении действий, помогающих улучшить состояние здоровья, способствующих эффективному формированию «нового тела», внешности вообще. При этом особое значение приобретает форма общения взрослых и подростков: прямые указания перестают действовать, так как подростки не хотят ощущать себя маленькими. В этот период оптимальной формой общения становится такая, которую обозначают как не-регламентированное, личностное, доверительное общение. То же самое касается и отношений между взрослым и подростком, оптимальность которых определяется тем, насколько они стали ближе по форме к товарищеским, партнерским отношениям. Именно этим во многом будет определяться эффективность помощи взрослого, направленной на выработку учеником-подростком правильного отношения к своему здоровью.

Здоровье подростка может быть не только предметом внимания взрослых или его собственного внимания, но и предметом повышенного интереса сверстников. Подростки постоянно стремятся самоутвердиться во всех сферах, но не каждый из них может успешно справиться с этой задачей. В практике известны случаи, когда интерес к ребенку со стороны сверстников пробуждается в связи с его заболеванием, особенно если болезнь необычна и редка. В детской практической психологии описывается случай, когда подросток, переломавший ноги, становился самой популярной личностью в классе. Естественно, что достижение желаемого статуса таким образом носит ситуативный характер. Однако подросток, который не видит или не может изменить свое положение в классе или семье другим способом, рано или поздно может попытаться сделать здоровье основным средством достижения своих целей. Довольно часто заболевшие или хронически больные дети осознают, какую власть в отношениях со взрослыми они получают благодаря недугу, и это становится главным регулятором характера их общения и отношений. Особого внимания заслуживают подростки, у которых к этому возрасту некоторые черты характера как бы заостряются, что существенно изменяет их чувствительность к определенному роду воздействиям. Ко всем другим воздействиям эти дети так же устойчивы, как и их сверстники, а иногда даже и более. Основными причинами таких отклонений характера являются недостатки воспитания, в том числе и неадекватный характер педагогического общения.

Последний этап школьной жизни отличается направленностью в будущее и связан с развитием такого личностного новообразования, как самоопределение. Тема здоровья и отношения к нему все более связывается с выбором путей профессии и будущей жизни. Профессиональное самоопределение по-разному связано с ценностью здоровья, так как одни профессии предъявляют повышенные требования к здоровью, а другие вообще не учитывают этот компонент профессиональной готовности. Поэтому особенности педагогического общения (форма, содержание) во многом определяются типом профессионального выбора ученика. В случаях жестких требований будущей профессии, взрослые как бы только открывают для ребенка важность фактора здоровья в освоении выбранной специальности и помогают ему соответствовать этим требованиям. Гораздо сложнее становится эта задача, если выбранная специальность не предъявляет четких требований к здоровью. В этом случае задача

педагогического общения — помочь ребенку осознать важность здоровья как необходимого условия работоспособности в любом виде деятельности.

Самоопределение старшеклассников предполагает не только выбор профессии, но и определение своего места в жизни, среди других людей. К этому возрасту многие учащиеся уже догадываются или знают, что от здоровья во многом зависят и успешность деятельности, и положение в коллективе, в обществе, и семейное счастье. В этом смысле педагогическое общение в старшем школьном возрасте включает в свое содержание такие аспекты темы здоровья, как психическое здоровье, сексуальное здоровье, здоровье будущих детей и т.п. Как показывают психологические исследования и практика работы школьных психологов, продуктивность педагогического общения на эти темы во многом определяется той формой отношения, которая соответствует психологическим особенностям детей данного возраста. В этом возрасте потребность в общении со взрослыми активизируется и зачастую достигает уровня, равного общению со сверстниками. Это во многом связано с тем, что взрослые обладают богатым жизненным опытом в решении проблем самоопределения, в том числе и таких, которые связаны со здоровьем. Поэтому именно в товарищеском, партнерском, доверительном общении старшеклассники могут принять этот опыт, тогда у них утвердится отношение к здоровью как к важному компоненту в самоопределении.

Таким образом, становится очевидным, что отношение ребенка к своему здоровью должно быть предметом психопрофилактической работы с раннего детства.

Условия эффективной разработки и внедрения программ психопрофилактической работы в образовании.

Сложности разработки и внедрения программ психопрофилактической работы в образовании во многом связаны с необходимостью

- целостного видения всех взаимосвязей и закономерностей развития ребёнка для сохранения и укрепления его психологического здоровья в условиях определённой образовательной среды
- своевременного выявления и предупреждения возможных трудностей в развитии ребёнка, обусловленных его индивидуально-психологическими особенностями

- контроля за психологическими условиями, обеспечивающими благополучие в развитии ребёнка на каждом возрастном этапе
- предупреждения возможных осложнений, связанных с переходом ребёнка на следующую возрастную ступень
- создания благоприятного психологического климата вокруг ребёнка, в детском образовательном учреждении, в общении и взаимоотношениях всех субъектов образовательного пространства
- обеспечения психологического благополучия при выходе ребёнка из образовательного пространства (в самостоятельную жизнь)

Практический психолог опираясь на эти требования может создать эффективную программу психопрофилактической работы для данного учреждения образования, которая гораздо шире и глубже, чем учебная, академическая, т. к. в ней должно быть учтено всё, что окружает детей, во что они включены и как это всё соответствует их возрастным, половым и индивидуальным особенностям, и в целом предохраняет от возможного неблагополучия в их развитии.

При разработке конкретных программ, направленных на предупреждение возможного психологического неблагополучия в развитии ребенка, следует учитывать, что психопрофилактика, как системообразующий вид деятельности педагога-психолога содержит в себе такие основные аспекты как

1. **научный**, включающий в себя
 - а) определение объективных критериев и условий психологического здоровья ребенка в образовательной среде,
 - б) исследование состояния и динамики психологического здоровья ребенка в образовательной среде,
 - в) разработку научных основ программ психопрофилактической работы в учреждениях образования),
2. **прикладной**, включающий в себя разработку и внедрение программы проведения многоуровневого мониторинга развития ребенка в определенных образовательных условиях,
3. **практический**, включающий в себя

- а) участие в реализации программ мониторинга развития ребенка в определенной образовательной среде
- б) внедрение в образовательную среду соответствующих ее специфике профилактических программ,

4. организационный, включающий в себя

- а) создание системы многоуровневого мониторинга психологического здоровья ребенка в определенных образовательных условиях,
- б) обеспечение организационных условий возможности профессионального доступа и использования полученных данных специалистами всех звеньев Службы практической психологии образования,
- в) контроль за соблюдением мер безопасности и ответственности при выполнении данной работы)

Следует принять во внимание и то, что занимаясь психопрофилактикой практический психолог образования проводит

- индивидуальную и групповую работу с детьми, направленную на предупреждение возможных психологических трудностей развития на том или ином этапе становления их личности
- профессиональную экспертизу образовательного пространства на предмет соответствия требованиям обеспечения психологического здоровья его субъектов
- специальную работу со всеми существенными характеристиками образовательного пространства, несоответствующими требованиям условий сохранения психологического здоровья развивающейся в нём личности ребёнка

Анализ имеющегося опыта и собственная практика позволяют нам говорить о том, что в рамках организации «первичной» психопрофилактики каждая программа по критерию объекта направленности может быть условно обозначена как

- программа общей психопрофилактики, направленная на предупреждение любого возможного неблагополучия и обеспечение безопасности психического и психологического здоровья всех детей, развивающихся в условиях определенного образовательного пространства;

- программа «предкризисной психопрофилактики», которая преследует цели своевременного и эффективного предупреждения возможных неблагоприятных последствий «кризисов» в развитии ребенка;

- программа «локальной (актуальной, оперативной) психопрофилактики», которая преследует цели своевременного и эффективного предупреждения возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни детей «локальных» событий (изменения в образовательной среде, реорганизация класса, введение новой технологии обучения, и т.п.);

- программа «индивидуальной психопрофилактики», которая преследует цели своевременного и эффективного предупреждения возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни конкретного ребенка событий в его личной жизни (переход в другую школу, необходимость повторного обучения, смена формального статуса, развод родителей, появление нового члена семьи, и т.п.);

Независимо от звена Службы практической психологии, в котором работает специалист, среди основных профессиональных задач педагога-психолога, решаемых на каждом уровне, можно выделить в

1. программе собственно «первичной» психопрофилактики:

- своевременно проводить все необходимые диагностические процедуры, отражающие состояние психического и психологического здоровья всех детей в данной образовательной среде;

- на основе полученной информации оперативно разрабатывать и осуществлять профессиональную деятельность, направленную на предупреждение возможного неблагоприятного исхода в психологическом здоровье всех детей в данной образовательной среде.

2. программе предкризисной психопрофилактики:

- своевременно проводить все необходимые диагностические процедуры, отражающие характер протекания возрастных психологических кризисов у детей в данной образовательной среде;

- на основе полученной информации оперативно разрабатывать и осуществлять профессиональную деятельность, направленную на предупреждение возможного *критического* протекания возрастного психологического кризиса.

3. программе локальной (актуальной, оперативной) психопрофилактики

- своевременно фиксировать вероятность психологического неблагополучия у детей в связи с определенными изменениями в их жизни, в характере деятельности и т.п., в данной образовательной среде;

- на основе полученной информации оперативно разрабатывать и осуществлять профессиональную деятельность, направленную на предупреждение возможного неблагополучия в возникшей ситуации.

4. программе индивидуальной психопрофилактики

- своевременно фиксировать вероятность психологического неблагополучия у детей в связи с их индивидуальными особенностями в данной образовательной среде;

- на основе полученной информации оперативно разрабатывать и осуществлять профессиональную деятельность, направленную на предупреждение возможного неблагополучия в состоянии психологического здоровья ребенка (детей).

Основное содержание и средства такой деятельности достаточно подробно представлены в ряде работ. В частности, обращается внимание на тот факт, что именно ребенок, его жизнь в школе и его развитие являются главным, одновременно и исходным и конечным, объектом гуманистической экспертизы образования³¹

Ранее отмечалось, что разработка конкретных программ психопрофилактической работы затрудняется рядом объективных обстоятельств. Однако уже сегодня можно сформулировать ряд общих требований, которые основываются на материалах, полученных в целом ряде исследований. В частности, можно говорить об **основных требованиях, или принципах построения**, которым должна отвечать каждая программа. Анализ ряда отечественных работ показывает, что при разнообразии мнений по этому поводу, есть то, что отмечает большинство авторов. В частности, выделяются такие требования или принципы как

- *гарантированной безопасности,*
- *раннего вмешательства,*
- *опоры на установленные возрастно-психологические и личностные критерии благополучия в развитии ребенка,*

³¹ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования М: Смысл, 1999, с. 31

- комплексности решаемых задач или неразрывной связи психопрофилактики, психодиагностики, психологической коррекции, консультирования и просвещения,
- возможности прогнозирования характера «переходных периодов», психологических кризисов,
- прогнозирования возможных типичных проявлений особенностей психической организации ребенка, которые могут создавать трудности в полноценном развитии его личности,
- дифференциации и приоритетности задач,
- компетенности .

Среди трудностей реализации психопрофилактических программ работы следует выделить уровень эффективности взаимодействия субъектов образовательного пространства, обеспечивающих условия благоприятного развития ребёнка в конкретной образовательной среде. В частности отмечается: "Основная сложность этой работы заключается в том, что психолог сталкивается, как правило, с непониманием педагогическим коллективом (и родителями) важности психопрофилактики."³².

Психолого-педагогический консилиум и проблемы разработки и эффективного внедрения психопрофилактических программ

Опыт работы разных специалистов в образовании показывает, что одним из условий разработки и эффективного внедрения любых психологических программ в образовательную среду, является достижение конструктивного профессионального взаимодействия всех специалистов, принимающих участие в образовательном процессе. Этому аспекту в деятельности педагога-психолога посвящены практически все работы, затрагивающие проблематику организации психологической службы в образовании. В частности,

- в работе М.Р. Битяновой данный аспект находится в поле постоянного внимания и специально выделен в отдельный раздел. Однако, к сожалению, во главу угла здесь поставлен не ребенок, не его психологическое здоровье, а собственно отношения между психологом, администрацией, педагогическим коллективом, учащимися³³

³² Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1999, с.62

³³ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе М., 1997, с. 267-287

– в работе Степанова С.Ю., Растянникова А.В. взаимодействие педагога-психолога рассматривается в контексте задач « ...изменения сознания и деятельности педагога путем создания условия для переосмысления, рефлексии им своего педагогического опыта»³⁴

Выступая с позиций «службы психологического здоровья» мы считаем, что взаимодействие специалистов тогда отвечает целям образования, когда непосредственно направленно на ребенка, на особенности его развития.

В образовательной среде любого типа решение основных задач профилактики, предупреждения неблагоприятных тенденций, связано с необходимостью целостного видения особенностей всех взаимосвязей, взаимодействий субъектов деятельности и общения. Такое целостное видение может достигаться в процессе психолого-педагогического консилиума, что позволяет в дальнейшем каждому из специалистов определить, как он будет решать выделенную проблему в рамках своей профессиональной компетенции: социальный педагог - как задачу создания оптимальных социально - педагогических условий для данного ребёнка, дефектолог - как задачу создания условий для предупреждения негативных последствий дефекта, психолог - как задачу создания необходимых условий, обеспечивающих сохранение и поддержание психологического здоровья и т. д. и т. п.

Возможности этого метода во многом определяются общими концептуальными основаниями построения психологической службы образования и организацией работы в рамках той или иной модели («служба поддержки образования», «служба психологического сопровождения», «служба содействия», «служба обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе» и «служба психологического здоровья»). В конечном итоге до настоящего времени Служба практической психологии образования в России находится в состоянии решения «проблемы крайностей» - не превратиться в «службу реабилитации жертв педагогического брака» и не стать «идеологом образования». В зависимости от исходных концептуальных оснований консилиум занимает то или иное место в системе образования. Например, он может выступать как организационная форма постоянного и систематического сотрудничества всех специалистов (обязательное

³⁴ Степанов С.Ю., Растянников А.В. Рефлексивно-инновационный подход к организации психологической службы в округе. //Прикладная психология №2 1998, с. 79

мероприятие, по графику в концепции сопровождения)³⁵ А может и как один из видов профессиональной деятельности педагога-психолога, применяемый в ситуациях, где для разрешения конкретной проблемы требуется взаимодействие специалистов.³⁶ В первом варианте, как нам кажется, он по сути практически ничем не отличается от педсовета, от производственного совещания, от заседания межпредметного методического объединения и уместен (эффективен) для решения прежде всего каких-то *организационных* проблем. Во втором случае, если речь идёт о решении задач психопрофилактики (или других задач профессиональной деятельности психолога) - это вид *профессиональной* деятельности психолога, чётко направленный на конкретную цель - обеспечение психологического здоровья конкретного ребёнка (или группы детей), а значит - психологической безопасности детей в условиях образовательной среды определенного типа. В связи с этим психолог может ставить перед консилиумом такие задачи как

- объективность оценки особенностей развития ребёнка (детей) как условие обеспечения его психологического здоровья,
- общее (межпрофессиональное, межпредметное) понимание сути проблем ребёнка (детей) в данной ситуации как условие обеспечения психологической безопасности детей,
- адекватность методов взаимодействия в системе отношений «ребенок-взрослый», «взрослый-ребенок-взрослый» и т.п.

Для этого в процессе организации и проведения консилиума психолог может применять разнообразный и соответствующий поставленным задачам профессиональный инструментарий. В частности, он может провести консилиум в форме групповой профессиональной рефлексии проблемной ситуации. Такой способ работы, направленный на создание условий педагогической деятельности, отвечающей современным социально-психологическим условиям развития ребенка, представлен в «рефлексивно-инновационной модели» психологической службы, реализующейся в Программе развития образовательной системы Северо-Восточного округа г. Москвы³⁷

³⁵ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе М., 1997, с. 34

³⁶ Пахальян В.Э. Школьный психолог и педагогический консилиум // "Вопросы психологии" №2, 1990

³⁷ Степанов С.Ю., Растянников А.В. Рефлексивно-инновационный подход в организации психологической службы в округе // Прикладная психология №2, 1998 с. 76-83

Как отмечалось выше, важнейший вопрос, определяющий качественную характеристику любой программы - критерии, по которым определяется состояние психологического здоровья. От решения этого вопроса зависит не только выбор "инструментов", с помощью которых будут измеряться определённые характеристики развития личности и образовательного пространства в целом, а также значимые для этого развития параметры конкретных условий с которыми она взаимодействует (образовательной среды), но и адекватность, эффективность практической работы построенной на полученной (с помощью выбранных методов) информации. Проблема «индикаторов» психологического здоровья рассматривается в разных концептуальных контекстах. В частности, рассматривая критерии личностного здоровья в контексте проблемы экспертизы образования, С.Л. Братченко берет за основу положения личностно-центрированного подхода К. Роджерса. В фокусе внимания при таком подходе находится то, что обозначается как личностный рост (ЛР). Соответственно и речь идет о критериях ЛР. При этом подчеркивается: «При полноценном ЛР изменения затрагивают взаимоотношения личности как с внутренним миром (интраперсональность), так и с внешним миром (интерперсональность)» К интраперсональным критериям относятся **принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность.** К интраперсональным критериям относятся **принятие других, понимание других, социализированность, творческая адаптивность.**³⁸

Решая данную проблему мы опираемся на

1. понимание личности как целостного образования
2. факт существования определённых закономерностей развития личности на всех этапах онтогенеза.
3. понимание того, что обозначается как "существенные показатели" развивающихся образовательных сред

Современные исследования показывают, что «вызревание» проблем подчинено определенным закономерностям. Знание закономерностей развития позволяет находить оптимальные методы своевременного предупреждения вероятных проблем. Конкретные программы такой работы могут ориентироваться на различные цели. Одни из них направлены на предупреждение локальных,

³⁸ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования М: Смысл, 1999, с. 35-40

относящихся к определенному этапу, значимых для успешности освоения какой-либо деятельности проблем. Другие – охватывать значительный период развития, в частности, от рождения ребенка до выхода его в самостоятельную жизнь.

