

Марина Битянова,
кандидат психологических наук

**СИСТЕМА
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА
Лекции 1 – 3**

Москва
**Педагогический университет
«Первое сентября»**
2005

М.Р. Битянова

Материалы курса «Система развивающей работы школьного психолога»: лекции 1–3. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005. – 36 с.

Учебно-методическое пособие

Редактор *М.Р. Битянова*
Корректор *Э.М. Тахтарова*
Компьютерная верстка *Г.В. Струкова*

Подписано в печать 05.06.2005.
Формат 60x90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,25.
Тираж экз. Заказ №
Педагогический университет «Первое сентября»,
ул. Киевская, д.24, Москва, 121165
<http://edu.1september.ru>

© М.Р. Битянова, 2005
© Педагогический университет «Первое сентября»

Учебный план курса

№ бр.	Учебный материал
1	Лекция № 1. Категории «развитие» и «возраст» в современной психологии и их прикладное значение для деятельности школьного психолога.
1	Лекция № 2. Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога.
1	Лекция № 3. Игра и ее развивающие возможности. Контрольная работа № 1
2	Лекция № 4. Большая психологическая игра в работе школьного психолога.
2	Лекция № 5. Большая психологическая игра в работе школьного психолога (окончание). Контрольная работа № 2
3	Лекция № 6. Психологические уроки как форма развивающей работы.
3	Лекция № 7. Психологический тренинг как форма развивающей работы.
3	Лекция № 8. Конструирование развивающих психологических ситуаций в школьной образовательной среде.

Итоговая работа. Итоговая работа должна представлять собой описание системы развивающей работы в школе, проведенной в течение 3-й четверти (в конкретном классе, параллели, всей школе). Должна присутствовать справка из образовательного учреждения, подтверждающая факт проведения указанной работы. Итоговые работы, сопровождаемые справками из учебного заведения (актами о внедрении), должны быть отправлены в Педагогический университет.

Лекция первая

КАТЕГОРИИ «РАЗВИТИЕ» И «ВОЗРАСТ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ИХ ПРИКЛАДНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Развивающая работа – одно из наиболее важных и востребованных направлений работы психолога образования с детьми и подростками. В моде-

ли психолого-педагогического сопровождения школьников, разрабатываемой нами в течение 10 лет, деятельность психолога и педагога, ориентированная на решение задач ребенка, рассматривается как приоритетная. Развивающая работа – это совместная деятельность ребенка (группы детей) и психолога, в процессе которой выстраивается мостик между «сегодня» и «завтра» ребенка. Это увлекательное, ценностно окрашенное для всех участников взаимодействие, в рамках которого принимается и приветствуется то, что есть сегодня, и ставятся новые маяки – на следующий час, год, жизнь...

Если говорить научным языком – это решение задач развития, актуальных сегодня для данного конкретного ребенка, данной группы детей определенного возраста и этапа коллективного развития, для детей данной школы, данной социальной группы и т.д. В ходе решения этих задач ребенок, подросток обретает новые психологические способности, навыки и умения, возможно – переходит на качественно новый этап понимания мира и самого себя, совершает поступки, которые определяют его мировоззрение и определяются этим мировоззрением.

Развитие тех или иных способностей, качеств, умений ребенка происходит в том случае, если (на фоне органической и функциональной сохранности психики) эти новообразования востребованы средой, в которой живет и действует ребенок, строит свои отношения с миром и другими людьми. Иначе говоря, если взрослыми спроектирована и реализована определенная социальная и материальная ситуация развития ребенка. Проектирование и реализация таких развивающих ситуаций составляют существенную часть профессиональной компетентности школьного психолога.

С нашей точки зрения, у психолога, занимающегося проектированием и реализацией развивающих программ, должны быть свои (но соотносимые с научно обоснованными) ответы на следующие вопросы:

1. Что такое психологическое развитие и саморазвитие человека, каковы его закономерности и роль взрослого в процессах развития ребенка и подростка?
2. На какой основе должны определяться приоритеты в развивающей работе для школьников разных возрастов?
3. На каких принципах должна строиться развивающая работа, чтобы быть эффективной?
4. Каковы критерии эффективности проведенной развивающей работы?

Ответы на эти вопросы лежат в области психологии развития и педагогической антропологии. Две эти науки, каждая со своей стороны, задают

методологические – ценностно-целевые и операциональные – основания развивающей работы школьного психолога. Именно к этим основаниям мы и обратимся прежде всего в нашем разговоре о развитии как предмете психологической работы в школе.

Категория «развитие» в психологии

Латинское слово «развитие» в Древнем Риме означало «развертывание свитки при чтении»: все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. Похожее толкование словосочетания «развитие мысли» мы находим у Цицерона: то, что было свернуто в сознании говорящего, разворачивается через его речь перед слушателями.

В настоящее время понятие «развитие» стало естественной и неотъемлемой частью мировоззрения человека: развитие Вселенной, языка, страны, общества, подходов к пониманию чего-либо, наконец, самого человека. Слово, которому чуть больше 2000 лет, сегодня – одно из ключевых в культуре.

По мнению В.И. Слободчикова, категория «развитие» в современном звучании охватывает три не сводимых друг к другу смысла:

1. Развитие как объективный факт, естественно осуществляющийся процесс качественных изменений объективной реальности, в том числе – человека.
2. Развитие как объяснительный принцип. На его основе могут интерпретироваться изменения, происходящие в человеческом мире.
3. Развитие как цель и ценность европейской культуры: «В современном человекознании утвердилось положение о том, что развиваться – это хорошо».