*Основные требования к разработке программ психопрофилактической
работы в дошкольных учреждениях*

Разработка программ психопрофилактической работы в дошкольных учреждениях опирается, прежде всего, на установленные в научных исследованиях факты, показывающие основные закономерности психического развития ребенка. Эти закономерности глубоко и разносторонне описаны в множестве зарубежных и отечественных работ (Бауэр Т. 1979; Брунер Дж. 1977; Запорожец А.В. 1966; Лисина М.И. 1986; Эльконин Д.Б. 1969 и др.) В данном периоде развития выделяют несколько важных этапов: новорожденность, младенчество, раннее детство, дошкольный возраст. Каждый из этих этапов развития предъявляет свои особые требования к организации и проведению психологической работы. Это связано как с характером «ведущей» для каждого периода деятельности, которая осваивается ребенком, в которой он развивается, так и теми личностными новообразованиями, которые возникают к концу каждого возрастного этапа.

Наиболее полный обзор *современной* проблематики развития ребенка в дошкольном возрасте представлен в работе Т.В. Кудрявцева³⁹. Для выделенной нами проблемы особое значение имеет тот факт, что среди приоритетных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста, здесь выделяется такая как поиск путей *проектирования развивающего дошкольного образования*. Автор указанной выше работы подчеркивает: «Учитывая единство понятий «развитие», «присвоение культуры» и «творчество», такие программы должны иметь в первую очередь *творчески развивающую направленность*. Они призваны обеспечить *введение детей в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы, где продуктивное воображение становится ведущим механизмом освоения культуры*. При таком подходе развитие воображения — центрального психического новообразования дошкольного детства — и основанной на нем системы творческих способностей, становится гарантом полноценного освоения *базисного компонента* образовательного содержания. Этот подход распространяется на все направления

³⁹ Кудрявцев Т. В. Исследование детского развития на рубеже столетий //Вопросы психологии 2001, №2, с. 10-21

педагогического процесса, включающие развитие: 1) двигательной активности ... 2) художественно-эстетических способностей, 3) познавательных способностей, 4) общения.»⁴⁰

Здесь же, в ряду задач первоочередных задач, выделяется *необходимость осуществления нового типа преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней в системе образования*. Автор подчеркивает, что «... в сложившейся практике массового образования до сих пор господствует традиционный подход к проблеме преемственности, реализуемый двумя путями. Первый опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения, второй основан на тактике доразвития в начальной школе тех элементарных «ЗУНов», с которыми ребенок приходит из детского сада. В итоге можно наблюдать противоречивую и даже парадоксальную картину. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельности ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются - в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. С другой стороны, начальная школа, как писал В. В. Давыдов, «подхватывает и утилизирует» наличный репертуар дошкольных форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности). В противовес этому подходу формирование фундамента школьной готовности должно осуществляться естественно и непринужденно в рамках «специфически детских видов деятельности». Наш опыт показывает, что в условиях развивающего дошкольного образования деятельность ребенка может приобрести такие особенности, которые одновременно выступают источниками психологической готовности к школе. Так, «необыденность» дошкольных деятельностей служит *предпосылкой* дальнейшего усвоения содержания научно-теоретических понятий, противостоящего рассудочно-житейскому опыту; их открытость проблемам — исследовательской активности в школьном обучении; «универсальная пластичность» (В. В. Давыдов), связанная с работой продуктивного воображения, — рационального постижения законов становления целостных объектов;

⁴⁰ Там же

инициативный, надситуативный (В.А. Петровский) характер — умения и желания учиться, специфической учебно-познавательной мотивации, что, в частности, проявляется в самостоятельной постановке и преобразовании учебных задач; отсутствие специализированности (многофункциональность) — освоения целостного образа культуры, который задан через содержание школьного образования; синкретизм, слитность образующих деятельности (например, ее рациональных и эмоциональных моментов) — «умных» эмоций (А. В. Запорожец), интеллектуальных (обобщенных) переживаний, позднее регулирующих протекание учебной деятельности; примат смысловой стороны деятельности над операционно-технической - учебной рефлексии; эмоциональная насыщенность и выразительность — способности к овладению авторским, «личностным» (М. Полани) знанием и авторизации знания «безличного»; ориентация на образ взрослого как персонификатора собственных возможностей ребенка — широкого круга умений, необходимых для построения учебного сотрудничества и общения с учителем и сверстниками»⁴¹

Естественно, что при разработке психопрофилактических программ для дошкольников, невозможно не выделить такой аспект, как *общение ребенка в семье, особенности семейного воспитания*. Т.В. Кудрявцев подчеркивает: «Семейное воспитание с дошкольным образованием сближает то, что они создают условия для *индивидуализации* растущего человека..... Сегодня на семью уже нельзя смотреть как на фон или даже как на значимый контекст индивидуального развития. Семья — не только *микросоциальная*, но и специфическая *макропсихическая общность*.... Проблема межличностных отношений в семье оборачивается проблемой самоотношения личности... Система «родитель — ребенок» является *полисубъектом развития*. Своеобразие исходных ситуаций развития новорожденного и младенца состоит в том, что ребенок с самого начала включается не в аморфную и диффузную общность, а в достаточно *развитую, сложную, органическую* систему взаимодействия с другим (по Г. Гегелю — *своим иным*) человеком... Богатые потенциальные возможности полисубъекта (будучи изначально внутренними для ребенка) почти сразу «авансом» превращаются в актуальную психическую силу новорожденного, а затем — младенца. Ребенок на этом этапе строит образ мира посредством произвольных движений рук и ног

⁴¹ Там же

взрослого (Д.Б. Эльконин). Поэтому он способен решать задачи «повышенной категории сложности». Этим объясняются известные «опережающие» эффекты»⁴²

Еще один, не менее важный аспект для разработки психопрофилактических программ в дошкольном возрасте – это *состояние аффективной сферы детей*. Рассматривая проблему развития языка эмоций у детей, Гордеева О.В. подчеркивает: «Одним из важнейших направлений развития языка эмоций является изучение его как включенного в развитие осознания ребенком эмоциональных переживаний и его самосознания в целом. Здесь возможно рассмотрение различных отношений ребенка с миром, в которых формируется такое осознание, например, игры, которая, как известно, является важным условием развития эмоциональной сферы. Действуя в воображаемой ситуации за другого, перевоплощаясь в него, ребенок присваивает черты другого человека и испытывает его чувства, при этом он осознает аффект изображаемого персонажа»⁴³

Авторы пособия «Практическая психология образования» особо подчеркивают тот факт, что «Развивающая работа с ребенком преддошкольного возраста строится не по принципу специального развития отдельных психических процессов, а направлена на общее, максимально разностороннее ознакомление ребенка с миром предметов, людей и отношений, в ходе которого и происходят постепенное развитие, совершенствование и усложнение всех психических познавательных процессов и личности. Исключение составляет речевое развитие ребенка. Оно стоит в центре внимания в этом возрасте — наиболее сензитивном именно к развитию речи»⁴⁴

При разработке и внедрении программ психопрофилактической работы в дошкольных учреждениях о состоянии психологического здоровья личности, как уже указывалось ранее, можно судить по ряду наиболее значимых характеристик развития ребенка. В частности, к таким показателям большинство исследователей этого возраста относят: *характер непосредственного общения со взрослыми, другими детьми; особенности эмоциональных реакций; уровень физической самостоятельности (овладение манипулятивной деятельностью, навыки передвижения и ориентировки в пространстве и т.п.); уровень овладения собственным телом; особенности перцептивной сферы и когнитивных процессов;*

⁴² Там же с. 19

⁴³ Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии 1995, №2, с. 137-148

⁴⁴ Практическая психология образования // Под ред. И.В. Дубровиной М., Сфера 1997, с. 135-136

степень овладения сенсорными эталонами; уровень овладения речевой деятельностью; уровень и особенности мотивации и освоения предметной, игровой и продуктивной деятельности; особенности внутрисемейного общения; характер соподчинения мотивов; уровень овладения этическими эталонами; степень произвольности.

Исследуя проблему совместной деятельности Л.А. Венгер отмечает: «Культура задает гораздо более жесткие рамки, чем природа. Ребенок может привыкнуть к самым разным режимам кормления, к частому или редкому переодеванию, к свободной одежде и к тугому пеленанию. Конкретная форма, которую принимают потребности новорожденного, зависит от форм ухода за ним. Носителем этих «конкретизированных» потребностей является не сам новорожденный, а ухаживающий за ним взрослый. Таким образом, содержанием первой, генетически исходной формы деятельности, в которую включается ребенок, является *создание и поддержание социально заданных (определяемых традицией) условий жизни ребенка* Взрослый становится тем внешним объектом, в котором конкретизирован мотив, т. е. **целью** отдельных актов общения. Этим определяются центральные психологические новообразования младенческого периода. К ним относятся предметный образ и эмоции нового типа определяемые не только мотивом, но и целью (положительные — при ее наличии в поле зрения, отрицательные — при отсутствии) При переходе к **раннему возрасту** (2-3-й годы жизни) манипуляции с предметами обособляются от деятельности общения (так же, как ранее она сама обособилась от предшествующей ей деятельности) В результате складывается новая ведущая деятельность — предметная Ее содержанием является *освоение предметных действий* (а также речевых, имеющих, как показал Дж Брунер, ту же структуру, что и предметные)

Совместный характер этой деятельности часто выпадает из поля зрения исследователей, однако Д Б Эльконин справедливо подчеркивал решающее значение взрослого, выполняющего функцию образца построения предметного действия. Функция ребенка — это функция исполнителя. При этом его функционирование (непосредственное выполнение действий) может протекать в значительной мере автономно от взрослого

Младенец воспринимал целевой предмет изолированно, вне его связей с другими объектами Учет таких связей (т. е. условий, в которых дана цель) осуществлялся взрослым, при этом он занимал наиболее удобную позицию для

общения, подавал ребенку игрушки, чтобы тот мог с ними играть, и т. п. В ходе предметной деятельности формируются психологические новообразования, делающие возможным полностью индивидуальное выполнение действия. Ребенок начинает воспринимать связи и отношения между объектами, т. е. условия достижения цели, определяющие выполняемые *операции*. Наряду с «мотивационными» и «целевыми» эмоциями появляются также эмоции, определяемые условиями (легкостью или трудностью достижения цели). Таким образом, от восприятия изолированной цели ребенок переходит к восприятию *задачи* в целом.

При переходе к *дошкольному возрасту* под влиянием образцов, задаваемых взрослыми, отдельные предметные действия ребенка начинают интегрироваться в более сложные системы. Содержанием ведущей деятельности становится *моделирование окружающей ребенка действительности*. Оно отражается как в сюжетно-ролевой игре, так и в детском рисовании, конструировании и других дошкольных деятельности. Функция взрослого, как и в раннем возрасте, состоит в задании образцов, но теперь это образцы не отдельных действий, а целостного поведения, в котором они включены в систему отношений человека с миром и, прежде всего, с другими людьми. Функция ребенка состоит в *опосредствованной* (символической) имитации этих образцов (в отличие от раннего возраста, в котором исполнение *непосредственно* имитирует образец) Ребенок начинает ориентироваться на соотношение между отдельным действием и общей структурой поведения, в которую оно включено, т. е. осознает *смысл* как своего действия, так и той ситуации, в которой оно совершается. Осознание смысла действия неразрывно связано с появлением первичного *образа Я*, т. е. с осознанием себя как исполнителя действия, участника совместной деятельности. »⁴⁵

Особое значение в профилактической работе необходимо уделить «*переходным периодам*» и *своеобразным психологическим кризисам, возникающим в это время*. Анализируя закономерности развития личности в онтогенезе Л.И. Божович пишет:

«Сопоставление результатов анализа всех критических периодов, характеризующих этапы формирования личности в онтогенезе (кризисы 1-го

⁴⁵ Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3, с. 17 -26

года, 3,7 лет и кризис подросткового возраста), позволяет увидеть некоторые имеющиеся здесь закономерности.

Прежде всего обнаруживается место в этом процессе сознания и его функций. Сознание является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта как «высшую психологическую систему» (Л.С. Выготский) — ее структуру, ее возрастные и индивидуальные особенности.

Интегрирующая и регулирующая функция сознания осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. Поэтому в структуру системных новообразований, характеризующих личность (например, в структуру нравственных чувств, убеждений, мировоззрения), входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты; они-то и придают этим новообразованиям побудительную силу.

Все воспринимаемые субъектом воздействия, опосредствуясь сознанием, определяют его внутреннюю позицию и его целостную реакцию.

Развитие сознания в онтогенезе характеризуется тем, что в нем все большую и большую роль начинают играть процессы познания и осознания субъектом самого себя, как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению. Развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой. Только что родившийся ребенок (новорожденный) представляет собой существо, действующее под влиянием непосредственно идущих от организма присущих ему биологических потребностей. Затем поведение и деятельность ребенка начинают определяться восприятием тех предметов внешнего мира, в которых «кристаллизовались», т.е. нашли свое воплощение, его биологические потребности. В этот период он является рабом актуально действующей на него ситуации.

Однако уже на втором году жизни положение существенно меняется. В этот период формируется первое личностное новообразование — мотивирующее представления, выражающиеся в способности ребенка действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями. Мотивирующие представления являются результатом первого синтеза интеллектуальных и аффективных компонентов, обеспечивающих ребенку «отрыв» от непосредственно действующей на него ситуации. Они порождают у него стремление поступать согласно своим внутренним побуждениям, и вызывают

«бунт» ребенка, если реализация его активности встречает сопротивление среды. Конечно, это «бунт» стихийный, не намеренный, но он является свидетельством того, что ребенок вступил на путь формирования личности и ему стали доступны не только реактивные, но и активные формы поведения.

На следующем этапе (кризис 3 лет) происходит выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять. Здесь ребенок уже осознает свое «Я» и требует возможности проявлять свою активность («Я сам»). Это не только обуславливает новый шаг в преодолении ситуативности поведения, но и порождает у ребенка стремление активно воздействовать на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей и желаний.

На третьем этапе (кризис 7 лет) у ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального «Я». Именно в это время у ребенка формируется «внутренняя позиция», порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. И здесь, так же, как и во всех других случаях, у ребенка возникает протест, если обстоятельства его жизни не изменяются и тем самым мешают проявлению его активности.

Наконец, на последнем этапе возрастного развития у подростка возникает самосознание в собственном смысле слова, т.е. способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний. Этот уровень развития сознания порождает у подростков потребность обернуться на самого себя, познать себя как личность, отличную от других людей и в соответствии с избранным образцом. Это, в свою очередь, вызывает у него стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию.

В конце переходного возраста в качестве новообразования этого периода возникает самоопределение, которое характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Все схематически изложенные здесь этапы формирования личности ребенка свидетельствуют о том, что, чем выше уровень развития его личности, тем более свободным он становится и что формирование личности осуществляется не в

условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя»⁴⁶

Для педагога-психолога дошкольного учреждения, в котором развиваются дети первых лет жизни, особое внимание следует обратить на конкретные особенности «кризиса одного года». В частности, установлено, что «...в своем развитии в период около одного года ребенок проходит несколько этапов:

- 1) у ребенка появляются *устойчиво* привлекательные предметы и ситуации;
- 2) новый способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым *опосредствующим* предметом потребности;
- 3) запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к гипобулической реакции (в поведении) и к появлению *стремления* (как характеристике психической жизни);
- 4) слово *означивает* удерживаемый аффект.

Таким образом, содержание развития в кризисе описывается через посредство термина *субъективация* - обнаружение самим субъектом собственного желания или действия (в другие критические периоды).

Нормальное разрешение кризиса первого года жизни, таким образом, приводит к расчленению предметной и социальной среды (как указывал Л.С. Выготский, у младенца они не расчленены); к субъективации желания, т.е. для нас - к появлению желания, стремления для самого ребенка; к разрушению "пра-мы", становлению некоей первой формы Я (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет Я-действующий»⁴⁷

Особое место в работе психолога с данным периодом детства занимает проблема психологической готовности детей к школе. Это один из важнейших аспектов психопрофилактической работы в период дошкольного детства. Авторы пособия «Практическая психология образования» отмечают, что ежегодные обследования детей, проводимые психологами в учреждениях образования, дали возможность выделить ряд показателей психологической незрелости ребенка, поступающего в школу:

⁴⁶ Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе /В книге Л.И. Божович Проблемы формирования личности М-Воронеж 1995, с. 242-244

⁴⁷ Поливанова К.Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) //Вопросы психологии 1999, №1, с. 49

«1. Слабое речевое развитие детей. Здесь выделяется два аспекта: а) отставание ребенка в уровне речевого развития других детей; б) формальное, неосознанное владение детьми смыслом различных слов, понятий. Ребенок пользуется ими, но на прямой вопрос, что означает данное слово, часто дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто такое использование лексики наблюдается при заучивании стихотворений, пересказе текстов. Это связано с излишним упором на ускоренное вербальное (речевое) развитие ребенка, выступающее для взрослых показателем его интеллектуального развития.

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

3. Неправильное формирование способов учебной работы. Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение. Психологический анализ показывает, что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

4. Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками. Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задачи, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям, — условия решения и способ решения начинают путаться, ребенок с трудом находит ошибку в решении задачи.

Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего периода ее выполнения, особенно если оно требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети вполне успешно справляются с заданием.

5. Слабое развитие произвольного внимания, памяти. Дети несобранны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении или пересказе цепочкой, друг за другом.

6. Низкий уровень развития самоконтроля. Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый требует от них сравнить то, как они выполнили задание, с тем, что от них требовалось, найти собственные ошибки»⁴⁸

Все вышеперечисленные закономерности развития ребенка в дошкольном детстве для психолога-практика становятся отправной точкой в разработке программ психопрофилактической работы. В данном случае имеется в виду одно из **основных требований** к таким программам, указанное выше - *опора на установленные возрастно-психологические критерии благополучия в развитии личности ребенка.*

Помимо возрастно-психологических характеристик развития при разработке программ психопрофилактической работы нельзя не учитывать то, что проявляется в действиях, поступках ребенка, но не определяется закономерностями развития на данном этапе. Именно поэтому при составлении программ психопрофилактической работы, необходимо учитывать и такое *требование как прогнозирование возможных типичных проявлений особенностей психической организации ребенка, которые могут создавать трудности в полноценном развитии его личности.*

В психолого-педагогической литературе эти проявления чаще всего обозначаются такими понятиями как «трудности», «отклонения», «нарушения поведения» и т.п. При этом имеются в виду не нарушения психики, не психические заболевания, а те действия и поступки ребенка, которые считаются нормальными. В большинстве случаев эти «отклонения» в пределах нормы связывают с такими причинами как

- неблагоприятные условия семейного воспитания или ошибки воспитания в дошкольном учреждении
- индивидуально-психологические особенности ребенка.