Важно различать понятие «развитие» и близкие к нему понятия «изменение», «происхождение», «функционирование» и др.

Человек может изменяться, но не развиваться. Так, рост – это количественное изменение человека без изменений внутренней структуры, состава входящих в него элементов, функций того или иного процесса. Можно говорить о физическом росте человека, можно – о росте различных психологических показателей, например росте запаса слов без изменения функции речи. Развитие, в отличие от изменения, обязательно несет в себе качественное изменение структуры, отдельных элементов, функций или всего перечисленного, вместе взятого.

Функционирование – это пребывание в активном состоянии одного и того же уровня (типа). Развитие же предполагает возникновение принципиально новых образований, переход на новый уровень функционирования. Функционирование – обратимый процесс, ему свойственно циклическое

воспроизведение постоянного набора функций. Развитие – вид необратимых изменений. Оно связано с кардинальным, необратимым изменением структуры и механизмов. Это сдвиг, превращение, метаморфоза: гусеница, куколка, бабочка...

Существуют различные типы развития.

Можно различать 3 вида развития с точки зрения причин, его обуславливающих:

1. «Развитие по сущности природы, или становление» – естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий. Такое развитие есть движение от некоторой причины, запускающей (поддерживающей) изменения, к закономерным следствиям.

2. «Развитие по сущности социума, или формирование» – процесс изменения деятельности, способов и средств развития, имеющихся в распоряжении человека. Это движение от имеющегося социокультурного образца к его внутреннему присвоению.

3. «Развитие по сущности человека, или преобразование» – процесс саморазвития, движения человека по целям, ценностям и смыслам своего существования.

В процессе развития человек и его свойства могут подвергаться качественно различным преобразованиям: прогрессу и регрессу, дифференциации и интеграции.

Наконец, важно различать преформированный и неформированный типы развития. Преформированный тип развития предполагает изначальную заданность и тех стадий, которые пройдет организм на пути своего развития, и того конечного результата, к которому стремится развитие. Пример – эмбриональное развитие. Неформированный тип развития не предопределен заранее. Так развиваются биологические виды, общество, сама галактика.

Развитие человека тоже происходит по неформированному типу, но со своими особенностями. Конечные формы детского развития и стадии, через которые должен пройти ребенок, не определены жестко, не заданы. Однако – и в этом уникальность онтогенеза – задан внешний образец. Это те формы теоретической и практической деятельности, которые существуют на данном этапе развития общества. Они выступают образцом («идеальной формой», в терминах Л.С. Выготского), по которому проходит человеческое развитие. Такой тип неформированного развития может быть определен как усвоение. Вне процесса усвоения культурного наследия человечества не может быть рассмотрен и адекватно изучен процесс развития ребенка.

Закономерности развития в детском, подростковом и юношеском возрасте

Развитие ребенка – сложный, многосоставной процесс, который в тех или иных пропорциях содержит в себе становление, формирование и саморазвитие. Для психолога-практика чрезвычайно важно понимать те объективные принципы, на которые опирается развитие человека, и те закономерности, которые характеризуют сам процесс развития.

Отечественным психологам В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунову принадлежит формулировка свода принципов, характеризующих процессы развития в детстве и отрочестве. Знание и понимание их необходимо для организации эффективного взаимодействия со школьниками, построения содержательной работы.

1. Творческий характер развития. Главным в развитии должно стать не усвоение опыта, а его порождение.

2. Ведущая роль социокультурного контекста развития. Программы обучения и воспитания детей должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. Ведущая роль сензитивных периодов развития. Важно осваивать определенное культурное содержание в наиболее благоприятный для этого период и строить этот процесс на основе возможностей организма ребенка.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.

5. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития.

6. Зона ближайшего развития как метод диагностики способностей и возможного шага в развитии ребенка.

7. Амплификация детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка.

8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития. Каждый период детской жизни вносит свой вклад в процесс развития и должен быть прожит полноценно.

9. Принцип единства аффекта и интеллекта, или принцип активного деятеля. Программы обучения должны быть ориентированы на развитие не только интеллекта, но и эмоциональной сферы личности.

10. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями. Символизация должна стать принципом развития ребенка.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения. В развитии важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему.

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий. Этот принцип особенно важно учитывать при разработке норм развития и диагностики его уровня.

За многие десятилетия, прошедшие со времени возникновения интереса к данной проблеме, исследована масса процессов общего психического развития ребенка, выделены определенные закономерности, в том числе – стадии развития тех или иных способностей, функций, возможностей ребенка.

Прежде чем мы обратимся к рассмотрению основных периодизаций развития в детском, подростковом и юношеском возрасте, хочется еще раз вернуться к вопросу, который уже затрагивался нами выше. Психическое развитие человека – «рукотворный процесс». Он имеет четкую культурную обусловленность. Прохождение от стадии к стадии, характер новообразований каждого этапа имеют культурную обусловленность. Так мы, люди, устроили свой сегодняшний мир. Так нужно развиваться для того, чтобы впитать в себя этот мир, научиться жить в нем и изменять его.

Психический облик человека того или иного возраста определяется тем, в какие виды деятельности и отношений включали его взрослые, на каких основаниях строили процесс образования, как «встраивали» во «взрослую жизнь». И все же разные авторы по-разному определяют то, что можно назвать самой главной «пружиной» развития ребенка.

«Ведущая деятельность» как двигатель развития (Д.Б. Эльконин)

Особую роль в развитии человека играет ведущая деятельность. Именно на этом тезисе построена возрастная периодизация Д.Б. Эльконина. Читатели, несомненно, хорошо знакомы с ней. Каждый социально определенный этап жизни ребенка характеризуется ведущей деятельностью, в рамках которой, под влиянием ее формы и содержания, преимущественно происходит психическое развитие, складываются основные достижения и новообразования возраста и то кардинальное противоречие, которое спустя некоторое время приведет к психологическому кризису и смене ведущей деятельности.

Ведущей деятельностью в дошкольном детстве является ролевая игра, в младшем школьном детстве – учебная деятельность, в подростничестве – интимно-личностное общение, в юности – учебно-профессиональная деятельность.

Психические новообразования возраста имеют культурно обусловленный характер. Проектируя ведущую деятельность, учитель может существенно влиять на развитие, усиливая его возможности. Но при этом, подчеркивает Г.А. Цукерман, ведущая деятельность каждого возраста не назначается волюнтаристски. Необходимо учитывать природу возраста, внутреннюю логику развития.

И все же грамотно подобранная и адекватно поданная деятельность – это основа развивающей среды, которую взрослые могут создавать для детей и подростков в рамках школы.

«Поиск и определение себя» (Э. Эриксон)

Быть самим собой в собственных глазах и глазах значимых других людей – такова движущая сила развития в периодизации Э. Эриксона. В ходе взросления происходит расширение и изменение системы значимых связей. Вступая в новые отношения, человек сталкивается с необходимостью сделать некоторый жизненный выбор, и направление этого выбора определяет основные новообразования возраста и сам характер этих новообразований: позитивные они или деструктивные.

На школьную жизнь ребенка приходится два этапа развития, по Эриксону (табл. 1).

Таблица 1

Стадия	Значимые отношения	Основной выбор	Позитивные новообразования	Деструктивные новообразования
Школьный возраст (6–12)	Соседи, школа	Предприимчивость против чувства неполноценности	Компетентность, умелость	Инертность, пассивность
Подростки (12–20)	Сверстники	Идентичность против смешения идентичности	Самоопределение, верность	Застенчивость, негативизм, конформность

Значение положений теории Эриксона для психолога – школьного практика трудно переоценить. Она задает ориентиры для постановки раз-

вывающих задач и определяет критерии эффективности работы, диктует содержание диагностики: к чему нужно приглядываться, какие поведенческие проявления говорят о неблагоприятном течении процессов развития.

«Интеллектуальная основа развития» (Ж. Пиаже)

Подходы школы Ж. Пиаже давно стали классикой психологии, равно как и критические замечания, и контррасследования, и существенные дополнения к ней других авторов. Однако остается несомненным, что в школьной жизни ребенка есть переломный этап, и находится он где-то посередине долгого школьного века, когда в его взгляде на мир и самого себя происходят существеннейшие изменения.

И в своей основе эти изменения – интеллектуальной природы. Происходит смена стадий развития мышления: от стадии конкретных операций к стадии гипотетико-дедуктивного интеллекта.

Мышление младшего школьника конкретно. Ребенок способен рассуждать, доказывать, соотносить различные точки зрения. Однако ему плохо удаются размышления «вообще», без опоры на конкретный материал, который можно сравнить, будь то рисунки, схемы, описания поведения. Неслучайно многие выпускники начальной школы испытывают значительные затруднения, отвечая на такой, например, вопрос теста: «Волнует ли тебя, что думают о тебе окружающие?» Как может волновать то, что происходит в чужой голове?!

После 11–12 лет ребенку становится доступной новая реальность: реальность возможного, того, что может быть. Как справедливо отмечает Г.А. Цукерман, новые интеллектуальные средства постижения мира «резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. Слабая сторона подросткового мышления является оборотной стороной того могущества мысли, которое подросток ощутил: резкая переоценка возможности усовершенствовать себя и других с помощью идей».

На некоторое время подростки снова обретают такую особенность мышления, как эгоцентризм, который, казалось бы, навсегда остался в дошкольном детстве. Чаще всего «межличностная близорукость» проходит, но с кем-то она остается надолго, превращаясь в устойчивую личностную особенность.

Разве этот теоретический материал – не повод для конструирования развивающих программ и мероприятий?

«Усвоение норм и правил общества» (Л. Колберг)

Моральное развитие – важная составляющая часть общего процесса развития ребенка, и особое значение характеристики такого развития в разные периоды имеют для педагогов. Школа нормативна по своей сути. Более того, значительная часть образования – это усвоение культурно заданных норм и образцов. Важно понимать, на что в ребенке мы уже можем опереться, что находится в стадии формирования, о чем можно только мечтать в этом возрасте и т.д.

Л. Колберг провел исследования, позволяющие более или менее определенно связать те или иные возрастные этапы развития современных детей с этапами их морального развития (табл. 2).