В разных пособиях по проблемам работы педагога-психолога с детьми дошкольного возраста среди таких проявлений особенностей психологии ребенка называют:

- гипер- или гипоактивность;
- агрессивность;
- эмоциональная нестабильность (вспыльчивость, тревожность и т.п.);

⁴⁸ Практическая психология образования //Под ред. И.В. Дубровиной М., Сфера 1997, с. 143-145

- особенности характера (ранние проявления акцентуации);
- яркие проявления ранней одаренности;
- слабая произвольность;
- вербализм⁴⁹.

Авторы пособия «Практическая психология образования» обращают внимание на те признаки развития ребенка в дошкольном детстве, которые могут быть своеобразными ориентирами благополучия в состоянии его психологического здоровья:

«К 1 году ребенок использует 7—14 слов, сосредоточенно занимается одним делом до 15 мин, усваивает смысл слова «нельзя», начинает ходить (± 2 мес).

К 1,5 годам словарный запас ребенка составляет 30—40 слов, он хорошо ходит, узнает и показывает изображения предметов на картинках, хорошо понимает обращенную к нему речь. Основные вопросы ребенка — что? кто?

К 2 годам словарный запас — 300—400 слов, основные вопросы ребенка — что это? кто это? Осваивает существительные, местоимения, прилагательные, наречия, глаголы. Формируется фразовая речь (у девочек часто к 1,5 годам). Наличие вопросов свидетельствует о хорошем умственном развитии ребенка. Рисует линии, зажав карандаш в кулаке, строит башню из кубиков.

К 2,5 годам словарный запас составляет порядка 1000 слов. Появляются ориентировочные вопросы где? куда? откуда? когда? В этом возрасте задержка речевого развития должна настораживать в отношении подозрения на задержку психического развития или глухоту.

К 3 годам появляется вопрос вопросов — почему? Ребенок пересказывает услышанное и увиденное, если ему помочь наводящими вопросами. Использует сложносочиненные и даже сложноподчиненные предложения, что свидетельствует об усложнении его мышления. Понимает, что такое один, мало, много, различает левую и правую стороны. По одной характерной детали может узнать целое:

по ушам — зайца, по хоботу — слона.

К 3,5 годам осваивает конструирование, появляются элементы планирования.

⁴⁹ Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1999, с. 150-163; Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности /Под ред. Т.В. Лаврентьевой М., Новая школа 1996, с. 109-121; Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей М., 1990, с. 30-46 и др.

Появляются элементы сюжетно-ролевой игры с предметами и несколько позже — со сверстниками. Ребенок эмоционален:

самолюбив, обидчив, радостен, печален, доброжелателен, враждебен, завистлив, способен к сочувствию.

К 4 годам способен понять то, что еще не видел сам, но о чем ему толково рассказали. Сочиняет простой, но достаточно подробный рассказ по картинке, осмысленно заканчивает начатое взрослым предложение, способен к обобщению и подведению под понятие. Основной вопрос — почему? (у ребенка с ЗПР преобладают вопросы что? где? куда?). Появляется сюжетно-ролевая игра со сверстниками. Может заниматься одним делом до 40—50 мин.

К 4,5 годам способен ставить цель и планировать ее достижение. Задает вопрос — зачем?

К 5 годам ребенок умеет назвать свои фамилию, имя, отчество, возраст, адрес, транспорт, идущий к дому. Умеет пользоваться конструктором, собрать игрушку по схеме. Может нарисовать человека со всеми частями тела.

С 5,5 лет ребенку доступны все виды обучения, он в принципе готов к обучению.

К 6 годам словарный запас составляет около 4000 слов. Ребенку доступен смысл простых пословиц и поговорок, он легко видит сюжетную связь картинок и составляет по ним рассказ. Без затруднений обобщает и вычленяет предметы, решает простые арифметические задачи. Знает много игр, умеет выдумывать сюжет. Ориентируется в пространстве, времени (вчера, сегодня, завтра), в отношениях между людьми. Изображая человека, рисует шею между головой и туловищем, одежду, обувь»⁵⁰

Говоря об уровнях психопрофилактической работы, мы выделяли несколько основных разновидностей программ, которые являются составными частями профессиональной деятельности педагога-психолога. Независимо от того, в каком звене Службы практической психологии специалист осуществляет свою работу, он принимает определенное участие в разработке и реализации таких видов программ, которые были выделены ранее, как:

- программа массовой, собственно «первичной» психопрофилактики;
- программа «предкризисной психопрофилактики»;

⁵⁰ Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1999, с. 162-163

- программа «локальной (актуальной, оперативной) психопрофилактики»;
- программа «индивидуальной психопрофилактики».

В качестве примера массовой «первичной» психопрофилактики в дошкольном возрасте можно привести опыт деятельности Службы практической психологии Самарской области.⁵¹ Специалистами регионального Центра совместно с педагогами-психологами области обследовано 2300 детей в возрасте 6-7 лет, посещающих детские образовательные учреждения (ДОУ) в разных районах г. Самары и Самарской области. Из числа обследованных 1500 детей живет в крупных городах, 800 ребенка – в сельских районах области. Сравнивались особенности психического развития детей, посещающих ДОУ, реализующих в своей работе следующие программы работы:

- типовая (под ред. М.А. Васильевой),
- "Радуга" (авторский коллектив под руководством Т. Н. Дороновой и С. Г. Якобсон),
- "Развитие" (авторский коллектив под руководством А. А. Венгера),
- программа "Детство" (авторский коллектив под руководством В.И. Логиновой).

Анализ полученных результатов позволил выявить следующее:

- ***существенное влияние образовательных программ на особенности развития дошкольников;***
- ***требованиям обеспечения психологического здоровья и развития детей наиболее полно отвечает «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. А.М.Васильевой).***

Данные мониторинга стали основанием для принятия решений, направленных на предупреждение неблагополучия в состоянии психологического здоровья детей, посещающих учреждения дошкольного образования.

1. Руководителям ДОУ ознакомлены с общей картиной состояния психологического здоровья детей, обращено их внимание на неблагоприятные тенденции и возможные причины такого положения.

2. Руководителям и педагогам-психологам ДОУ рекомендовано применение типовой образовательной программы (под ред. А.М. Васильевой), как

⁵¹ Ключева Т.Н., Мышкина М.С., Пахальян В.Э. Психологическое здоровье детей дошкольного возраста в условиях вариативного образования//Прикладная психология №6 2001, с. 54-67

наиболее отвечающей целям безопасной образовательной среды и обеспечивающей психологическое здоровье ребенка.

3. Педагоги-психологи всех звеньев Службы практической психологии образования Самарской имеют доступ к конкретным данным мониторинга, которые становятся основой разработки психопрофилактических программ на местах.

4. Региональным социопсихологическим центром разработаны и рекомендованы педагогам-психологам ДОО организационные меры и программы, обеспечивающие предупреждение выявленных неблагоприятных тенденций.

5. Региональным социопсихологическим центром разработана учебная программа специальных семинаров по данной проблематике для педагогов-психологов в рамках постоянно действующей системы повышения квалификации

Основные требования к разработке программ психопрофилактической работы в общеобразовательной школе

В период обучения в школе ребенок «проходит» в своем развитии несколько важных возрастных этапов: младший школьный возраст, подростковый возраст (некоторые исследователи выделяют в нем два периода – младший и старший подростковый), старший школьный возраст. Каждый из этих этапов развития предъявляет свои особые требования к организации и проведению психологической работы. Это связано как с характером «ведущей» для каждого периода деятельности, которая осваивается ребенком, в которой он развивается, так и теми личностными новообразованиями, которые возникают к концу каждого возрастного этапа.

Разработка и внедрение программ психопрофилактической работы **для младших школьников**, строится на данных о состоянии наиболее значимых характеристик развития ребенка на этом возрастном этапе. К числу таких психологических характеристик в первую очередь относят: *состояние эмоционального благополучия; особенности мотивации и уровень произвольной регуляции поведения и деятельности; показатели развития рефлексии, внутреннего плана действий, анализа; характер познавательного отношения к действительности; уровень освоения учебной деятельности.* В то же время, каждый из исследователей этого возраста акцентирует внимание на отдельных,

наиболее существенных, по их мнению, для развития в данный период признаков. В частности,

Божович Л.И. подчеркивает « к концу дошкольного возраста на основе целого ряда психических новообразований, возникающих в процессе социализации ребенка, он объективно представляет собой уже достаточно устойчивую интегративную систему и способен в специфической для своего возраста форме осознать себя в этом качестве и дать отчет в своем отношении к окружающему. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я*.

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям.

Возникновение такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка. На пороге школьной жизни в условиях всеобщего школьного обучения оно характеризуется тем, что дошкольника перестает удовлетворять прежний образ жизни и он хочет занять позицию школьника («хочу в школу ходить», «хочу в школе учиться» и т.п.)»⁵²

Л.А. Венгер отмечает: «При переходе к *младшему школьному возрасту* ребенок перестает довольствоваться символической имитацией поведения взрослых; у него появляется стремление к *реальному* («правильному») воспроизведению их действий. Это требует направленного обучения «взрослым» способам действий Ведущей становится учебная деятельность. Ее содержание не исчерпывается *обучением ребенка определенным знаниям и навыкам*. Оно состоит также в том, что ребенок впервые *включается в социально организованную структуру*. Рассматривая содержание ведущей деятельности как социокультурный, а не интрапсихический феномен, мы, в отличие от Д.Б. Эльконина и В. В. Давыдова, полагаем, что в учебной деятель-

⁵² Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе /В книге Л.И. Божович Проблемы формирования личности М-Воронеж 1995, с. 242-244

ности участвует *любой* младший школьник (в том числе и не посещающий школу, а обучающийся дома). Однако мы полностью согласны с указанными авторами в том, что *полноценная* учебная деятельность складывается не всегда, а лишь в том случае, когда обучение построено определенным образом (как система учебных задач, направленных на формирование общих способов действия, теоретических обобщений). Функция взрослого в учебной деятельности — это функция учителя в широком смысле слова, так как внешкольные (в частности, семейные) отношения с младшим школьником тоже строятся по учебной модели. Ребенок выполняет в этой деятельности функцию ученика. Функционирование младшего школьника определяется нормами и правилами, вытекающими из его функции ученика, т.е. поведение становится *нормативным*. Ориентирующую роль в нем начинает играть позиция школьника. По нашему мнению, появление *позиции*, т.е. субъективного образа собственной функции в совместной деятельности, представляет собой центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста»⁵³

Среди важнейших признаков данного периода развития исследователи выделяют особенности мышления, отношений в диаде «ребенок-учитель» (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б.), сотрудничества, кооперации со сверстниками в учебной деятельности (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман), произвольности (Н.И. Гуткина)

В контексте проблемы построения программ психопрофилактической работы с детьми младшего школьного возраста следует еще раз обратить внимание на тот факт, что условия, в которых происходит развитие ребенка, реализуется его психологический потенциал, создаются в процессе взаимодействия субъектов образовательной среды. На это, в частности, обращают внимание специалисты, занимающиеся проблемами учебной деятельности:

«Сейчас, когда разработана технология порождения рефлексии средствами учебной деятельности, такие (умеющие рефлексировать – РV) дети перестали считаться исключением. Этот исторический прецедент, свидетельствуя о «рукотворности» возрастных норм, позволяет не отказываться заранее от задачи найти условия обучения, которые (исключительную сейчас) способность

⁵³ Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3, с. 17 -26

отдельных, особо одаренных младших школьников учить себя превратят в среднестатистическую норму возрастного развития.

.... известно, что развитие детской «Я-самости» (я сам могу, я сам хочу, я сам попробую...), связанное с отношением ребенка к самому себе как к «другому», начинается задолго до школы. Не подхваченные учебной деятельностью, не вошедшие в ее ткань, отношения ребенка с самим собой не пресекаются в младшем школьном возрасте, но существуют вне и помимо ведущей деятельности этого возраста. Не погруженная в плоть ученичества, не проросшая в позицию ученика, «совершенствующего самого себя», линия «Я-самости» не приобретает в подростковом возрасте и столь желанного для взрослых звучания: «Я сам могу и хочу учиться». Хуже того (хуже — для учителей и для родителей подростков) — едва начавшись, подростковое само-определение (поиск и определение границ своего Я) отторгает всю сферу школьного как «не-моего». чуждого и навязанного»⁵⁴

В качестве примера реализации программы массовой «первичной» психопрофилактики в дошкольном возрасте можно привести опыт деятельности Службы практической психологии Самарской области. Специалистам регионального Центра был сформулирован запрос: определить эффективность внедрения в массовую практику начальной школы развивающих систем обучения, в частности Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова, Занкова, программы 1-4 (обучение с 6-ти летнего возраста) по отношению к традиционной программе 1-3 . Исследование проводилось в детских садах, школах сельских районов и города Самары. Всего в обследовании участвовало 45 групп детей по 15-25 человек в каждой группе.

Результаты исследования, проведенного с учащимися начальной школы, занимающихся по программе развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова (1-ая группа), учащимися, занимающимися с шестилетнего возраста по системе 1-4 (2-ая группа), и учащимися, обучающимися по традиционной системе 1-3 (3-ья группа) показали, что успешность выполнения теста в целом выше у учащихся первой группы, затем идет вторая и третья.

Анализ структуры интеллекта показал, что дети первой группы опережают

⁵⁴ Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, № 3—4, 1992, с. 17-19

своих сверстников по субтестам "Осведомленность"; "Понятливость"; "Словарь"; "Кубики Кооса"; "Сложение фигур". Уровень выполнения этими детьми указанных субтестов соответствует высокой норме. Это говорит о том, что у детей богатый запас знаний об окружающей действительности, хорошая ориентация в среде социально значимых отношений, прочное знание социальных норм и правил, развитая способность принимать самостоятельные решения, высокий уровень развития пространственных представлений, конструктивного мышления, способность к анализу, синтезу на предметном материале.

У второй группы учащихся более успешными оказалось выполнение субтестов "Арифметика"; "Лабиринт". Уровень выполнения этих субтестов соответствует высокой норме, свидетельствует о развитости способности ребенка выполнять арифметические действия и операции в уме, о его способности к устному счету, об умении быстро ориентироваться в условиях задачи и находить правильное решение, о способности к предвосхищению последовательных шагов, ориентации в пространстве, двигательной координации, сформированности внутреннего плана действий.

Нет существенных различий в выполнении субтестов "Аналогия - Сходство", "Недостающие детали", "Последовательные картинки" между учащимися первой и второй группы. Успешность решения заданий данных субтестов соответствует уровню "высокая норма". Для этих детей характерен высокий уровень сформированности способности к обобщению понятий, выделению наиболее существенных их признаков, наблюдательности, зрительно-перцептивной памяти. Учащиеся этих групп отличаются также высоким уровнем развития способности устанавливать последовательность событий на основе анализа причинно-следственных связей.

По всем субтестам успешность их выполнения учащимися третьей группы ниже, чем во второй и третьей, и соответствует средней норме.

Дальнейший анализ структуры интеллекта второй и третьей группы показал, что учащиеся по субтестам "Осведомленность" и "Словарь" имеют показатели, соответствующие нижней границе нормы "Осведомленность" и расположенные ниже нижней границы нормы "Словарь". Это свидетельствует о педагогической, социальной запущенности детей и бедном словарном запасе.

Анализ соотношения коэффициентов вербального и невербального интеллекта выявил, что показатели невербального интеллекта у всех трех групп выше, чем

показатели вербального. Все дети обладают хорошими интеллектуальными потенциями, но больше развиты дети, обучающиеся по программе Д.Б.Эльконина - В.В. Давыдова. Обучающая программа внесла больший вклад в их развитие, чем программа 1-4 и 1-3. Меньше всего получили развитие в результате обучения дети, обучающиеся по программе 1-3..

Полученные результаты стали основой для принятия управленческих решений, направленных на обеспечение психологической безопасности развития детей в условиях данного образовательного пространства:

- *на оперативном уровне*, по внесению изменений в технологию обучения 1-3 с целью увеличения ее развивающего эффекта в случае, когда обучение уже идет по этой технологии,
- *на уровне проектирования* в соответствии с ресурсами (кадры, материально-техническое обеспечение, запросы родителей, их культурный уровень и т.д.), осуществлять выбор технологии обучения, намечать пути ее реализации, разрабатывать модель социопсихологического мониторинга процесса обучения в рамках выбранной технологии.

Дополнить вышеописанную картину можно результатами мониторинга, направленного на

1. исследование мотивационной сферы учащихся по следующим параметрам:
 - осознание важности и нужности обучения (признание правильности выбора содержания обучения);
 - отношение к перспективе обучения (признание важности обеспечения своего будущего);
 - отношение к различного рода поощрениям (значимость различных форм поощрения в процессе обучения);
 - стремление к познанию нового (важность информации, удовлетворяющей потребность в новизне).
2. установление некоторых особенностей личностного развития и эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.

По данным обследования учащихся, закончивших обучение в начальной школе, выявлены следующие тенденции:

- осознание нужности и важности обучения, правильности выбора содержания обучения, в целом, положительно характеризуется школьниками, при этом

отрицательные оценки колеблются от 5 до 30 % учащихся. Эта зависимость прослеживается на уровне отдельных классов.

- отношение к перспективе обучения оценивается учащимися в диапазоне от среднего к высокому. Отрицательные оценки имеют единичный характер.

- значимость внешнего положительного поощрения в процессе обучения отмечается у 25-50% учащихся. Для учащихся лицеев и гимназий эта значимость выше.

- стремление к познанию нового характеризуется познавательным интересом. Устойчивый познавательный интерес отмечается у 7-30% учащихся. Познавательный интерес более высокий у учащихся лицеев и гимназий.