Таблица 2

Уровень	Общее содержание	Стадии
Доморальный уровень (все дошкольники и большинство семилетних детей, 30% – в 10 лет, 10% – в 13–15 лет)	Нормы морали – нечто внешнее, правила соблюдаются из эгоистических соображений	1-я стадия. Ориентируется на наказания и ведет себя хорошо, чтобы избежать наказаний 2-я стадия. Начинает ориентироваться также и на похвалу и вести себя хорошо для того, чтобы получить награду
Конвенциональная мораль (7–12 лет и далее)	Нормы морали – нечто внешнее, правила соблюдаются из социально-нормативных соображений	3-я стадия. Ориентация в поведении на оправдание ожиданий и одобрение других людей 4-я стадия. Ориентация на авторитет других людей
Автономная мораль (после 14, но в реальности – не более 10% подростков)	В целом: поступки определяются не внешним давлением, а совестью	5-я стадия. Ориентация на принципы общественного благополучия, принятые перед обществом обязательства 6-я стадия. Ориентация на общечеловеческие этические принципы

Стадии морального развития далеко не всегда соответствуют указанным выше возрастам. Но последовательность стадий универсальна. Задачи развития каждой стадии понятны, и куда нужно двигаться вместе с ребенком – тоже. Это важнейший материал для аналитической и проектировочной работы классного руководителя и школьного психолога.

«Социальный интеллект» как особый инструмент познания и развития (Р. Селман)

Социальный интеллект – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. На житейском уровне примером развитого социального интеллекта могут служить люди, сведущие в сложных, многоходовых интригах, разрабатывающие многоступенчатые политические комбинации и т.д. Социальный интеллект предполагает способность человека подняться над некоторой социальной ситуацией и увидеть ее как систему сложных отношений людей, которая поддается прогнозу и направленному воздействию. Р. Селман выделяет 5 этапов развития социального интеллекта (табл. 3).

Таблица 3

Основная характеристика отношений	Области социального взаимодействия			
	Понимание себя	Близкие дружеские отношения	Отношения в группе сверстников	Отношения с родителями
Эгоцентризм	Недифференцированная психофизиологическая целостность	Случайные, неустойчивые игровые контакты	Вещно-телесные связи	Прагматизм
Субъективизм	Выделение своих намерений, чувств, мыслей	Запрос на одностороннюю помощь	Несимметричные отношения (власть – подчинение)	Авторитарность
Рефлексивность	Самопознание	Сотрудничество	Партнерство	Эмоциональное взаимопонимание

Взаимность	Устойчивая самоидентичность	Взаимный обмен личностно значимым содержанием	Группа взаимоподдержки	Личная Ответственность
Глубина	Интегрированная система различных Я-состояний	Добровольная взаимозависимость самостоятельных личностей	Демократические отношения, возможно разнообразие мнений и позиций	Личная ответственность

Эгоцентрическая стадия заканчивается, когда мысли и чувства других людей (как и свои собственные) становятся предметом интереса ребенка. Вторая стадия характеризуется дифференциацией внутреннего и внешнего мира, приоритетом собственных притязаний на внешний мир. На рефлексивной (примерно – начальная школа) стадии ребенок пробует занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою позицию. На третьей стадии, приходящейся обычно на 10–12 лет, ребенок начинает понимать, как устроены отношения людей, видеть и принимать ситуацию взаимозависимости. Четвертая стадия социального развития предполагает осознание различных уровней человеческой близости и умение учиться строить отношения на разных уровнях зрелости. Последняя стадия характеризует очень высокий уровень развития социального интеллекта, позволяющий человеку широту взглядов сочетать с глубиной понимания сущности человеческих отношений разного типа, принимать на себя ответственность за эти отношения.

Периодизация Селмана открывает нам еще одну, не очевидную на первый взгляд, возможность развития. Обучение навыкам решения сложных социальных задач дает человеку возможность совершенствовать себя еще в одном направлении. Причем, если не учить этому специально, лишь единицы особо одаренных индивидуумов смогут научиться этому самостоятельно. А между тем «социальная культура» – культура построения высоких человеческих отношений – это несомненная ценность современного общества.

Таким образом, современная психология развития предлагает практику разнообразный и чрезвычайно ценный материал для выстраивания систе-

мы развивающей работы в школе. По сути дела, она предлагает некоторый набор психологических возможностей разных этапов жизни ребенка, подростка и юноши. Мы же можем трактовать эти возможности как задачи развития, которые, с точки зрения современной социокультурной ситуации и самой внутренней логики развития ребенка, эффективно и целесообразно решать в том или ином возрасте. Психология развития определяет общие принципы, которые необходимо учитывать при построении работы, направленной на решение задач развития.

Все это очень пригодится нам в наших дальнейших размышлениях и действиях.

Литература:

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
2. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
3. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
4. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Перечислите основные виды развития, выделяемые в современной психологии.
2. Какие закономерности развития в детском и подростковом возрасте необходимо учитывать при построении развивающей работы?
3. Что мы подразумеваем, когда говорим, что развитие человека – «рукотворный процесс»?
4. Какие теоретические подходы к периодизации развития в детском и подростковом возрасте необходимо учитывать при построении развивающей работы? Почему?

Лекция вторая

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Основная цель развивающей работы, как мы уже определили для себя в предыдущей лекции, – решение задач развития детей и подростков. Задачи развития, а затем и саморазвития связаны с самой логикой движения ребенка от одной социокультурной ситуации к другой, от одного физиологического возраста к другому, с ведущей деятельностью, системой отношений с другими людьми, а с определенного момента – собственными ценностями и смыслами жизни.

Р. Хавиггерст дает следующее определение понятию «задача развития»: это задача, которая лежит на полпути между требованиями общества и потребностями индивида. Успешное и своевременное решение такой задачи делает человека счастливым и облегчает решение задач развития последующих возрастов. Неуспех в решении задач развития ведет к ощущению не-счастья, к общественному осуждению и сложностям в решении будущих задач развития.

Система развивающей работы школы может быть выстроена на нескольких методологических основаниях. Два из них представляют для нас наибольший интерес. В основу развивающей работы могут быть положены принципы и закономерности психологии развития и возрастной психологии и принципы педагогической антропологии.

Психология развития и возрастная психология в основании развивающей работы

Каждый возрастной этап, каждая ступень индивидуального развития таят в себе разнообразные возможности формирования, усвоения, становления тех или иных качеств и способностей человека, а с определенного момента – на первый план выходят и задачи саморазвития. Каждый возраст к чему-то замечательно приспособлен и несет в себе принципиально важную возможность, без реализации которой дальнейшее развитие не то чтобы невозможно (хотя иногда и так), но затруднено, более извилисто, чем могло бы быть.

У каждого этапа развития есть свои ограничения и свои трудности, осторожное, грамотное преодоление которых – еще один ресурс движения вперед и вверх. Понимая культурную заданность различных возможностей и проблем возраста, мы в то же время вправе опираться на них сегодня, так как они отражают особенности развития человечества здесь и сейчас.

На основе знаний возрастной психологии и психологии развития можно построить развивающую психологическую работу. Такая работа будет направлена на максимально полную реализацию возрастных и индивидуальных возможностей ребенка и группы детей на данном этапе развития и создание психологического «задела» (в виде качеств, способностей, умений и т.д.) для перехода на следующий этап. Для ее построения психологу необходимо выделить принципиально разные этапы развития ребенка и подростка в школьные годы и по отношению к этим этапам определиться со следующим:

1. Психологический статус на начало периода: может, умеет, стремится и т.д.
2. Возможности психологического развития на данном этапе: активно развивающиеся функции и структуры.
3. Основные трудности и опасности данного периода с точки зрения дальнейшего развития.
4. Логика развития: качества и способности, которые необходимы для перехода на следующую ступень.

В результате психолог получает некоторый нормативный портрет ребенка определенного возраста, при этом за норму берутся не среднестатистические значения, а эталонные возможности возраста. В.И. Слободчиков следующим образом определяет норму такого типа: «...Это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте...» Мы еще вернемся к цитате и продолжим ее.

В принципе, полученные нормативы – уже неплохое содержательное основание для проектирования развивающей работы. А для психолога, работающего в одиночку с большим количеством детей, – иногда почти единственное. С опорой на знание возрастных возможностей и задач развития психолог создает и реализует развивающие программы, направленные на детей, например, 3–4-го класса в целом. При этом, естественно, для ряда детей поставленные задачи развития могут оказаться неактуальными: преждевременными или пройденными (самостоятельно, благодаря родителям, другим взрослым). Но для большинства учащихся задачи будут актуальными и востребованными.

Если у психолога есть возможность, работать более адресно, то далее он соотносит полученные характеристики с характеристиками реального развития (полученными в процессе диагностики) и на основе сравнения формулирует конкретные развивающие задачи и планирует конкретные развивающие результаты. Эти результаты тоже формулируются как некоторая норма (продолжаем цитировать): «...то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка...».

Такая развивающая работа будет носить индивидуализированный характер, ее содержание будет соотноситься не только с возрастными, но и с индивидуальными особенностями и возможностями. При этом, на каком бы основании психолог ни строил развивающую работу – возрастном, индивидуально-возрастном, ему необходимо учитывать развивающие возможности образовательной среды той школы, в которой учится ребенок. И здесь уместно привести всю цитату целиком: «Норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. И задача возрастного психолога и педагога – эти соответствующие условия определить, а при необходимости и создать».

«Эталонные портреты» учащихся разного возраста широко представлены в литературе по возрастной психологии. Практически каждый учебник содержит описание тех достижений, с которыми ребенок выходит на новый возрастной этап (если предыдущий прожит благополучно), описание ведущей деятельности, перечень основных новообразований возраста и важнейших линий психического развития, возможные трудности, которые могут возникнуть в процессе взросления.

Вот, например, как может выглядеть «эталонный портрет» младшего школьника.

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет)

Достижения кризиса 7 лет:

- Рождение «социального Я» ребенка: ребенок открывает для себя значение новой социальной позиции, позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы.
- Переоценка ценностей: появление новых мотивов, игра перестает быть основным содержанием жизни.
- Обобщение переживаний и возникновение внутренней жизни ребенка: эмоции перестают быть отрывочными, ситуативными; возникают осознанные переживания, появляется логика чувств.

- Изменение структуры поведения: появляется смысловая ориентировочная основа поступка, которая опосредует связь между желанием что-то сделать и действием.

- Утрачивается детская непосредственность поведения: ребенок внешне уже не такой, как внутренне.

Ведущая деятельность: учебная деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний.

Возможности возраста связаны преимущественно с учебной деятельностью и общением со сверстниками. Основная линия развития – нормативность, усвоение норм учения, познания, общения, социально приемлемого поведения.

- Активное развитие мышления, прежде всего – понятийного, теоретического. В процессе усвоения полной структуры учебной деятельности складываются базовые мыслительные способности: анализ, планирование, рефлексия.