Анализ результатов обследований 3-х классов по выявлению соотношений самооценки и уровня притязаний показал, что в целом уровень притязаний превышает уровень самооценки, что является хорошим фоном для прогноза развития детей. Однако **большинство** детей, от 40 до 70%, имеют высокий уровень притязаний и самооценки, что *свидетельствует о нереалистичности и некритичности оценивания школьниками собственных возможностей, неумение ставить перед собой цели.* Это может быть связано с возрастными особенностями учащихся, а также недостаточной работой по развитию механизмов личностной рефлексии в учебно-воспитательном процессе. *От 15 до 30% учащихся имеют показатели, указывающие на повышенный уровень тревожности, конфликтное отношение к себе и неблагополучие в личностном развитии.*

Данное обследование также показало следующее:

- *наименее благоприятна для психологического здоровья развивающейся личности та система образования (включая дошкольные образовательные учреждения), где осуществляется отбор детей, критерием которого служит интеллектуальное развитие ребенка.*
- *причиной выявленного неблагополучия, в первую очередь, является то, что в данных учреждениях образования сохраняется авторитарный стиль управления учебным процессом, как правило, используются традиционные педагогические технологии, обличенные в форму инновационных методов, увеличена нагрузка учащихся, что в конечном итоге ведет к повышению уровня невротизации и не способствует положительной динамике интеллектуального развития.*

- введение психолого-медико-социальной службы в учреждения образования позволяет на самых ранних этапах развития ребенка, начиная с 2-3-х лет, выявить неблагоприятные тенденции в состоянии психологического здоровья, «группы риска», осуществить соответствующие предупреждающие (собственно психопрофилактические) и коррекционно-развивающие мероприятия, и тем самым психологическую безопасность ребенка, его развития на более поздних этапах. Данная служба в тех учреждениях, где она действует в полном объеме, обеспечила постепенный переход на личностно-ориентированную модель образования.

Разработка и внедрение программ психопрофилактической работы **для подростков** также опирается на данные о состоянии наиболее значимых характеристик развития ребенка на этом возрастном этапе. К числу таких психологических характеристик в первую очередь относят: *«чувство взрослости», характер общения со сверстниками и взрослыми; уровень освоения средствами общения; владение способами регуляции эмоциональных состояний; особенности мотивации и освоения "стратегией преодоления трудностей"; особенности самосознания.*

В контексте задач, стоящих перед психопрофилактикой, важно понимать сущность такого психологического феномена, одного из важнейших новообразований подросткового возраста - «чувство взрослости». Психологический анализ данного явления показал, что в нем можно выделить три взаимосвязанные стороны:

- 1) характер самостоятельности подростка и ее сфера;
- 2) отношение взрослых к подростку (как к маленькому или как к взрослому) и сфера действия этих отношений;
- 3) отношения между подростками (признание или непризнание взрослости подростка товарищами).⁵⁵

Д.Б. Эльконин отмечает, что «основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в реальной деятельности с ними — общении..... Чувство взрослости есть новообразование сознания, через

⁵⁵ Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков В книге Избранные психологические труды М., Педагогика, 1989

которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка.... »⁵⁶

Анализ проблем, возникающих у подростка в совместной деятельности, позволил выделить тот факт, что « содержанием ведущей деятельности становится *построение системы социальных отношений ребенка с другими людьми* (раньше такая система отсутствовала: имелась лишь жесткая связь ребенка с конкретным социальным институтом)..... К сожалению, в современном обществе отсутствует универсальный социальный институт, обслуживающий ведущую деятельность подросткового возраста. Подростковые клубы суть учреждения факультативные, далеко не всеобщие, в школе же воплощены взаимоотношения, соответствующие младшему школьному, а не подростковому возрасту. В результате взаимодействие подростка с обществом нередко оказывается не столько социальным, сколько антисоциальным»⁵⁷

Данные, полученные при исследовании подростков, показывают неразрывную связь между «чувством взрослости» и особенностями развития самосознания в этом возрасте. В частности Д.Б. Эльконин отмечает: «Общение как деятельность подростков в отношениях друг с другом выступает особой практикой реализации морально-этических норм отношении взрослых и практикой по их усвоению. Сначала подростки как бы примеривают эти нормы друг к другу. Затем нормы выступают) как жесткие требования к отношению товарища. Этот этап очень важен, так как от факта их выполнения или невыполнения зависит развитие реальных отношений подростков. Поиски друзей, конфликты, распад одних отношений и налаживание других — разнообразные проявления одной и той же деятельности общения, строящейся на определенных нормах, т. е. воспроизводящей их. Только воспроизводя морально-этические нормы отношений в реальном общении, подростки усваивают их, и они становятся основой их поступков. Важно отметить, что в связи с этим начинают появляться элементы внутренних, можно сказать, умственных действий с морально-этическими

⁵⁶ Там же.

⁵⁷ Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3, с. 17 -26

нормами (при сравнении поступков товарища с собственными, его качеств со своими особенностями).

Таким образом, между чувством взрослости, возникновением особого морального «кодекса», усвоением морально-этических норм и выделением общения в самостоятельную сферу жизни подростков и особую деятельность существуют определенные функциональные связи. Чувство взрослости формируется в процессе усвоения определенных морально-этических норм и образцов взрослого поведения, что происходит в общении подростков друг с другом и со взрослыми. Динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением определяют дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания, перенесенного внутрь»⁵⁸

Особое внимание в развитии личности подростка уделяется такой психологической характеристики как самосознание. Отмечая его роль Л. С. Выготский писал: «Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития» (1984, т. 4, с. 231). Относя формирование самосознания к концу подросткового возраста, Л. С. Выготский подчеркивал: «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением человека для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» (там же, с. 227).

Сравнивая особенности самосознания младшего школьника и подростка Л.М. Венгер отмечает: «Ориентирующую роль в функционировании подростка начинает играть новое интегративное психологическое образование: *самосознание*. В отличие от *позиции* младшего школьника, самосознание отражает не частную функцию ребенка, а его общее положение в системе социальных отношений. Оно служит основанием, позволяющим самостоятельно и сознательно (хотя и не всегда разумно) выбирать деятельность, в которой подросток готов участвовать, и свою функцию в ней»⁵⁹

⁵⁸ Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков В книге Избранные психологические труды М., Педагогика, 1989

⁵⁹ Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3, с. 17 -26

Анализ закономерностей развития личности в онтогенезе позволил Л.И. Божович утверждать, что « наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю. Недаром Л.С. Выготский, возражая принятому в традиционной психологии взгляду говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Конечно, целенаправленность и другие указанные выше особенности личности могут возникнуть не только на основе насыщаемых интересов. Они возникают и в связи с другими устойчивыми мотивами, требующими целевой организации поведения, например, с мотивами общественно-трудовой деятельности или с необходимостью поддержать семью, кого-либо из близких людей и пр. Иначе говоря, любые осознанные и устойчивые мотивы (мотивы «второго порядка») изменяют весь внутренний облик подростка. Они становятся доминирующими в структуре его мотивационной сферы и таким образом подчиняют себе все другие его потребности и стремления. Это ликвидирует постоянные конфликты разнонаправленных мотивационных тенденций, характерных для кризиса переходного возраста и делает подростка внутренне более гармоничным.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции»⁶⁰

Исследование особенности такого феномена в подростковом детстве как «возрастной психологический кризис» позволило утверждать, что « ... кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен, что переход может совершаться без особых трудностей в воспитании, что трудности определяются не внутренними процессами, в частности не находятся в прямой и непосредственной связи с половым созреванием. Трудности вызываются, с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой, — конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка. Выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому

⁶⁰ Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе /В книге Л.И. Божович Проблемы формирования личности М-Воронеж 1995, с. 241

происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденцией развития при полном исключении трудностей»⁶¹

К особенностям перехода от младшего школьного к подростковому возрасту относят также сензитивность « ... к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию»⁶²

Цукерман Г.А. обращает особое внимание на тот этап развития, который оказался вне фокуса исследователей подросткового возраста. Проведенное ей исследование позволило сформулировать следующие выводы:

« ... Обзор психологических исследований, посвященных 10 - 12-летним школьникам, был предпринят для того, чтобы решить практический вопрос об оптимальных условиях обучения учащихся IV - V классов. Приведенные данные дают двойственный ответ на этот вопрос. С одной стороны, 10 - 12-летние школьники качественно отличаются от 6 - 10-летних учащихся младшей школы. С другой стороны, только при постепенности и неторопливости социальных перемен создаются условия для нетравматичного перехода ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту. Иными словами, 10 - 12-летних надо учить иначе, нежели 8 - 10-летних, но сохраняя полную преемственность с предшествующим этапом обучения и постепенно наращивая те линии образования, которые соответствуют зоне ближайшего развития младших подростков.

То, что все, даже чисто когнитивные, задачи взросления в этом возрастном интервале связаны с пресловутым вторым рождением Я, с изменением типа субъектности, ни у кого не вызывает сомнений. Рассмотренный эмпирический материал дает серьезные основания для утверждения того, что рефлексия является главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Речь идет о рефлексии, обслуживающей прежде всего сферу

⁶¹ Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков В книге Избранные психологические труды М., Педагогика, 1989

⁶² Там же

самосознания школьника, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ Я - самости.

До сих пор, разрабатывая учебные курсы для младших школьников, проектировщики учебной деятельности успешно культивировали две другие ипостаси рефлексии ребенка: 1) рефлексия, функционирующую в сфере мышления и деятельности и делающую человека способным обращаться к основаниям собственных действий при решении задач; 2) рефлексия, обслуживающую коммуникацию и кооперацию и помогающую человеку различать и координировать позиции партнеров по совместному решению задач. Развитие третьей стороны рефлексии, обслуживающей сферу самосознания, было в значительной мере пущено на самотек. Очевидно, именно это обстоятельство является сейчас главной трудностью в решении задачи воспитания младших школьников как субъектов учебной деятельности, умеющих и желающих учиться. Конечно, средствами учебной деятельности это делается лучше, чем средствами традиционного обучения, но хуже, чем хотелось бы, ибо не используются сполна потенциальные развивающие возможности учебной деятельности. Едва ли без обращения к самосознанию ребенка можно решить задачу индивидуализации учебной деятельности, ее подлинного присвоения; рефлексивные способности младших школьников рискуют так и остаться способностями не ученика, а класса, обнаруживаемыми лишь в специфичных, искусственно создаваемых учебных ситуациях.

Если мы хотим спроектировать достойное образовательное пространство для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, нам нельзя более манкировать проблемами самосознания. Если мы не сумеем заложить эту линию развития рефлексии в начало школьного обучения, мы не сможем усилить ее, сделать ее центральной к концу младшего школьного возраста, а без этого задача построения развивающего образования для детей младшего школьного возраста, взятого в границах двух кризисов, не может быть решена. Мне представляется, что эта задача может и должна решаться прежде всего в рамках классических учебных предметов. Однако существует и другая сторона проблемы рефлексивного развития школьников: проблема переноса этого новообразования младшего школьного возраста из учебной деятельности, где оно складывается, в широкий круг подростковых деятельностей. Для обеспечения этого переноса средств

учебной деятельности, очевидно, не достаточно, и нужны иные основания проектирования образовательного пространства»⁶³

О важности работы, обеспечивающей адекватное развитие «Я-концепции» подростка пишут практически все специалисты. Именно поэтому этот аспект развития личности обязательно должен входить в программу первичной психопрофилактики при работе с детьми подросткового возраста. Такая работа осуществляется как в рамках специальных «уроков психологии» или через проведение разнообразных тренингов.

Авторы пособия «Практическая психология образования» отмечают, что «... практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему»⁶⁴ Именно это делает актуальной задачей психопрофилактической работы в этот период

- ориентацию детей на объективные критерии успешности и неуспешности,
- развитие стремления у подростков проверить свои возможности и находить (с помощью взрослых) пути их развития и совершенствования.

Не менее важным аспектом психопрофилактической работы в подростковых классах является мотивация учения. При переходе из младших в средние классы существует высокая вероятность значительных изменений в отношении детей к учению. На этот аспект развития обращают внимание многие специалисты.⁶⁵ Специалисты в области практической психологии отмечают, что для организации психопрофилактической работы, направленной на предупреждение неблагоприятных тенденции в развитии мотивации учения полезными окажутся уже зарекомендовавшие себя на практике специальные психологические приемы и способы, овладеть которыми может любой воспитатель с помощью психолога. Эффективными являются также собственно психологические тренинга учебной мотивации, проводимые психологом и подкрепляемые соответствующей работой учителей в классе.⁶⁶ То же самое касается и благополучия в сфере удовлетворения потребности в общении со сверстниками, ставшей особо значимой в этот период развития ребенка. Предупреждение возможных трудностей в этой сфере

⁶³ Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии //Вопросы психологии 1998 №3,с. 17-31

⁶⁴ Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1997, с. 294

⁶⁵ См. работы А.К. Марковой, Д. Хамблина, Д.Б. Эльконина и др.

⁶⁶ Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1999, с. 320

обеспечивается уже упоминаемыми выше «уроками психологии» или специальными тренинговыми занятиями, на которых дети присваивают определенные знания о закономерностях общения, осваивают необходимые для эффективного общения навыки и т.п.

Не менее важным аспектом психопрофилактической работы с детьми подросткового возраста является эмоциональная сфера. Исследователи особенностей эмоциональных состояний у подростков отмечают, что интенсивность и острота эмоциональных реакций помимо позитивных моментов, могут стать причиной определенных трудностей развития личности. В частности, отмечаются такие их особенности как негибкость, косность, инертность, тенденция к самоподдержанию. Среди способов, обеспечивающих предупреждение проблем в этой сфере называют как специальные занятия по овладению регуляцией эмоциональных состояний, так и развитие поисковой активности.⁶⁷

Особенности развития в подростковом возрасте, кризис перехода от детства к взрослости, проблемы семейного воспитания и массового образования значительно увеличивают вероятность негативных тенденций в развитии личности ребенка и обуславливают возрастание роли вторичной профилактики на этом этапе жизни детей.

Разработка и внедрение программ психопрофилактической работы **для старшеклассников** также опирается на данные о состоянии наиболее значимых характеристик развития личности на этом возрастном этапе. К числу таких психологических характеристик в первую очередь относят: *особенности готовности к личностному и жизненному самоопределению; характер общения со сверстниками; характер общения со взрослыми; особенности психосексуального развития; особенности интеллектуальных свойств и т.п.*

Большинство исследователей старшего школьного возраста (**юношеского возраста, ранней юности**) указывают на то, что данный этап развития отличается от предыдущих активным личностным самоопределением. В то же время, нет единого взгляда на то, что является основным новообразованием этого возраста, а что - ведущей деятельностью.⁶⁸

В частности,

⁶⁷ Там же, с. 337-339

⁶⁸ Там же, с. 374

- Л.А. Венгер считает, что к психологическим новообразованиям этого возрастного периода « можно отнести *смысл жизни и психологическое будущее*, которые определяют жизненную перспективу человека, а не только его участие в тех или иных наличных формах деятельности (для регуляции которого достаточно подросткового *самосознания*)»⁶⁹
- Кудрявцев В.Т. и Уразалиева Г.К пишут: «На наш взгляд, на статус ведущей в ранней юности (старшем школьном возрасте) претендует *проектно-исследовательская деятельность*. Мы имеем в виду не только проектирование и исследование в учении. Более широко речь должна идти о проектировании жизненного пути и исследовании потенциала собственной Я. Это предполагает, с одной стороны — проблематизацию и критическую рефлексию опыта учения, с другой — трансформацию наличного образа взрослости, соизмерение его идеализации с внутренними ресурсами Я. Именно это характеризует субъекта деятельности в данном возрасте. Сопряженные с этим невидимые смысловые эксперименты «прорывающиеся наружу» сквозь «бурю и натиск» ранней юности»⁷⁰

В любом случае, планируя психопрофилактическую работу в старших классах, мы направляем ее на предупреждение проблем, связанных с переходом личности от периода «школьной» жизни, к жизни самостоятельной. На этом этапе перед личностью все чаще и реальнее становятся требования принятия *самостоятельных* решений по поводу *своей* жизни. Такие проблемы возникают уже в подростковых классах в связи с необходимостью принятия решения о продолжении образования. Но в ранней юности они становятся основными, определяющими состояние психологического здоровья личности. Именно на этом основании специалисты выделяют среди основных, возможных отклонений от хода благополучного развития следующие:

- диффузия идентичности;
- диффузия времени;
- застой в работе

⁶⁹ Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3, с. 17 -26

⁷⁰ Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе //Вопросы психологии 2001, №4, с. 28

– отрицательная идентичность.⁷¹

Обобщая все вышеописанное можно сформулировать ряд обязательных условий и требований к разработке и внедрению эффективных программ психопрофилактической работы в образовании:

1. психопрофилактическая работа является системообразующим видом деятельности педагога-психолога;
2. педагог-психолог учреждений образования участвует в разработке и внедрении программ профилактической работы на разных уровнях деятельности Службы практической психологии образования – на уровне массовой, «первичной» психопрофилактики, «вторичной», «третичной», «предкризисной», «локальной», «индивидуальной» и т.п.;
3. независимо от разновидности разработка и внедрение каждой программы опирается на определенные возрастно-психологические и личностные критерии благополучия в развитии ребенка;
4. содержание любой программы предполагает особенности «переходных периодов», психологических кризисов;
5. содержание любой программы предполагает индивидуальные и типичные особенности психической организации ребенка, которые могут создавать трудности в полноценном развитии его личности.

В качестве заключения

Наверное нет такого пособия, в котором представлено все, что надо для специалиста, который осваивает новое для себя дело или новое направление работы. В этом смысле, данная работа, естественно скорее только точка отсчета. Создание и реализация различных программ психопрофилактической работы педагогу-психологу может быть достаточно эффективными, если использовать в ней все, что возможно – зарубежный опыт, информацию из Интернета; опыт коллег, демонстрируемый на различных конференциях и семинарах и т.п. Помочь в этом могут также теоретические знания и конкретный опыт работы разных специалистов, описанные в рекомендуемом списке литературы, а также фрагменты текстов различных авторов, вынесенные в Приложение.

⁷¹ Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Сфера, 1997, с. 401

ПРИЛОЖЕНИЕ

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

**Детская практическая психология //Под ред. Т.Д. Марцинковской М.,
Гардарики 2001, с. 104-106**



«Мероприятия психопросфилактического профиля на практике объединяются в системы типа «Психогимнастика», состоящие из нескольких блоков традиционной направленности:

1. Двигательно-расслабляющая (релаксационная) деятельность.
2. Двигательно-организующая (регуляционная) деятельность.
3. Имитационно-выразительная (идентифиикационная) деятельность.

Каждый блок специфичен по содержанию и средствам психопрофилактических воздействий.