- Развитие произвольности: способность руководствоваться в поведении целями, поставленными взрослым, умение самому поставить цель и в соответствии с ней самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

- Восприятие приобретает характер организованного наблюдения (синтезирующее восприятие); память и внимание становятся произвольными, осмысленными и целенаправленными.

- Усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций; формирование высших чувств.

- Развитие широких социальных и познавательных мотивов учения. Преобладание мотивации достижения и престижной мотивации при успешном обучении.

- Формирование чувства компетентности, адекватного уровня притязаний.

- Развитие способности дружить, испытывать длительные эмоциональные привязанности.

Основные «опасности» возраста:

- Неполное усвоение структурных элементов учебной деятельности, приводящее к учебным проблемам и трудностям.

- Психические функции остаются слабо произвольными.

- Развитие мотивации избегания неудачи и различных видов компенсаторной мотивации.

- Формирование чувства неполноценности.

Возможности и «опасности» возраста задают перечень тех задач развития, на решение которых может направить свою деятельность психолог.

Еще один пример постановки задач развития на основе психологических представлений. Р. Хавиггерст, уже упомянутый нами, постулирует главной задачей развития **в отрочестве задачу самоопределения в сферах человеческих ценностей, общения людей и отношения человека и Бога**. Ниже перечисленные задачи вторичны по отношению к ней, главной:

- Освоение «нового тела», физиологическая и психологическая половидентичность.

- Развитие абстрактного мышления.

- Приобретение навыков межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола.

- Установление новых, более независимых отношений в семье: уменьшение эмоциональной зависимости при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке.

- Выработка жизненной философии, системы ценностей.

- Постановка задач будущего (семья, карьера, образование) в связи с решением вопроса: «На что я годе?»

Помощь подросткам в решении этих задач развития может составить целую систему совместной работы классного руководителя и психолога на весь период подростничества. Правда, очень важно, чтобы взрослые как задачу собственной деятельности ставили перед собой еще одну: содействие превращению данных задач развития **в задачи саморазвития** подростков.

Педагогическая антропология в основании развивающей работы

Данный подход к построению развивающей работы не отменяет, не отрицает предыдущий. Скорее – надстраивается как более высокий, использующий психологические закономерности для решения задач более высокого, философского порядка.

В рамках антропологической парадигмы понятия образования и сущности человека рассматриваются в неразрывной связи. Образование – это специально организованное пространство, в котором человек получает стимул и предпосылки к разворачиванию своей человеческой сущности во всей полноте (Колесникова И.А., 2001).

Философский уровень антропологии позволяет определиться с моделью человека, его сущностными качествами и возможностями, предназначением и ведущими потребностями. Важнейшими качествами человека, приоб-

ретаемыми в процессе образования, являются: способность к мышлению и познанию мира; способность к рефлексии и этической оценке; способность к целенаправленной деятельности; способность к диалогу с другими людьми; способность к самопознанию и саморазвитию.

Педагогический уровень дает возможность определить место и назначение образования в процессе становления сущностных свойств и возможностей человека, содержательные и процессуальные характеристики педагогической деятельности. Психолого-педагогическая деятельность – это деятельность по созданию условий саморазвития, самообразования людей, по обеспечению для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 1995).

Антропологический подход разрабатывается нами для построения на всех уровнях и во всех аспектах образовательного процесса и создания образовательной среды школы. Однако он успешно может быть применен для проектирования отдельного компонента школьной системы – развивающей работы психолога.

Антропологический подход предполагает проектирование развивающей работы психолога на основе принципов целостности и внутренней активности ребенка – важнейших антропологических принципов, применяемых в образовании.

Целостность ребенка в школе – это представленность его как Человека в основных ипостасях человеческого существования, в системе социальных отношений и разнообразных видов деятельности. Человек – целостное телесное существо, субъект деятельности и общения с другими людьми, обладающий внутренним миром, даром познания самого себя и мира вокруг.

Можно выделить следующие аспекты целостного существования человека (его человеческого «Я»), которые должны быть представлены в образовании в целом и в развивающей работе в частности:

- Я и мои отношения с другими людьми
- Я и мои физические возможности.
- Я и мои личные интересы.
- Я и мои способности.
- Я и мои ценности, моя картина мира.
- Я и моя деятельность, прежде всего – учебная, общественно значимая.
- Я и мой внутренний мир.

Достижение целостности – это создание в рамках образовательной среды школы в целом или отдельных ее аспектов (например – развивающей психологической работы) условий, позволяющих ребенку реализовывать и

развивать разнообразные стороны своего «Я», переживать состояние целостности на интеллектуальном, эмоциональном, физическом и духовном уровнях.

Не менее важной является реализация принципа активности ребенка в образовательном процессе. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции.

Активность может возникать за счет разных источников: интереса к информации или способу действия, интереса к другим людям, потребности в самовыражении и самопрезентации, актуализации творческой позиции, потребности в самопознании, осознании значимости происходящего для себя или группы людей, своего настоящего или будущего и т.д. Главное – что эта активность (даже если она умело создана извне) управляет ребенком изнутри, помогает ему преодолевать трудности, идти к цели, ставя перед собой и самостоятельно решая задачи собственного развития.