В настоящее время, в связи с высокой психофизической ослабленностью и социальной уязвимостью детей, наблюдается тенденция снижения уровня их психосоматического здоровья. В результате этого актуальным становится психомышечное саморасслабление (ауторелаксация), направленное на снятие психоэмоционального напряжения и тренировку психомоторных функций, что чаще всего является содержанием основного блока психопрофилактических систем. Расслабляющие упражнения рекомендуется вводить в повседневную жизнь возрастных групп дошкольного учреждения. Для снятия психоэмоционального напряжения могут быть использованы варианты психомышечной тренировки, разработанные А.В. Алексеевым и адаптированные для детей дошкольного возраста М.И. Чистяковой. Для оптимизации обучения произвольному напряжению и расслаблению мышц тела авторы рекомендуют разделить их на пять групп: мышцы рук, ног, туловища, шеи и лица. Внимание ребенка привлекается к каждой группе мышц в определенной последовательности. «Психофизический покой, достигаемый в результате психомышечной тренировки», восстанавливает психоэнергетический тонус (стеничность), а также способствует усвоению и закреплению информации о предмете, данном в установке. Практический материал данного блока состоит из релаксационных комплексов на расслабление всех мышц тела с фиксацией и без фиксации дыхания, а также из отдельных упражнений на снятие напряжения в одной группе мышц.

Комплексы релаксационных упражнений могут быть использованы в качестве заключительной части физкультурного занятия, динамического часа и т.д. Отдельные расслабляющие упражнения с фиксацией дыхания можно включать в комплексе с организующими упражнениями, при обучении плаванию в бассейне, а также использовать в качестве подготовки к дневному сну. Упражнения без фиксации дыхания могут служить практическим материалом для расслабляющих пауз, разделяющих один вид деятельности в случае однообразно выполняемых действий либо два вида деятельности с высокой познавательной и моторной (двигательной) нагрузкой.

Содержанием следующего блока психопрофилактических воздействий является психомоторная организация, направленная на предупреждение

психомоторных расстройств (гиперактивность, гипоактивность, двигательная расторможенность, двигательный автоматизм), а также оптимизацию двигательной нагрузки в повседневной жизни детей. Практический материал психомоторной организации состоит из подвижных игр. Все игры подчиняют участников определенным правилам, что способствует активизации произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, позитивное воздействие подвижных игр отличается высокой устойчивостью, что благоприятствует удержанию психоэнергетического тонуса (пормостепичности) ребенка. Практический материал по двигательной организации может выноситься на прогулки в качестве свободных игр и упражнений, а также использоваться на занятиях в качестве «пауз», разделяющих различные виды деятельности.

Содержанием заключительного в рассмотрении блока психопрофилактических воздействий является самовыражение, направленное на социально-личностную компетенцию детей. Практический материал данного блока составлен из выразительных этюдов и имитационных игр для одного, двух, нескольких детей и тренингов смоделированных ситуаций. Ограниченное число активно участвующих не оставляет остальных детей группы в бездействии. Имитационные игры и смоделированные ситуации могут быть использованы как мини-представления для пассивно участвующих (зрителей). Представление может служить стимулом к беседе-обсуждению поведенческих реакций, стиля взаимоотношений со сверстниками, а также своеобразной «загадкой-пантомимой». «Актерский» и «зрительский» состав необходимо периодически менять с целью поддержания игровой мотивации. При формировании «актерского» состава рекомендуется учитывать индивидуальные особенности детей, наличие потребности демонстрации и навыков имитационно-выразительной деятельности. В «актерской» группе должен быть один «ведущий актер» с перечисленными качествами. Некоторые этюды и игры сопровождаются музыкальным сопровождением. При отсутствии заданного музыкального произведения возможна его замена (при условии сохранения характера и программного содержания произведения).

На основе имитационно-выразительной деятельности может быть организована совместная деятельность воспитателя и детей при фронтальной, подгрупповой и индивидуальной формах организации. Воспитатель по мере

необходимости может вносить изменения в программное содержание или проведение игры (индивидуальный поступок ребенка, негативные проявления в поведении детей, конфликты и т.д.). Игры с музыкальным сопровождением легко ложатся на структуру музыкальных занятий, что положительно отражается на их разнообразии.

Оптимальный режим психопрофилактических мероприятий в условиях дошкольного учреждения — ежедневное проведение с чередованием форм и видов психопрофилактических воздействий в зависимости от возрастной группы:

- двигательно-расслабляющая деятельность (от 5 до 10 минут);
- двигательно-организующая деятельность (от 5 до 10 минут);
- имитационно-выразительная деятельность (от 10 до 30 минут). Высокие результаты по психофизическому оздоровлению детей достигаются при совмещении психопрофилактических мероприятий с функционированием бассейнов, саун, фитобаров, аэрофито-салонов в форме комплексных процедур»



Там же, с. 220-222

Практический материал психопрофилактических воздействий

Блок 1. Психомышечная тренировка с фиксацией внимания на дыхании. Для детей 6—7 лет

На берегу моря (вводная игра)

Дети играют на берегу моря. Плещутся в воде. Вдоволь накупавшись, дети выходят из воды и ложатся на прогретый солнцем песок пляжа... Закрывают глаза от яркого солнца. Раскидывают в приятной лени руки и ноги.

Игра с песком (на напряжение и расслабление мышц рук)

Набрать в руки воображаемый песок (на вдохе). (Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержка дыхания). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (на выдохе). Стряхивать песок с рук, расслабляя кисти и пальцы. Уронить бессильно руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.

Повторить игру с песком 2—3 раза.

Игра с муравьем (на напряжение и расслабление мышц ног)

На пальцы ног залез муравей (муравьи) и бегают по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряженные, прямые (на вдохе). Оставить носки в этом положении, прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержка дыхания). Мгновенным снятием напряжения в стопах сбросить муравья с пальцев ног (на выдохе). Носки идут вниз — в стороны, расслабить ноги: ноги отдыхают.

Повторить игру 2—3 раза.

Солнышко и тучка (на напряжение и расслабление мышц туловища)

Солнце зашло за тучку, стало свежо — сжаться в комок, чтобы согреться (задержать дыхание). Солнце вышло из-за тучки. Жарко — расслабиться — заморило на солнце (на выдохе).

В уши попала вода (на напряжение и расслабление мышц шеи)

В положении лежа на спине ритмично покачивать головой, вытряхивая воду из одного уха, потом из другого.

Лицо загорает (на напряжение и расслабление мышц лица)

Подбородок загорает — подставить солнышку подбородок, слегка разжать губы и зубы (на вдохе). Летит жучок, собирается сесть к кому-нибудь из детей на язык. Крепко закрыть рот (задержка дыхания). Жучок улетел. Слегка открыть рот, облегченно выдохнуть воздух, прогоняя жучка, можно энергично двигать губами. Летит бабочка. Выбирает, на чей нос сесть. Сморщить нос, поднять верхнюю губу вверх, рот оставить полуоткрытым (задержка дыхания). Бабочка улетела. Расслабить мышцы губ и носа (на выдохе). Брови — качели: снова прилетела бабочка. Пусть бабочка качается на качелях. Двигать бровями вверх — вниз. Бабочка улетела совсем. Спать хочется, расслабление мышц лица. Не открывая глаз, переползти в тень, принять удобную позу.

Блок 2. Подвижные игры

Запретный номер (для детей 6—7 лет)

Играющие стоят по кругу. Выбирается цифра, которую нельзя произносить, вместо ее произнесения играющий хлопает в ладоши. Например, запретный номер — пять. Начинается игра, когда первый ребенок скажет:

«Один», следующий продолжает счет и так до пяти. Пятый ребенок молча хлопает в ладоши пять раз. Шестой говорит: «Шесть», и т.д.

Пожалуйста (для детей 7—8 лет)

Вариант 1. Все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий говорит, что он будет показывать разные движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повторять лишь в том случае, если он к показу добавит слово «пожалуйста». *Кто* ошибется, выбывает из игры.

Вариант 2. Игра идет так же, как в первом варианте, но только то т, кто ошибется, выходит на середину и выполняет какое-нибудь задание, например, улыбнуться, попрыгать па одной ноге и т.д.

Тропинка (для детей 6—7 лет)

Дети делятся на две команды с одинаковым количеством учащихся. Каждая команда берется за руки, образуя два круга, и по сигналу ведущего начинают движение по кругу в правую сторону до тех пор, пока не прекратится музыка (пауза в музыке через разное количество тактов: 6, 12, 18 и т.д.). После чего ведущий дает задание, которое выполняется обеими командами. Если ведущий говорит: «Тропинка!», участники каждой команды, становясь Др\т за другом, кладут руки на плечи впереди стоящего, приседают, наклоня голову чуть-чуть вниз. Если ведущий говорит: «Копна!», все участники игры направляются к центру своего круга, соединив руки в центре.

Если «Кочки!», то все участники игры приседают, положив руки на голову.

Эти задания чередуются ведущим. Кто быстрее выполнит задание, ТОI получит очко.

Выигрывает команда, набравшая наибольшее количество очков. Игра сопровождается русской народной песней «Кума».

Блок 3. Имитационные игры и выразительные этюды

Игра с камушками (для детей 5—6 лет)

Дети гуляют по берегу моря. Они то останавливаются, нагибаясь за пригланувшимся камушком, то входят в воду и брызгаются, зачерпывая воду руками. Затем садятся на песок и начинают играть с камушками. Дети то подбрасывают их вверх и ловят, то кидают вдаль.

Этюд сопровождается музыкой Т. Ломова «На берегу».

Дружная семья (для детей 6—7 лет)

Дети сидят на стульях по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом: один лепит из пластилина шарики, другой вколачивает в дощечку маленьким гвоздики, кто-то рисует, кто-то шьет или вяжет и т.п. Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают.

Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них не воображаемые предметы, а вполне реальные.

Этюд сопровождается музыкой Р. Паулса «Золотой клубочек».

Возьми и передай (для детей 6—7 лет)

Дети сидят на стульях, расставленных по кругу, и передают друг *другую* какой-нибудь воображаемый предмет. Со стороны, глядя на руки детей, должно создаться впечатление, что они действуют с реальными предметами.

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности

//Психологическая наука и образование, 1998, N2, с. 13-15



«Программа для детей, поступивших в школу, на первых этапах обучения ориентирована на совместную работу педагога и школьного психолога. Она направлена на развитие у детей правильного отношения к результатам своей деятельности, умения оценить ее, независимо от педагога, формирования навыков самоконтроля. Программа состоит из двух блоков.

Первый — посвящен непосредственно работе психолога с учителем и направлен а) на умение учителя давать ребенку точную, содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и

замечаниями, относящимися к личности в целом, б) правильное отношение к неудачам и ошибкам детей, в) выделение четких требований к детям в учебной деятельности и поведении разъяснение этих требований детям и родителям, обеспечение самоконтроля за их последовательным предъявлением, г) рефлексию причин трудности во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработку способов преодоления этих трудностей

Второй блок ориентирован на учащихся и осуществляется педагогом с помощью школьного психолога. Он включает а) формирование у детей критериев и навыков самоконтроля самостоятельной оценки собственной работы б) обучение пониманию способов собственной деятельности в) становление правильного отношения к успеху как к следствию СВОИХ собственных возможностей и усилий развитие адекватного отношения к неудачам позволяющего не бояться ошибок г) формирование умения не смешивать оценку результатов конкретной работы с отношением педагога к себе д) развитие у ребенка коммуникативных навыков общения со взрослыми и сверстниками а также игровых навыков. Особое внимание в этой программе уделяется проблеме учебных и не учебных требований педагогов с учетом принятия их детьми и наличия средств, позволяющих им ответить на эти требования. Подчеркивается значение не просто понимания детьми и родителями смысла требований, но и наличия согласия с ними, а также того, чтобы детям без предварительной педагогической работы не предъявлялись требования, которые ранее не были поставлены как специальная педагогическая задача (например, не требовать от ребенка ответственного и добросовестного отношения к учению только на том основании, что он начал ходить в школу). Постепенное введение требований, подчеркнутый, развернутый переход к новым, который представляется детям как результат их усилий, роста, объяснение этих требований и правильное отношение к ошибкам учащихся, как показывает выполнение этой программы, — существенный фактор в развитии у детей чувства уверенности и профилактики тревожности.



Программа для учащихся при переходе из начальной школы в среднюю по основным направлениям во многом совпадает с описанной выше. Здесь также особое внимание уделяется пониманию детьми особенностей требований средней школы и обеспечению учащихся средствами их

выполнения Эта часть работы осуществляется в ходе постоянных проходящих на протяжении 1—2 четвертей развивающих занятия «Учимся учиться в средней школе» которые может проводить психолог или специально обученный педагог. Общеучебные темы этих занятия («Как слушать учителя?», «Как выполнять домашние задания?», «Как проверять ошибки?», «Как подготовиться к контрольной?» Как узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь?» «Как лучше запоминать?» Что значит думать лучше?», «Как работать с учебником?» и т. п.) сочетаются с мотивационными («Что такое отметка?», «Как преодолеть нежелание учиться?», «Что такое лень?» «Что делать, если учиться не интересно?», «Как преодолеть трудности в учебе?» и др.), а также с темами, непосредственно связанными с тревожностью (прежде всего школьной) «Когда на уроке боишься и почему?», «Как преодолеть страх перед контрольной?», «Как научиться не бояться при ответе у доски?» и т. п.) Занятия состоят из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения а также включают «задания на дом», связанные в том числе с осознанием умения контролировать и предупреждать собственную тревогу, страх. Важной составной частью этой программы является помощь детям в адаптации к новым условиям: переходу к системе обучения разными учителями; правильному пониманию детьми причин различий в подходах и требованиях разных людей. Это обеспечивается включением в «мини-уроки», на которых учащиеся поочередно выполняют роль учителя, и дальнейшим обсуждением различий в том, как они по-разному вели себя в этой роли и почему»



Ясюкова Л.А. Хорошо учиться в школе может каждый

//Психологическая газета №9/72 сентябрь 2001, с. 14-17

«Методика «Профилактика и коррекция проблем обучения в средней школе» содержит специальные тесты для измерения данных показателей, а также задания для выявления и измерения тех операций, которые пока могут замещать и компенсировать недостатки развития основных механизмов мышления, то есть, в течение некоторого времени обеспечивать сохранение хорошей успеваемости. Естественно, мы не забываем, что обучается в школе не интеллект, а ребенок. Общая надежность прогноза и эффективность психологической помощи возможны только тогда, когда имеется информация о работоспособности, эмоционально-волевых, коммуникативных качествах,

мотивационных установках, творческом потенциале ученика Личностные особенности ребенка представляют собой либо резерв, который можно использовать для оптимизации развития, либо содержат дополнительные осложнения, которые необходимо учитывать при оказании психологической помощи Методика содержит комплекс тестов, на основе которых можно составить адекватное представление об индивидуальных особенностях ребенка и выбрать оптимальную стратегию взаимодействия с ним

Обычно если ребенок не является неуспевающим (а тем более, если хорошо учится) то родители (да и педагоги) не прислушиваются к предостережениям и рекомендациям психолога. Следовательно, достаточно часто за время обучения в начальной школе не происходит необходимой трансформации интеллектуальных структур, а закрепляются, становятся привычными («автоматизируются») примитивные операции, используемые ребенком для переработки информации. Когда же в 5-б-м классе дети начинают сталкиваться с трудностями у них снижается успеваемость, многие родители спохватываются, вспоминают предостережения психолога, ищут его помощи и готовы выполнять его рекомендации. И психолог должен их иметь. Для этого необходимо обязательно проводить комплексное психологическое обследование всех учащихся 3-х классов, независимо оттого, как они учатся, то есть не ограничиваться слабо успевающими учащимися

Методика «Профилактика и коррекция проблем обучения в средней школе» и направлена на то, чтобы заблаговременно (еще в 3-м классе) выяснить, сформировались ли у детей все необходимые условия обучения в средней школе, какого рода трудности и по каким предметам могут возникать В ней же содержатся рекомендации, как можно преодолеть эти трудности или даже избежать их Однако следует помнить, что возможности оптимизации развития не безграничны. Фактически имеется всего два года (5-й и 6-й классы), в течение которых что-то еще можно изменить к лучшему»



**Практическая психология образования //Под ред. И.В. Дубровиной М., Сфера
1997, с. 238-239**

- I. Упражнения для развития тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координации.

- 1. Срисовывание графических образцов (геометрических фигур и узоров разной сложности).*
- 2. Обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса обводки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру).*
- 3. Вырезание по контуру фигур из бумаги (особенно вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги).*
- 4. Раскрашивание и штриховка (как отмечалось выше, этот наиболее известный прием совершенствования моторных навыков обычно не вызывает интереса у детей младшего школьного возраста и поэтому используется преимущественно только как учебное задание (на уроке). Однако, придав этому занятию соревновательный игровой мотив, можно с успехом применять его и во внеурочное время).*
- 5. Различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.).*
- 6. Конструирование и работа с мозаикой.*
- 7. Освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.).*

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

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



«Потребность в саморегуляции поведения, возникающая к концу младшего школьного возраста, не должна оставаться без внимания взрослых. В противном случае не будут реализованы потенциальные возможности данного возраста, сензитивного для развития разнообразных форм произвольного поведения. Это определяет необходимость проведения специальной работы по развитию у детей приемов и способов овладения поведением в эмоционально напряженных ситуациях.

С этой целью психолог может использовать следующие типы заданий:

1. Анализ отрывков из художественных текстов, содержащих описание трудных ситуаций и особенностей действий в них человека. Это поможет детям в силу их недостаточной интроспективности лучше осознать свои переживания в аналогичных ситуациях, создаст представление о возможных вариантах действия в затрудненных условиях.

2. Проигрывание предварительно сконструированных трудных ситуаций из школьной жизни с демонстрацией различных по конструктивности способов действия. При этом необходимо обсудить особенности поведения каждого персонажа, их переживания и т. д.

3. Моделирование ситуаций деятельности в затрудненных условиях (публичное выступление, спортивные соревнования и др.) с целью отработки «знаемых» способов поведения.