Обеспечение целостности существования ребенка в школе и поддержка активности – это задачи, требующие специальной, целенаправленной и продуманной деятельности психолога. Его работа с детьми должна насыщаться условиями и возможностями для развития различных сторон человеческого «Я». Результатом такой деятельности будет развитие тех или иных качеств и способностей ребенка. Например, создание условий для развития такой стороны человеческой целостности, как «Я и мой внутренний мир», способствует формированию навыков самопознания, понимания себя, рефлексии, навыков целеполагания на основе самоанализа, готовности к совершению выбора, внутренней свободы, личной автономности, навыков саморегуляции поведения и др.

Создание условий для проявления и развития других сторон «Я» также ведет за собой формирование новых качеств, способностей, умений человека:

- *Я и моя учебная деятельность*: навыки целеполагания, самоконтроля и самооценки результатов деятельности, умение работать с информацией; предметные знания; обобщенные способы теоретического и практического действия; трудолюбие, ответственность; самостоятельность; развитое мышление, способность выражать свои мысли; навыки проектирования и реализации деятельности.
- *Я и мои ценности*: сформированное мировоззрение; развитое самосознание; критичность, избирательность; способность к самоопределению и совершению поступков на основе присвоенных ценностей и нравственных принципов.

- *Я и другие люди*: навыки общения и понимания других людей; уважительное отношение к другим людям; организаторские навыки, навыки работы в коллективе; способность к эмпатии; толерантность; умение дружить и строить доверительные отношения с другими людьми.

- *Я и мои физические возможности*: ценностное отношение к собственному здоровью; формирование привычки к здоровому образу жизни; критичность, избирательность, способность к самоопределению; активность, целеустремленность, способность преодолевать трудности; понимание себя, развитое самосознание.

Обеспечение целостности в контексте развивающей работы не отрицает выбора психологом (часто – вместе с педагогом) определенных содержательных приоритетов в работе.

На основе чего выявляются и формулируются эти приоритеты? Если в первом подходе они формулировались на основе возрастных задач, то в данном случае они формулируются на основе антропологического представления о наиболее важных человеческих качествах, развиваемых в процессе образования, с учетом образовательной программы школы и, естественно, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей.

Однако, как мы видим, ценностно-целевые приоритеты расставлены иначе. Доминируют общефилософские представления о назначении и сущности человека, конкретизированные в миссии конкретной школы.

В качестве примера. Мне достаточно долго довелось работать в образовательном учреждении, отрабатывающем определенный вариант антропологической школы. Цель образовательной деятельности формулировалась как *развитие и поддержка у каждого школьника и взрослого – участника образовательного процесса – субъектной позиции в отношении дела, людей и самого себя*. Под *субъектной позицией* мы понимали определенную систему отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющую ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей и природы, совершать жизненные выборы и поступки, основным критерием которых является совесть.

В качестве результата образовательной деятельности рассматривались такие личностные новообразования и человеческие качества воспитанников школы, как: (1) сформированное мировоззрение, наличие осознанной системы жизненных ценностей; (2) высокая познавательная активность, интерес к миру и самому себе; (3) компетентность личности в системе современного знания, современных информационных технологий, способов получения, использования и развития (преобразования) знания; (4) компетентность личности в сфере человеческого общения, межличностной ком-

муникации: способность к сотрудничеству, взаимопониманию, цивилизованным способам решения разногласий; (5) функциональная грамотность человека, умение организовывать процесс достижения поставленных целей, готовность к продуманному профессиональному выбору и адаптации на современном рынке труда и др.

Характеристики субъектной позиции и их формирование психологическими средствами были основой проектирования развивающей работы как на содержательном, так и на методическом уровне. Развивать различные аспекты такой позиции можно, как делая их *содержанием* развивающих занятий, так и закладывая возможность развития в *процедуре* занятия. Естественно, что при этом мы продумывали, какие аспекты субъектной позиции целесообразно развивать в том или ином возрасте, у тех или иных конкретных детей и ученических коллективов.

Какую бы стратегию ни выбрал психолог, проектируя систему развивающей работы с детьми, она должна соответствовать ряду требований, перечислением которых и хотелось бы закончить разговор о принципах построения такой системы.

Первое. Новые качества и способности появляются в ответ на запрос среды жизнедеятельности человека. Это значит, что в развивающей работе, какие бы формы она ни принимала, должны проектироваться (а для ребенка – случаться) ситуации, требующие приобретения новых качеств и способностей, так как без них ребенок не может встроиться в отношения с другими участниками, решить интересную для него задачу, осуществить привлекательное творческое, практическое действие. И нельзя бесконечно эксплуатировать одну и ту же ситуацию, связанную со страхом ребенка не соответствовать ожиданиям, быть наказанным или его желанием быть хорошим.

Второе. Развивающие ситуации должны создавать возможности для погружения в них участников целиком, всем своим разнообразным человеческим потенциалом. На дискотеке ликует тело и чувства, но спит разум. На уроке часто востребован разум, но тоскует тело, а эмоции – про другое (например – про девочку на первой парте). Развивающая ситуация дает ребенку возможность переживать себя как целое, единое. Ситуации деятельности – практической или теоретической, индивидуальной или совместной, общественно или лично значимой – являются универсальными развивающими ситуациями. Деятельность – это целостное состояние человека.

Третье. На первый взгляд – противоречащее предыдущему (но только на первый взгляд). Развивающая работа должна быть адресной, то есть направленной на решение конкретных задач развития ребенка. И эти задачи

должны формулироваться не на обобщенно-безответственном языке (например, развитие коммуникативных умений), а конкретно, понятно, технологично. Так, любовь к людям целенаправленно развивать нельзя, а понимание, сочувствие, способность радоваться вместе с другим – можно.