4. Введение элементарных элементов аутотренинга. Соответствующую работу целесообразно проводить в конце младшего школьного возраста (III—IV классы), что обусловлено рядом причин: во-первых, как уже отмечалось, в этот период заметно возрастает способность детей к реализации произвольного поведения; во-вторых, к данному периоду уже складываются относительно устойчивые, но не всегда конструктивные способы преодоления препятствий, которые при необходимости еще можно скорректировать; в-третьих, предстоящий переход в среднюю школу существенно расширит круг потенциально трудных для школьника ситуаций, поэтому имеет смысл заранее создать ребенку условия для активного поиска индивидуальных средств и способов преодоления возможных затруднений»



Там же, с. 292

«Основные задачи развития в V классе:

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

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

**Практическая психология образования //Под ред. И.В. Дубровиной М., Сфера
1997, с. 301-302**

Основные задачи развития в этот период:

- 1) формирование нового уровня мышления, логической памяти, избирательного, устойчивого внимания;
- 2) формирование широкого спектра способностей и интересов, выделение круга устойчивых интересов;
- 3) формирование интереса к другому человеку как к личности;
- 4) развитие интереса к себе, стремления разобраться в своих способностях, поступках, формирование первичных навыков самоанализа;
- 5) развитие и укрепление чувства взрослости, формирование адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;
- 6) развитие чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки;
- 7) развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способ взаимопонимания;
- 8) развитие моральных чувств, форм сочувствия и сопереживания другим людям;

9) формирование представлений о происходящих изменениях, связанных с ростом и половым созреванием»

Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности

//Психологическая наука и образование, 1998, N2, с. 15



«Программа по развитию уверенности в себе и способности к самопознанию как личностных образований, препятствующих возникновению тревожности у подростков, предназначена для работы практического психолога **с детьми 10 - 12 лет**. Программа состоит из специально подобранной системы упражнений и групповых дискуссий, ориентированных: а) на укрепление у подростка чувства собственного достоинства и развития достаточно благоприятного представления о собственной значимости; б) на обеспечение его вербальными и невербальными формами выражения уверенности в себе, в) на обучение способам и приемам преодоления трудностей, неуверенности, страха, повышенного волнения в разных ситуациях и решения внешних и внутренних проблем, г) на формирование средств и форм самопознания. Программа рассчитана на двухчасовые занятия в течение всего учебного года и делится на три этапа ориентировочный, собственно развивающий и проективный, как бы задающий планы дальнейшего развития школьника.



Программы обучения школьников 13 - 14 лет конструктивному поведению в трудных ситуациях реализуются школьными психологами. Программы содержат три блока:

а) общий, направленный на усиление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, восприятия сути указанных ситуаций как оценочных;

б) *функциональный*, задачей которого является обучение старших подростков приемам развития «операциональных возможностей» - внимания, актуализации необходимой информации, способов рациональной работы, а учащихся 15 - 17 лет - умению ставить цели и достигать их при пошаговой самооценке результатов, преодолевать внутренние запреты и сопротивления; в) *регуляторный*, включающий обучение приемам регуляции и овладения своим поведением.

Все указанные программы в соответствии с общим подходом к проведению психопрофилактической работы предназначены для обучения прежде всего в периоды, предшествующие переходным, особо трудным этапам в жизни детей и подростков»⁷²



Пахальян В.Э.
Профилактика личностных трудностей у подростков

Опыт работы с проблемами подросткового периода жизни показывает, что многие трудности детей этого возраста связаны с отсутствием или недостаточной развитостью навыков рефлексии и самоконтроля своих психологических состояний, навыков структурирования своего внутреннего мира.

В целях предупреждения проблем такого характера, для профилактики трудностей этого типа у подростков, в своей работе Я использую стратегию развития навыков рефлексии и самоконтроля, включающую следующие этапы - действия:

- установление контакта с подростком и обнаружение (или создание) положительной мотивации совместной работы;
- определение сфер(ы) актуальных личностных проблем у подростка;
- выделение определенного ряда проблем и построение их иерархии;
- обсуждение возможных способов решения данных проблем;
- определение характера возможных трудностей при решении выделенных проблем;
- поиск способов, обеспечивающих преодоление препятствий на пути к решению проблем;
- составление списка реально решаемых (в ближайшей перспективе) проблем;
- установление конкретных способов их решения (для каждой проблемы из выделенного списка);
- определение возможных затрат времени на решение каждой из проблем;
- отслеживание и констатация реального срока и результата проделанной к этому времени работы;

Естественно, что последний этап отсрочен и наступает в зависимости от указанного на предыдущем этапе времени.

Реально это происходит в двух основных формах:

- в форме устного диалога, включающего все основные этапы - действия (при непосредственной встрече с подростками);
- в форме самостоятельного ведения подростком своеобразного дневника(ов), в котором(ых) ведутся запись основного содержания всех этапов - действий. Чаще всего эти две формы продолжают друг друга и, при положительном результате, вторая форма рано или поздно становится основной и приобретает характер устойчивого свойства личности подростка. Это проявляется в том, что подросток все выделенные этапы - действия осуществляет уже без опоры на внешнюю поддержку (без психолога и дневника), т.е. во внутреннем и, чаще всего свернутом, плане.

Каждый дневник имеет название, обозначающее сферу личностной проблематики: " Я и мое "Я" ", " Я и мое общение с людьми", "Я хочу и я сделаю", " Я и моя будущая профессия" и т.п.

Дневник начинается с текста "приветствия - одобрения" начала самостоятельной работы и небольшой инструкции, обозначающей возможности и правила работы с таким дневником. Далее, на каждой отдельной странице, обозначается действие, которое должен осуществить подросток, чтобы последовательно решать выделенную им проблему. Например, в дневнике "Я и мое общение с людьми", на первой странице, обозначенной как "Трудности в моем общении с людьми сегодня", действие сформулировано так:

"На сегодняшний день я вижу следующие трудности в общении с близкими мне людьми":

- 1.....
- 2.....
- 3..... и т. д.

На второй странице, обозначенной как "Три самых больших трудности в моем общении с людьми сегодня", действие обозначено так:

"Наибольшую трудность сегодня для меня представляют":

- 1.....

2.....

3.....

А далее идут страницы - " —то нужно сделать, чтобы", "—то мешает это сделать ?", "Как можно было бы устранить эти препятствия?", "—то можно начать делать прямо сейчас ?", "Какими способами я буду это делать ?", "Сколько времени мне потребуется для этого?", "Что я реально успел сделать к запланированному времени ?".

На последней странице сформулированы инструкции о том, что можно делать дальше, если достигнут тот или иной результат. Текст заканчивается "констатацией - подкреплением" типа: "Я добился того, что смог сделать сегодня, но я знаю, что завтра этот результат будет лучше !".

Полученный опыт показывает, что такая стратегия работы обеспечивает достаточно высокую эффективность профилактики нежелательных личностных проблем у подростков, прежде всего в тех случаях, когда созданы условия для систематического контакта ребенка с психологом. Думается, что описанную выше стратегию можно достаточно эффективно осуществлять и при работе с группой (на уроках психологии в школе, в рамках реализации соответствующих развивающих программ и т. д. и т. п.).



**Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как
психологическая проблема //Вопросы психологии. 2001. № 5, с. 19-34**

**ГИПОТЕЗА О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ
НА ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ**

«Главное требование к искомому педагогическому средству оно должно быть *переходным*, органически, а не механически соединяющим формы ПА (поисковой активности) начальной и средней школы и качественно отличным от обеих.

Устная дискуссия, управляемая учителем, который удерживает целостность рассуждения, ведущего к открытию новых свойств изучаемых объектов, — вот ведущая форма поиска на первой ступени обучения. Каждое высказывание ребенка, относящееся к учебной задаче, учитель помогает расчленить на логические элементы, дооформить до полной ясности, отбросить все несущественное, связать с предыдущими репликами учебного диалога. Одновременно учитель работает не только с «говорящими», но и со «слушающими», приучает

каждого ученика в классе к тому, что все, сказанное здесь и сейчас, адресовано тебе лично, что говорящий ждет твоего ответа, ты имеешь право недопонять и переспросить, но не имеешь права не услышать и не отозваться.

Таким образом воспитывается культура учебного диалога, разительно отличающаяся от непосредственного общения детей младшего школьного возраста. Значительно большая предметная определенность и в то же время логическая расчлененность, связность, доказательность и адресованность отдельных реплик учебного диалога приближают эту форму речи, а точнее речевого мышления, к письменной форме речи по степени абстрактности, произвольности и ориентированности на собеседника. Однако контекстная ситуативность, живая реакция непосредственных собеседников, огромная доля невербальных средств выражения мысли качественно отличают учебный диалог от опосредствованного текстом мысленного общения с авторами научных теорий, составляющих предмет изучения в средней школе. При этом именно тексты становятся главным культурным средством «расширения сознания» взрослеющих школьников «Письменная речь и характерная для нее ориентация на абстрактного читателя открывает перед ребенком новые пути общения, перенося мысль, волю и чувства ребенка в гораздо более широкий мир социальной действительности.

Предположительно, разрыв между двумя формами порождения и оформления собственной мысли и понимания мысли собеседника, различающими начальную и основную степень образования, может быть преодолен через *письменную дискуссию* — новую, несуществующую пока в практике учебной деятельности форму организации поисковой активности школьников при решении учебных задач.

Задачи письменной дискуссии

1 Мотивировать необходимость письменного оформления мысли, которое способствует развитию адресованности речи и децентрации мышления младших школьников, их умения понимать точки зрения других людей, выраженные только языковыми средствами, и формулировать свое мнение так, чтобы быть понятым вне непосредственной ситуации общения. Письменная дискуссия является переходной учебной формой между устной дискуссией, характерной для первого-второго года обучения, и мысленным диалогом с авторами научных и научно-популярных текстов, из которых ученики средней школы черпают

сведения о разных взглядах на проблемы, существующие в конкретных областях знаний, и строят свое собственное понимание мироустройства

2 Передать от учителя детям средство удерживать целостность решения учебной задачи, помочь им в живом потоке устных дискуссий, развертывающихся на уроке, выделять самые важные моменты (противоречия, обнаружение новой проблемы, гипотезы о неизвестном, способы их проверки, выводы).

3. Дать возможность высказаться всем желающим. Предоставить такую возможность даже тем детям, которые по разным причинам (неуверенность, робость, медленный темп деятельности, пассивность, предпочтение роли заинтересованного слушателя) не участвуют в устных обсуждениях.

Последняя задача требует дополнительных пояснений. Дело в том, что устная дискуссия накладывает суровые ограничения на возможность личного участия в поиске неизвестного: мнение каждого ученика практически никогда не может быть выслушано и обсуждено. Когда какой-либо юный мыслитель в азарте поиска вскакивает с места и выплескивает свою догадку, большинство его более законопослушных одноклассников опускают поднятые руки: необходимость в их мнении отпадает. Если учитель, настроенный чрезмерно гуманистически, старается выслушать более пяти-семи мнений по каждому вопросу, это, как правило, разрушает предметную определенность урока.

К. третьему году обучения в каждом классе складывается достаточно жесткая структура социальных ожиданий: ученики уже привыкли к тому, что в ситуации неопределенности, требующей поискового усилия, Митя, Инна и Матвей не смогут промолчать, даже если учитель в другие моменты урока не поощряет свободных высказываний (выкриков) с места, а уже если руку поднимет Володя или Даня, то всем остальным делать будет нечего. Одни дети переживают эту ситуацию вынужденного бездействия с досадой и обидой, другие с облегчением, но все вынуждены с ней считаться. Сам учитель в особо трудные моменты урока, когда пауза после его вопроса слишком затягивается, тоже невольно бросает взгляд именно на этих детей из «группы прорыва»: они всегда выручают, когда надо действительно прорваться к чему-то новому. Такое самоподдерживающееся общественное разделение труда в классе является прямым порождением устной дискуссии и ограничивает возможности многих детей включиться в совместный поиск новых решений.

Примеры организации письменной дискуссии

До сих пор развернутую практику письменной дискуссии невозможно наблюдать ни в одном классе. Эта новая форма обучения, соответствующая, на наш взгляд, задачам второй ступени образования, переходной от начальной к основной школе (третий-четвертый год обучения), только начала проектироваться усилиями психологов и учителей, работающих в школе № 91 Москвы

Начало урока. Урок начинается с вопроса учителя, который содержит суть проблемы, обсуждавшейся на предыдущих уроках, и не предполагает пространный ответ. Когда дети записали свои ответы, учитель выслушивает нескольких добровольцев. После каждого ответа учитель просит прочесть свою формулировку тех, кто думает иначе или сформулировал ту же мысль по-другому. Характерно, что в этот момент часто поднимают руки те дети, которые практически не участвуют в устной работе класса. Пока читаются разные ответы, каждый ученик имеет право вносить в свою формулировку дополнения, уточнения или редакторскую правку. В конце опроса дается несколько минут на окончательную формулировку, которая записывается «набело» (для того, чтобы быть понятой другим). Листы с записями (подписанные или анонимные) отдаются добровольцу, который к следующему уроку готовит «параграф для учебника», содержащий вопрос и варианты ответов. Для помощи этот ученик может привлекать нескольких помощников из класса. Подготовка текста для учебника освобождает от текущих домашних заданий.

Письменная пауза в устной дискуссии (делается в узловых точках дискуссии, когда проступает противоречие, появляются первые догадки, предлагается способ проверки выдвинутых гипотез). Когда в классе высказана интересная точка зрения, учитель прерывает обсуждение и просит на отдельном листе записать.

- 1) вопрос, в ответ на который было высказано мнение,
- 2) само высказанное мнение: «Аня считает, что...»,
- 3) свой ответ Ане. «Аня, я с тобой не согласен, потому что...» или «Аня, мне тоже кажется, что...» (В случае согласия рекомендуется сформулировать ту же мысль своими словами и привести дополнительные аргументы в пользу высказанного мнения.)

Пока класс пишет, Аня (автор обсуждаемой идеи) старается, как можно точнее записать то, что она сказала. В этом ей почти всегда помогает учитель.

Все записи сразу же отдаются Ане. К следующему дню она готовит свой ответ оппонентам (устный или письменный). Примерная схема ответа вырабатывается классом постепенно и не является жестко обязательной:

Мы обсуждали... (формулировка вопроса).

Я предположила... (формулировка своего тезиса).

Со мной согласились... (имена, добавочная аргументация в пользу высказанного тезиса).

Со мной не согласились.. (имена, опровержения тезиса).

Я не согласна с... (спор с оппонентами).

Я по-прежнему считаю, что... (формулировка тезиса, желательно в новой редакции с учетом добавлений и возражений). Или:

Выслушав все мнения, я теперь считаю, что... (формулировка нового тезиса).

Дополнение. *К сожалению, мнения...* (имена) *я прочесть не смогла из-за неразборчивого почерка. Мнение...* (имя) *я не поняла из-за нечеткой формулировки. Мне очень жаль, что...* (имена) *не поняли мою мысль и спорили не со мной.*

Когда этот прием был впервые применен в классе, мы убедились, что совершенно все ученики оказались способны и готовы высказать свое мнение по поводу обсуждаемой точки зрения. Естественно, нас особенно интересовали реплики детей, которые практически не участвуют в устной дискуссии, привычно отмалчиваясь. Письменные высказывания этих учеников были в большинстве своем содержательны и доказательны. Записав свою точку зрения, эти ученики выразили готовность ее немедленно обнародовать.

Эти первые наблюдения свидетельствуют о том, что письменная дискуссия решает, по крайней мере, одну задачу: позволяет включить в поиск способа решения учебной задачи гораздо большее число детей, чем устная дискуссия. Решит ли письменная дискуссия другие развивающие задачи переходного периода обучения, покажут формирующие эксперименты ближайших лет»



«..... мы выдвинули гипотезу о том, что развитие психологических предпосылок лидерской одаренности способствует проявлению творческой личности как личностной характеристики».

На основе этой гипотезы нами была разработана программа творческого развития личности, апробированная на учащихся школьного возраста. Целью этой программы является предоставление учащимся психологических средств, обеспечивающих возможности выявления и проявления ими собственной индивидуальности в различных областях. При этом имеются в виду не готовые средства, предлагаемые взрослыми и направленные на решение поставленных ими же задач, а те средства, которые находит сам ребенок и которые позволяют ему полнее выразить собственный внутренний мир; отношение к чему бы то ни было вообще так, как он считает нужным в данный момент. Программа состоит из четырех блоков: 1) "Я - Я" (общение с самим собой; 2) "Я - Другой" (общение с другими); 3) "Я - общество" (общение с общественными институтами); 4) "Я - мир" (как я исследую этот мир).

В каждом из этих блоков развиваются возможности выявления и проявления собственной индивидуальности применительно к различным областям взаимодействия: с самим собой, с другим человеком, с коллективом людей и с предметным миром.

Важнейшим условием реализации собственной индивидуальности - а следовательно, и развития творческой личности - мы считаем взаимодействие детей и взрослых в соответствии с принципами гуманистической психологии: *безоценочность, принятие других, психологическая безопасность и поддержка*. Другим столь же важным условием развития творческой личности является содержание программного материала, демонстрирующего различные аспекты человеческой индивидуальности, с которым работает учитель-экспериментатор.

Обучение было построено по принципам развивающего обучения, предложенным А.М. Матюшкиным: *проблемность, диалогичность, индивидуализация*.

Работа по программе была направлена на осознание детьми того, что мир человека состоит прежде всего из разных людей, что, собственно говоря, мир - это и есть разные люди. В программе прорабатываются следующие основные темы: 1) составление перечня личностных черт - своих и близких людей; 2) определение детьми своих собственных привязанностей и предпочтений; 3)

определение своих суждений по поводу чего-либо; 4) определение привязанностей, суждений, предпочтений близких людей.

Усилия педагогов в ходе работы направляются на то, чтобы, с одной стороны, продемонстрировать детям широкий веер индивидуальных различий, а с другой - оказать безусловную поддержку этим различиям и показать безусловную самоценность каждой личности. В результате дети приходят к осознанию собственной индивидуальности и ее отличия от индивидуальности других людей.

Выражение собственной индивидуальности является не чем иным, как выражением своих чувств, относящихся к какому-либо событию, какой-либо ситуации. Поэтому мы считаем необходимым создавать детям условия и возможности для эмоционального самовыражения, когда дети используют такие способы, которыми они никогда не пользовались до сих пор и которые не могли им предложить ни родители, ни учителя.

Для обеспечения возможностей эмоционального самовыражения используются ощущения всех сенсорных модальностей: запах, вкус, цвет, тактильные, звуковые, зрительные ощущения. Дети обучаются распознавать свои ощущения во всех этих модальностях и выражать их вербально. Средством развития творческой, помимо всего прочего, такое обучение является еще и потому, что ребенок видит возможность реагировать по-разному на одну и ту же ситуацию. В результате ломка шаблонов эмоционального реагирования обеспечивает возможность выработки собственного, индивидуального, неповторимого репертуара эмоционального реагирования.

Для оснащения детей средствами эмоционального самовыражения используется различный материал: литературные произведения, проблемные ситуации, драматизация ситуаций, придуманных детьми, конфликтные ситуации из жизни или литературы, различные игры. Все эти понятия направлены на развитие у детей умения распознавать и выражать собственные эмоциональные состояния.

В результате работы по этой программе с детьми младшего подросткового возраста у них повысились показатели творческой по тесту Торренса. Произошли также изменения в интеллектуальной и личностной сферах: в тестах на интеллект у детей с исходно высоким уровнем интеллектуального развития показатели повысились значительно, у детей с исходно средним и низким

уровнем — менее значительно. Самооценка улучшилась у значительной части детей. Кроме того, дети стали более доброжелательными, научились быстрее и легче находить выход из конфликтных ситуаций, т.е. перенесли навыки творческого поведения из экспериментальных ситуаций в житейские»

СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

**Практическая психология образования //Под ред. И.В. Дубровиной М.,
Сфера 1997, с. 378**

«...основные задачи развития в ранней юности:

1. Обретение чувства личностной тождественности и целостности (идентичности).
2. Обретение психосексуальной идентичности — осознание и самоощущение себя как достойного представителя определенного пола.
3. Профессиональное самоопределение — самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.
4. Развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности»



Там же, с. 390-398

Программа развития временной перспективы

«Предлагаемая программа может быть использована как пособие для саморазвития юношей и девушек, и тогда психолог будет выступать в качестве инструктора, консультанта, советчика, который в зависимости от общего контекста деятельности может либо последовательно вводить отдельные

фрагменты программы, либо дать их сразу, а затем по мере необходимости обсуждать с молодыми людьми отдельные упражнения, возникающие вопросы, трудности. Но возможна и коллективная форма работы, как развернутая во времени (например, занятия могут проводиться раз в неделю), так и в виде «марафона», т. е. интенсивного многочасового тренинга, рассчитанного на один-два дня.

Существенным элементом всех нижеизложенных психотехник является фиксация на бумаге того, что так или иначе проигрывается во внутреннем плане, — обычно **это** какие-то записи, иногда рисунки, которые должны делать старшеклассники. Десятилетия назад существовала целая культура ведения дневников. По существу, психология юношеского возраста в начале века и брала свое начало в изучении этих дневниковых записей. Но анализируя их содержание, не всегда обращалось внимание на важное психотехническое значение этого занятия. А ведь именно фиксация на бумаге мыслей, фантазий, планов на будущее придавала этому занятию огромную развивающую силу. Сейчас культура ведения юношеских дневников практически ушла, но, возможно, именно специальный психологический тренинг сможет в какой-то степени восполнить образовавшийся пробел.

На первом, предварительном, этапе работы психологу необходимо сформировать у юношей и девушек соответствующую мотивацию для последующих занятий. Как показывает опыт, краткий рассказ о том, как важны целеполагание и временная перспектива, далеко не всегда бывает достаточным. Часто молодые люди, в особенности юноши, для которых подобный тренинг более важен, чем для девушек, первоначально весьма скептически относятся к необходимости тратить время на подобную работу. Длительность и конкретное содержание этого этапа зависит, с одной стороны, от самого психолога, его персональных приемов, возможностей и способностей убеждать юношескую аудиторию, а с другой — от того, в контексте какой более широкой деятельности будет проходить этот тренинг: будет он частью систематических занятий по психологии, типа школьных уроков или кружка, или фрагментом каких-то психотерапевтических — индивидуальных или групповых — занятий. Однако в любом случае вначале полезно просто дать старшеклассникам определенную информацию о том, какую важную роль в жизни человека, в

развитии его личности играют такие, на первый взгляд кажущиеся эфемерными, образования, как жизненные цели, представления о будущем и т. п.

Подобная информация содержится, например, в книге Максвелла Мольца «Я — это Я, или Как стать счастливым» (М., 1994). Знаменитая «психокибернетика» Мольца основывается на следующем тезисе: «Человеческий мозг и вся нервная система действуют целенаправленно, в соответствии с принципом осуществления личностных целей. Они функционируют как великолепный, «направленный на заданную цель механизм», как своего рода внутренняя автоматическая система наведения, которая работает на вас, как «механизм успеха» или «механизм неудач», в зависимости от того, как ВЫ, оператор, управляете им и какие устанавливаете ему цели» (с. 21). Стремление к позитивной цели — ключ к счастливой жизни. «Человек — существо, которое всегда стремится к какой-нибудь цели; он живет нормально и естественно, когда сориентирован на определенную цель. Состояние счастья и есть признак нормальной, естественной жизнедеятельности. Когда человек действует целенаправленно, он обычно чувствует себя сравнительно счастливым» (с. 98).

Почему концепция М. Мольца представляется особенно привлекательной для работы со старшеклассниками? Дело в том, что существует устойчивый стереотип, который связывает слова «цель», «план» со скучной, неинтересной и часто бесплодной работой по их достижению, когда, собрав всю свою волю и отодвинув все, что тебе в жизни приятно и интересно, ты должен в поте лица реализовывать этот план или цель. Мольц настаивает на прямо противоположном, на том, что в действительности достигнуть цели можно, лишь расслабившись, забыв про волевые усилия, которые только вредят. Если цель ясна и сильна, она будет действовать сама.

Книгу М. Мольца мы привели лишь в качестве примера. Конечно, психолог может воспользоваться и другими доступными ему источниками информации, а также любыми иными средствами убедить молодых людей в полезности работы по развитию временной перспективы и способности к целеполаганию. Можно, скажем, предложить такую физическую метафору. Попросите юношей и девушек встать, поставить ноги на ширину плеч, руки вытянуть вперед параллельно полу. Затем повернуться всем корпусом назад и зафиксировать взглядом на стене то место, до которого удалось повернуться.

Вернуться в исходное положение. Закрыть глаза. Представить себе, что в следующий раз вы сможете повернуть свой корпус значительно дальше. А затем, открыв глаза, попробовать вновь повернуться. Сравнивая то место в пространстве, в котором вы теперь оказались, с мысленной отметкой на стене, зафиксировавшей ваш прежний поворот, можно наглядно убедиться в реальной сил воздействия поставленной перед собой цели.

Итак, задача первого этапа работы — показать старшеклассника чрезвычайную значимость определения собственных жизненных целей и убедить их в том, что предстоящий тренинг даст им в руки так психологические «инструменты», которые позволят им стать в жизни не неудачниками, а победителями, научат пользоваться всеми своими лучшими, сильными сторонами для того, чтобы достигать этих целей.

Второй этап программы включает серию заданий, психотехник, которые имеют цель помочь юношам и девушкам ответить на, возможно, самый главный и самый трудный вопрос «Чего я хочу?», научить их формулировать свои цели, делать их действенными.

Итак, обратимся непосредственно к заданиям, которые необходимо выполнять последовательно.

1. *Инструкция к первому заданию* такова:

Возьмите карандаш и бумагу. Устройтесь поудобнее, там, где вы чувствуете себя максимально комфортно. А теперь постарайтесь, не ставя себе никаких (!) ограничений, нарисовать свою будущую жизнь — так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась, с теми порогами, по которым вы хотели бы пройти, с теми вершинами, на которые вы хотели бы взойти.

Начните со списка того, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь. Сосредоточьтесь и в течение 10—15 мин заставьте свой карандаш непрерывно работать. Где только можно сокращайте слова и переходите к следующему желанию. Чувствуйте себя королем, дайте волю своему воображению, отбрасывайте ограничения. Если какие-то сомнения, ограничения все же будут приходить вам в голову, представьте себе мысленно, что вы их выводите с поля, удаляете с ринга.

Записывая то, чего вы хотели бы в результате достичь, следуйте таким правилам:

- 1) формулируйте свои мечты в позитивных терминах, не пишите, чего бы вы не хотели, но только то, к чему вы стремитесь;
- 2) будьте предельно конкретны: постарайтесь ясно представить себе, как это выглядит, как пахнет, как звучит, как на ощупь; чем сенсорно богаче ваше описание, тем более оно задействует ваш мозг для достижения цели;
- 3) постарайтесь составить ясное представление о результате: что именно будет, когда вы достигнете своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто будет вас окружать, как это будет выглядеть, как вообще узнать, что ты достиг того, к чему стремишься;
- 4) важно формулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от вас; не надо рассчитывать на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас, быть вашим;
- 5) спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, не нанесут ли они ущерба другим людям; ваши результаты должны приносить пользу и вам и другим. Эти пять правил необходимо будет помнить и учитывать и при дальнейшей работе.

На данном этапе возможно использование — в качестве дополнительного — такого эффективного приема, как рисунок. Психолог может предложить старшеклассникам представить всю свою будущую жизнь как художественный фильм, в котором каждый из них играет главную роль, являясь одновременно и сценаристом, и режиссером, и директором картины. Каждый волен выбирать, о чем будет этот фильм, какие будут действовать в нем персонажи, где будут происходить события. Начать работу над этим фильмом следует с того, чтобы нарисовать на бумаге портрет героя будущего фильма, или, иными словами, автопортрет. Но это должен быть не портрет себя сегодняшнего, а портрет такого человека, каким хотелось бы стать. Такой эскиз к фильму можно сделать и в технике коллажа, используя белую и цветную бумагу, старые газеты и журналы и т. п. Достоинством рисунка является не только то, что он непосредственно задействует сенсорику, но и то, что для большинства старшеклассников рисование — далеко не привычное рутинное занятие (некоторые признаются, что не рисовали с детства), а эмоционально заразительное, сбивающее привычные стереотипы действие, позволяющее

максимально «растормозиться», снять барьеры, дать волю воображению.

2. *На следующем этапе* следует просмотреть составленный ранее список, и по нарисованному портрету определить, в какой временной сетке работает каждый участник тренинга.

Хотите ли вы все то, о чем написали, иметь уже завтра или, напротив, ваши цели относятся к весьма отдаленному будущему? Соответственно в первом случае подумайте о дальней перспективе, а во втором — о ближайших целях, планах, шагах. Важно иметь ясное представление и о первом шаге, и о последнем.

3. Теперь из всего того, о чем вы написали, выберите четыре самых важных на этот год цели. Выберите то, что в случае реализации, достижения цели доставит вам самое большое удовольствие, то, что вас больше всего волнует. Выпишите эти четыре цели. А затем напишите, почему вы точно уверены, что это для вас так важно. Дело в том, что вы можете добиться всего, чего угодно, если у вас есть для этого серьезные внутренние основания, уверенность в необходимости достижения определенной цели, результата. Эти , основания отличают просто интерес от субъективной необходимости, обязательности этого достичь. Если вы точно знаете, почему нечто так важно для вас, то вы найдете, как к этому прийти. В этом смысле :

«почему» намного важнее, чем «как».

4. Когда составлен список из четырех главных, ключевых целей, необходимо вновь просмотреть их через призму сформулированных выше правил, иными словами, уточнить 1) сформулирована ли каждая цель в позитивных терминах, 2) конкретна ли эта формулировка, 3) есть ли ясное представление о результате, 4) подконтрольно ли достижение этой цели вам лично и, наконец, 5) насколько сформулированная цель удовлетворяет этическим критериям. Если появится необходимость что-то исправить, надо эти исправления внести.

5. Цель этого упражнения — составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый участник тренинга. Опишите, что у вас уже есть, — это могут быть какие-то черты характера, друзья, которые вас поддержат и вам помогут, финансовые ресурсы, уровень вашего образования, ваша энергия, наконец, время, которым вы располагаете, и т. п. Ведь перед каждой конструктивной работой — собираетесь ли вы строить дом

или лепить пельмени, надо точно знать, какие есть в наличии материалы и инструменты. Точно так же для того, чтобы сконструировать такое видение будущего, которое наполнило бы вас силой и энергией, необходимо иметь ясное представление о том, что вы имеете.

6. Когда вы это сделали, попробуйте припомнить те случаи из своей жизни, когда вы чувствовали себя абсолютно успешным. Какие из вышеперечисленных ресурсов вы тогда использовали максимально эффективно? Это необязательно должно быть какое-то очень важное событие. Это может быть все, что угодно: от удачного ответа на уроке до вечера, проведенного с друзьями. Припомните 3—5 таких случаев. Запишите это, зафиксируйте на бумаге, что вы делали тогда, когда добились успеха, какие свои качества, возможности, ресурсы вы использовали. Что вообще это была за ситуация, в которой вы чувствовали себя успешным?

7. А теперь опишите, каким человеком вы должны были бы быть, чтобы достигнуть своих целей. Может быть, следовало бы быть более собранным, дисциплинированным, а быть может, напротив, более раскованным, спонтанным. Может быть, вы хотели бы научиться лучше распоряжаться своим временем или повысить свою самооценку, стать высокого о себе мнения. Подумайте и заполните такими записями о своей личности, как минимум, одну страницу.

8. Сформулируйте в нескольких тезисах, что препятствует иметь все то, о чем вы мечтаете, к чему стремитесь, прямо сейчас. Что конкретно вам мешает? Что вас ограничивает? Возможно, вы не умеете планировать ваше время. Или план есть, но вы никак не можете приступить к его реализации. Может быть, вы делаете слишком много дел одновременно, а может быть, напротив, чрезмерно сосредоточены на чем-то одном и упускаете остальное? Может быть, вы просто боитесь, что у вас ничего не получится? Вспомните, бывало ли так раньше в вашей жизни, что вы изначально представляли себе самый плохой исход какого-то дела и именно поэтому за него вообще не брались. Наверное, у каждого человека есть способы ставить себе ограничения, свои личные, излюбленные стратегии, ведущие к поражению, но если мы это осознаем, то можем избавиться от этих ограничений. -

9. На этом этапе надо для каждой из четырех выбранных целей составить

черновик пошагового плана для ее достижения.

Начните с конечного результата, а потом шаг за шагом спланируйте весь путь вплоть до того, что вы можете сделать по этому плану прямо сегодня. В конце концов, как говорит Д. Карнеги, все, что в принципе ты можешь сделать в жизни, ты можешь сделать только сегодня. Можно с этого и начать: подумав о цели, решить, что самое первое я должен сделать, чтобы ее достичь? В любом варианте вы должны составить пошаговый план достижения этой цели, который бы включал и сегодняшний день.

Если у вас нет уверенности в том, каким должен быть этот день, спросите себя вновь, что же тогда мешает сегодня иметь все то, к чему вы стремитесь (см. предыдущее упражнение). Возможно, ответов на этот вопрос будет что-то, над чем уже сейчас можно работать» чтобы это изменить. Решив такую промежуточную задачу, вы сможете приблизиться к достижению вашей главной цели.

Итак, первый, очень важный шаг сделан. С помощью приведенных выше заданий каждый смог определить, чего же он хочет. Каждый описал как конечный результат, так и первые шаги к достижению желаемой цели; были определены, какие стороны личности того или иного конкретного человека помогают, а какие мешают ему достичь заветной цели.

Задача следующего шага — разработка собственно стратегии достижения успеха. На этом этапе можно воспользоваться некоторыми идеями нейролингвистического программирования Дж. Гриндера и Р. Бэндлера, а именно попытаться смоделировать кого-то, кто уже достиг желаемой цели.

10. Психолог предлагает каждому представить себе такого человека, который олицетворяет собой тот уровень достижений, ту область, в которой он хотел бы преуспеть. Моделями могут служить как хорошо знакомые люди, так и просто люди известные, добившиеся необыкновенных успехов.

Запишите имена 3—5 человек, которые уже добились того, к чему вы стремитесь. В нескольких словах опишите их личностные качества и поведение, которые привели их к успеху.

После этого закройте глаза и представьте, что каждый из этих троих — пятерых собирается дать вам совет, как лучше всего достичь цели. Запишите основную идею того, что они скажут. Может быть это о том, как избежать

ложного пути, может быть, о том, на что в первую очередь обратить внимание, а может быть, о том, как освободиться от своих собственных ограничений. Пишите то первое, что придет вам в голову. Даже если вы не знаете этих людей, они могут стать прекрасными советчиками.

А теперь проделайте следующее полезное упражнение. Вспомните случай из своей жизни, когда вы переживали какой-то абсолютный успех. Закройте глаза и представьте себе это предельно ярко. Обратите внимание на то, где у вас помещается эта картинка: слева, справа, вверху, внизу, посередине. Обратите также внимание на размер, точность и качество этой картинки, на те движения, звуки, переживания, которые ее создают. Теперь подумайте тех целях, которые вы записали. Создайте внутреннюю картину — что будет, если вы достигнете этого результата. Мысленно поместите эту картинку туда же, где была предыдущая, и сделайте ее того же размера, яркости, раскрашенности. Постарайтесь сделать это как можно лучше. Заметьте, как вы себя при этом чувствуете. Скорее всего вы уже сейчас ощутите себя по-другому, более уверенным в успехе, чем это было, когда вы впервые сформулировали вашу цель. Это упражнение надо повторять как можно чаще, чтобы мозг мог создавать картину будущего успеха даже с большей легкостью, чем предыдущего. Ясная внутренняя картина и переживание «потребного будущего» чрезвычайно важны.

11. В ходе этого упражнения следует как можно более подробно и ярко мысленно представить себе свой идеальный день. Это полезно потому, что временная перспектива, состоящая просто из совокупности множества разных целей, намного менее действенна с точки зрения достижения этих целей, нежели такая временная перспектива, которая включает в себя некоторое целостное представление о том, что все эти цели вместе означают.

Для создания такой целостной картины участникам тренинга надо предложить нарисовать свой идеальный день. Каждый должен задуматься и отчетливо представить себе, кто в этот чудесный (желанный, идеальный) день находится рядом с ним, чем заняты участники этой картины. Необходимо вообразить себе этот день в мельчайших подробностях, начиная с момента пробуждения и заканчивая тем, что происходит, какие переживания имеют место вечером, перед самым сном. Представляя себе все это, каждый должен, взяв карандаш и

бумагу, либо описать воображаемый идеальный день словами либо просто нарисовать соответствующую картину или картины.

12. В этом последнем упражнении надо описать свое идеальное окружение.

Акцентируйте значение места, не ставя себе при этом никаких ограничений. Ощутите себя королем: где вы — в лесу, на берегу озера, в шикарном офисе или в своей квартире? Что под рукой — компьютер, рояль, чашка кофе? Какие люди вас окружают?

Полезно постоянно напоминать о том, что необходим четкий, ясный, яркий, сфокусированный сигнал, чтобы заработал механизм автоматического наведения на цель. Именно этим объясняется действенность вышеприведенных упражнений.

Опыт показывает, что сначала выполнять все эти упражнения довольно трудно, но потом это становится не только легче, но и интереснее. Конечно, проще просто жить, чем создавать, сознательно конструировать свою жизнь, однако надо понимать, что в жизни всякий успех — результат тяжелого труда. Необходимо также отдавать себе отчет в том, что если вы не задаете собственные программе достижения результатов, к которым стремитесь, то кто-то другой сделает это за вас, включит вас в свой план. И тут каждый волен выбирать. Всякому человеку полезно регулярно просматривать — опять же с карандашом и бумагой — свои жизненные цели и менять их, если что-то в жизни, в себе изменилось. Иногда необходимо! остановиться и подумать, а к тому ли я сегодняшний в действительности стремлюсь. Хорошо бы, конечно, для этого иметь специальную тетрадь и заглядывать туда хотя бы раз в полгода. Говорят, что японцы, которые умеют добиваться своего, 95% времени тратят именно на планирование и лишь 5% — на реализацию этих планов. Это, оказывается, выгодно»

Там же, с. 400-401

ЮНОШИ И ДЕВУШКИ «ГРУППЫ РИСКА»

«Возможны следующие отклонения от хода конструктивного развития в период ранней юности:

— диффузия идентичности: кратковременная или длительная неспособность человека сформировать идентичность, когда юноша или девушка не может

выработать свои ценности, цели и идеалы; сталкиваясь с проблемами развития, они не в состоянии завершить психосоциальное самоопределение, избегают адекватных и характерных для их возраста требований и возвращаются на более раннюю ступень развития, в известной степени оправдывающую их поведение;

— диффузия времени: нарушение чувства времени, проявляющееся двояким образом. Либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо человек чувствует себя одновременно и очень молодым, и старым как мир. Нередко с диффузией времени связаны страх или желание смерти;

— застой в работе: нарушение естественной работоспособности, в большинстве случаев сопровождающееся диффузией идентичности. В этом случае молодые люди либо не способны сосредоточиться на необходимых и соответствующих их возрасту задачах, либо нрезмерно поглощены бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям. У них вновь приобретают актуальность инфантильные цели и фантазии;

— отрицательная идентичность: отрицание всех свойств и ролей, которые в норме способствуют формированию идентичности (семейные роли и привычки, профессиональные и полоролевые стереотипы, национальность и т. д.). Часто дело доходит до ярко выраженного презрения ко всем этим ценностям. Более утонченная форма — выбор отрицательной идентичности, т. е. ориентация на образцы, роли или свойства, которые окружающими расцениваются как нежелательные или опасные (Ремшмидт Х., 1994).

Несмотря на то что иногда проявления вышеописанных отклонений выглядят весьма угрожающе, они по большей части оказываются вполне нормальными вариациями в рамках процесса взросления, но все же в крайних случаях могут быть чреваты либо психическими заболеваниями, либо выраженными формами антисоциального поведения»



**Дерябо С.Д, Ясвин В.А., Панов В.И Здоровье как предмет
экопсихологической диагностики
//Прикладная психология 2000, №4, с. 52-66**

**Психологический тест "Индекс отношения к здоровью"
(Текст методики)**

Тест "Ценностные ориентации личности"

Инструкция

Выразите степень значимости (важности) для Вас предложенных ценностей. Для этого выберите три наиболее важных и три наименее важных ценности из предлагаемого списка ценностей.

Список ценностей

материальные ценности (материальное благополучие)
 природа и животные
 окружающие люди (друзья, счастье других людей)
 любовь (секс, семейная жизнь)
 здоровье
 труд (профессия, учеба, интересная работа)
 духовность (нравственность, саморазвитие)

Наиболее важные для меня	Наименее важные для меня
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Тест "Индекс отношения к здоровью"

Инструкция:

Из двух предлагаемых высказываний (А и Б), которые описывают противоположные мнения, ситуации и т.д., выберите то, которое кажется более подходящим для Вас.

Если Вам полностью подходит вариант А, Вы зачеркиваете квадратик с буквой "А", нарисованный между двумя высказываниями.

1. ... ☒ А ☐ Б 2. ...

Если Вы скорее склоняетесь к варианту А, но не можете полностью с ним согласиться, то в среднем пустом квадратике Вы рисуете стрелку в сторону квадратика с буквой "А".

1. ... ☐ А ☐ ← ☐ Б 2. ...

Если Вы скорее склоняетесь к варианту Б, но тоже не можете полностью с ним согласиться, то в среднем пустом квадратике Вы рисуете стрелку в сторону квадратика с буквой "Б".

1. ... ☐ А ☐ → ☐ Б 2. ...

И наконец, если Вам полностью подходит вариант **Б**, Вы зачеркиваете квадратик с буквой "Б".

1. ... ☐ A ☐ ☒ B **2.** ...

Если Вы считаете какую-то ситуацию маловероятной для Вас, то все-таки постарайтесь сделать свой выбор.

В этом тесте, естественно, не может быть "правильных" и "неправильных" ответов: Ваше мнение ценно для нас именно таким, какое оно есть.

Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше мнение.

Форма S

1. А. Я способен замечать даже небольшие отклонения в работе моих органов.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я реагирую лишь на существенные расстройства.
2. А. Когда по телевизору начинается очередная передача о профилактике какого-нибудь заболевания, я обычно переключаюсь на другую программу.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я откладываю свои дела, чтобы ее посмотреть.
3. А. Если кто-то из знакомых предложит мне заниматься вместе оздоровительными процедурами, я с удовольствием приму в этом участие.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я найду способ вежливо отказаться.
4. А. Я постоянно слежу за тем, чтобы мои близкие всерьез заботились о своем здоровье.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я не заставляю их это делать.
5. А. Когда я смотрю на руки другого	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я невольно вначале

человека, я, в первую очередь, обращаю внимание на их форму и размер.		замечаю состояние и чистоту кожи.
6. А. Я делаю выписки или вырезки из газет и журналов о здоровом образе жизни.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я никогда этим не занимался.
7. А. Если у меня от утомления болит голова, я выхожу немножко погулять или хотя бы открываю окно.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Чтобы снять эту головную боль, я просто выпиваю таблетку.
8. А. Я обычно сам не покупаю для членов семьи различные средства ухода за здоровьем.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Все это, в основном, покупается по моей инициативе.
9. А. После принятия ванны я всегда чувствую себя совсем другим человеком: бодрым и обновленным.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Приходится признать, что такое чувство я испытываю очень редко.
10. А. Когда в общественном транспорте, очереди и т.д. заводится разговор о способах сохранения здоровья, я совершенно не обращаю на это внимания.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я невольно стараюсь прислушаться к нему.
11. А. Я обращаюсь к врачу, только когда мне становится уже невмоготу.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я стараюсь начать лечение при первых же признаках ухудшения своего самочувствия.
12. А. Мне приходилось предлагать знакомым рецепты или инструкции различных оздоровительных процедур.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я этого не делал, ведь каждый должен заботиться о своем здоровье сам.
13. А. С моей точки зрения, всякие моржи, которые наслаждаются купанием в своих прорубях на морозе, просто слегка чокнутые.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я полностью разделяю их стремление получать удовольствие от своего здоровья.
14. А. Когда это оказывалось возможным, я посещал лекции, курсы, семинары и т.п. о здоровом	☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я никогда не ходил на них, потому что эта тема мне безразлична.

образе жизни. 15. А. Мне кажется странным человек, который вместо того, чтобы досмотреть поздно вечером интересный фильм, соблюдает свое правило "вовремя ложиться спать". 16. А. К сожалению, я не могу сказать, что стараюсь как-то улучшить отношение моих знакомых к своему здоровью. 17. А. Иногда мне кажется, что мой организм как будто даже обижается и упрекает меня, если я обращаюсь с ним необдуманно и жестоко. 18. А. Просматривая на улице книги у торговцев, я обычно, в первую очередь, обращаю внимание на литературу о сохранении здоровья. 19. А. Если мне на день рождения подарят лыжи, гантели, массажер и т.п., я, пожалуй, удивлюсь и растеряюсь такому подарку. 20. А. Мне приходилось выступать перед людьми и делиться с ними своим успешным опытом укрепления здоровья. 21. А. Мне непонятно состояние людей, которые мучаются за столом от того, что им не удалось вымыть руки перед едой. 22. А. Я никогда не писал в редакции журнала "Здоровья", телепередач "Исцели себя сам", "TV Аптека" и т.п. 23. А. Я трачу значительную часть своих доходов, порой даже в ущерб остальному, специально для поддержания здоровья.	☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б ☐ А ☐ ☐ Б	Б. Я тоже стараюсь следовать этому правилу, чтобы не наносить вред своему здоровью. Б. Я активно пропагандирую здоровый образ жизни. Б. Человеческий организм всего-лишь реагирует на отрицательные воздействия. Б. Меня привлекают книги на другие темы. Б. Этот подарок был бы очень кстати: он соответствует моему стилю жизни. Б. Я не готов давать советы людям по этой проблеме. Б. Я сам испытываю подобные ощущения. Б. Мне приходилось задавать им вопросы по интересующим меня темам. Б. Я трачу деньги на свое здоровье только в случае необходимости.
--	---	---

24. А. Я никогда не вступал в конфликт с начальством и властями, если их действия наносили вред здоровью людей.	☐ А ☐ ☐ Б	Б. У меня бывали подобные конфликты.
---	---	--

Форма V

- | | | |
|--|---|---|
| <p>1. А. Если бы у меня на теле появилось какое-либо пятнышко или безболезненное вздутие, то я заметил бы это очень быстро.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Я обратил бы на него внимание, когда оно стало бы достаточно большим.</p> |
| <p>2. А. Когда я от нечего делать пролистываю какой-нибудь журнал, различные статьи о здоровье я просто пропускаю.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Я их просматриваю более внимательно в первую очередь.</p> |
| <p>3. А. Если мне предложат проводить свои выходные в группе здоровья или спортивном зале, я, конечно, этим воспользуюсь.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Я предпочту оставаться дома и заниматься своими делами.</p> |
| <p>4. А. Я решительно вмешиваюсь, если кто-то из моих близких начинает совершать поступки, которые вредят его здоровью.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Пожалуй, я не всегда прилагаю к этому достаточно усилий и зачастую готов с этим смириться.</p> |
| <p>5. А. Я обычно не обращаю особого внимания, если у моего собеседника не совсем чистые зубы, не подстрижены ногти и т.д.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Мне это сразу же бросается в глаза.</p> |
| <p>6. А. Я выписываю или покупаю газеты, журналы и книги по проблемам здоровья.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Я не трачу на это свои деньги.</p> |
| <p>7. А. Если позволяет время, я стараюсь пройти куда мне нужно пешком.</p> | <p>☐ А ☐ ☐ Б</p> | <p>Б. Я всего равно лучше спокойно подъеду на автобусе, троллейбусе и т.д.</p> |

8. А. Когда я выбираю подарок кому-то из членов своей семьи, мне не приходится в голову купить что-либо из предметов личной гигиены.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я часто делаю именно такие подарки, потому что они кажутся мне вполне подходящими.

9. А. Когда я выпиваю стакан свежего фруктового сока, я замечаю прилив бодрости, энергии во всем организме.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я прежде всего просто утоляю жажду.

10. А. Когда знакомые в компании начинают говорить о различных процедурах по сохранению здоровья, мне становится просто скучно.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я с удовольствием включаюсь в беседу.

11. А. Я стараюсь уклоняться от различных обязательных профилактических обследований.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Они являются хорошим стимулом, чтобы позаботиться о состоянии своего организма.

12. А. Мне удалось заинтересовать своих знакомых книгами и статьями о здоровом образе жизни.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я не предпринимал таких попыток.

13. А. По-моему, те, кто находит удовольствие в том, чтобы в 5 утра бегать в трусах по улице,— это не совсем нормальные люди.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я даже завидую им, ведь забота о своем здоровье это радостное и увлекательное занятие.

14. А. Я стараюсь знакомиться с людьми, которые много знают о том, как поддерживать свое здоровье на должном уровне.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Такие люди для меня не более интересны, чем другие.

15. А. Я редко задумываюсь о том, правильно ли я питаюсь.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я, в целом, придерживаюсь правил здорового питания.

16. А. Я никогда не писал по собственной инициативе заметок о здоровье в журналы, газеты, стенгазеты и т.п.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. В своей жизни я уже делал нечто подобное.

17. А. Порой у меня возникает такое ощущение, что организм как будто хочет сказать мне, чем ему помочь, если в нем что-то разладилось.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Любая боль в организме — это всего лишь определенная реакция нервной системы.

18. А. Когда в гостях по предложению хозяев квартиры я просматриваю их библиотеку, мои глаза сами ос-

☐ А ☐ ☐ Б

Б. У меня вызывает интерес другая литература.

танавливаются на книгах о поддержании здоровья.

19. А. Когда я покупаю зубные пасты, кремы, жевательные резинки и т.п., я практически не ориентируюсь на их "оздоровительный эффект", подчеркиваемый в рекламе.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Для меня это очень важно, потому что я во всем стараюсь учитывать, как это повлияет на мое здоровье.

20. А. Мне приходилось обучать других людей способам улучшения своего самочувствия.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. У меня недостаточно для этого собственного опыта.

21. А. У меня не вызывают особой симпатии люди, которые из чувства некой брезгливости никогда не пользуются чужой тарелкой, кружкой и т.п.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я полностью разделяю чувства таких людей.

22. А. Я никогда специально не разыскивал литературу, в которой описываются редкие методики оздоровления организма.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Мне приходилось это делать.

23. А. Я ежедневно подолгу занимаюсь оздоровлением своего организма, несмотря на другие важные дела.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я уделяю время на свое здоровье только в случае необходимости.

24. А. Я никогда не принимал участие в работе различных движений, борющихся за здоровую окружающую среду.

☐ А ☐ ☐ Б

Б. Я состоял в таких движениях.

«Программы обучения школьников 15 - 17 лет конструктивному поведению в трудных ситуациях реализуются школьными психологами.

Программы содержат три блока:

а) общий, направленный на усиление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, восприятия сути указанных ситуаций как оценочных;

б) *функциональный*, задачей которого является обучение старших подростков приемам развития «операциональных возможностей» - внимания, актуализации необходимой информации, способов рациональной работы, а учащихся 15 - 17 лет - умению ставить цели и достигать их при пошаговой самооценке результатов, преодолевать внутренние запреты и сопротивления;

в) *регуляторный*, включающий обучение приемам регуляции и овладения своим поведением.

Все указанные программы в соответствии с общим подходом к проведению психопрофилактической работы предназначены для обучения прежде всего в периоды, предшествующие переходным, особо трудным этапам в жизни детей и подростков»⁷³

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии 1997, №6
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии М., 1993
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе М., 1997
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности М-Воронеж 1995
5. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования М, 1999
6. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей М., 1990
7. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии 2001, №3,
8. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии 1995, №2
9. Гройсман А.Л. Медицинская психология М., 1997
10. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, № 3—4, 1992
11. Демьянов Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии. Спб., 1999

⁷³ Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование, 1998, N2, с. 15

12. Дерябо С.Д., Ясвин В.А., Панов В.И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики //Прикладная психология 2000, №4,
13. Детская практическая психология //Под ред. Т.Д. Марцинковской М., 2001
14. Зайцев С.В. Оценка способности воспитателей к децентрации //Вопросы психологии 1995, №4
15. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка М., 1986
16. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка Спб., 1997
17. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка М., 1997
18. Ключева Т.Н., Мышкина М.С., Пахальян В.Э. Психологическое здоровье детей дошкольного возраста в условиях вариативного образования//Прикладная психология 2001, №6
19. Колодич Е.Н., Павлова И.М. Возможности социально-психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчивости учащихся профессиональной школы //Мир психологии 1999, №4
20. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников Спб., 2000
21. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития //Психологический журнал, 2001, том 22, № 4,
22. Кудрявцев Т. В. Исследование детского развития на рубеже столетий //Вопросы психологии 2001, №2
23. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе //Вопросы психологии 2001, №4
24. Кузнецова Л.И. Некоторые методы психолого-педагогического контроля за здоровьем учащихся. М., 1996
25. Кулаков С.А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе Спб., 1996
26. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека. М., 1987
27. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. М., 1993
28. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья Спб., 1999
29. Матвеев В.Ф., Гройсман А.Л. Профилактика вредных привычек школьников. М., 1987

30. Методы профилактики суицидального поведения /Под пед. Г.В. Акопова, Н.И. Мельченко, О.И. Ефимовой Самара, 1998
31. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал М., 1994
32. Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя //Вопросы психологии № 4 1998
33. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. Ростов на Дону., 1997
34. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы //Психологический журнал 2000, №1
35. Пахальян В.Э. Школьный психолог и педагогический консилиум // Вопросы психологии №2, 1990
36. Поливанова К.Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) //Вопросы психологии 1999, №1
37. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1997
38. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности //Психологическая наука и образование, 1998, N2
39. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы // Под ред. И.В. Дубровиной М, 1994
40. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности /Под ред. Т.В. Лаврентьевой М.1996
41. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. Киев, 1989
42. Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Составители И.В.Кузнецова и др. Ярославль, 1996
43. Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски //Под ред. В.И. Слободчикова М., 1999
44. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности //Вопросы психологии 1995, №1
45. Романова О.Л. Методика обучения детей и подростков психогигиеническим навыкам //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы 1994, №3

46. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы //Под ред. И.В. Дубровиной М., 1995, 1999
47. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика М., 2000
48. Слободчиков В.И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? //В сб. Развитие и образование особенных детей. Вып.2 М., 1999
49. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. МГУ, 1988
50. Степанов С.Ю., Растянников А.В. Рефлексивно-инновационный подход к организации психологической службы в округе. //Прикладная психология 1998, №2
51. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания //Вопросы психологии 1996, №4
52. Хамблин Д. Формирование учебных навыков М., Педагогика 1986
53. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии //Вопросы психологии 1998, №3
54. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема //Вопросы психологии. 2001, № 5
55. Чистякова М.И. Психогимнастика М: Просвещение, 1995
56. Школа и психическое здоровье учащихся.//Под ред. С.М. Громбаха. - М., 1988
57. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков В книге Избранные психологические труды М., 1989
58. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе М., 2000
59. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника //Вопросы психологии 1996 №3
60. Ясюкова Л.А. Психодиагностика – двуликий Янус //Психологическая газета 1999, № 4/43/ апрель
61. Ясюкова Л.А. Хорошо учиться в школе может каждый //Психологическая газета 2001, №9/72 сентябрь