Итак, в основе развивающей работы – задачи развития. Содержание этих задач может определяться разными методологическими основаниями, но есть некоторые общие принципы проектирования развивающей работы, которые нельзя не учитывать.

О том, какие конкретные формы может принимать развивающая психологическая работа в школе, мы поговорим в следующий раз.

Литература:

1. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. – М., 2000.
2. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М., 1994.
3. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 2000.
4. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии и педагогике. – СПб., 2001.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Как вы понимаете словосочетание «задачи развития»?
2. Что такое «эталонный портрет» ребенка определенного возраста и какие параметры он в себя включает?
3. Какие сущностные характеристики включает в себя антропологическая модель человека?
4. Каковы важнейшие антропологические принципы, которые могут быть положены в основу развивающей работы?
5. Назовите основные научно-технологические требования к построению развивающей психологической работы.

Лекция третья

ИГРА И ЕЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Начнем с очень простого и часто забываемого положения: задачи развития ребенка и задачи развивающей работы психолога – это не одно и то же. На основе задач развития ребенка психолог формулирует задачи своей профессиональной деятельности и подбирает адекватную форму для их решения. Иначе говоря: какие ситуации деятельности, общения должен я, взрослый, создать для и вокруг ребенка, чтобы искомые психологические функции, способности, качества оказались востребованными и имели шанс развиться?

Создать условия

Те или иные способности, психические новообразования, конкретные психологические навыки ребенка не существуют сами по себе. Они возникают и развиваются в том случае, если создана особая среда, особая система отношений с ребенком, которые формируют желание, потребность, интеллектуальную готовность. Нужны они ребенку тоже не сами по себе, а только в связи с его отношениями с миром, с другими людьми, с самим собой, когда эти качества или процессы приобретают ценность.

Соответственно, различные проблемы в обучении, общении, психологическом развитии возникают у школьника в том случае, если ему не были созданы условия, в которых он мог бы развить определенные качества, либо в дальнейшем эти качества оказались ненужными, невостребованными. Причем «ущербность» условий могла состоять как в их низком мотивирующем потенциале, так и в эмоциональной непривлекательности или в несоответствии интеллектуальным возможностям ребенка в конкретный момент развития.

Обращаясь к коррекционной работе со школьником в этих случаях, психолог, по точному замечанию Г.А. Цукерман, «формирует не индивидуальные способности, а те интерпсихические пространства, проходя через которые ребенок становится способным к новым действиям». То есть психолог создает или воссоздает условия, когда новые возможности, искомые психологические навыки или процессы могут сформироваться и стать нужными ребенку, значимыми с точки зрения построения адекватных отношений с миром и другими людьми.

А из этого, в свою очередь, следует, что условия коррекционной работы не могут сводиться к тренингу, «дрессуре» определенных компонентов психического мира школьника. Они обязательно должны включать в себя все необходимые элементы полноценной формирующей среды: эмоциональный, рефлексивный, мотивационный, смыслообразующий и т.д.

Психокоррекционная и развивающая работа создает условия для формирования у ребенка потребности в новом знании и возможность его приобретения и реализации в деятельности и общении.

Итак, задачи развивающей работы психолога связаны с проектированием, реализацией и осмыслением создаваемых ситуаций развития.

Например, одна из задач развития учащихся 1-го класса может быть сформулирована следующим образом: построение отношений со взрослыми в школе на уровне делового, позиционно-ролевого общения. Эта задача особенно актуальна для домашних детей и тех, кто приходит в школу очень рано – в шесть и меньше лет. Какие задачи развивающей работы в связи с этим может поставить перед собой психолог? Например: (1) создание ситуаций, в которых ребенок занимал бы различные ролевые позиции в отношении взрослого: ведомого, ведущего, контролирующего и т.д.; (2) моделирование ребенком ролевой позиции взрослого и выполнение в этой позиции определенных действий; (3) создание ситуаций, требующих принятия помощи взрослого и оказания помощи взрослому; (4) создание ситуаций, предполагающих сотрудничество взрослого и ребенка, общую ответственность и переживание общих чувств и т.д.

Задачи развивающей работы могут ставиться различно (в зависимости от возраста детей и содержания этой работы). Так, проектируемые развивающие ситуации могут быть ориентированы на:

- приобретение нового личного опыта (переживаний, коммуникации, выбора и принятия решений, деятельности);
- приобретение новых знаний и способов его порождения;
- приобретение новых умений и навыков.

В связи с этим различны и формы работы. Первая – тяготеет к игре и психологическим акциям, вторая – к ситуациям психологического обучения (урок, факультатив, обучающая психодиагностика, тренинг-семинар), третья – к психологическому тренингу и тренинговым занятиям.

Конечно, любая развивающая ситуация несет в себе все возможности – и получения опыта, и приобретения знания, и построения новых умений и навыков. Однако в соответствии с выбранными развивающими приоритетами (и с условиями работы) психолог делает акцент на тех или иных возможностях ситуации.

Глубина развивающей работы также может быть различной. В зависимости от возраста участников и их психологической зрелости развивающая ситуация может ограничиваться только приобретением чего-то нового (знания, опыта, навыков). Она может выводить участников на рефлексию своих приобретений («Что мы приобрели в процессе нашей работы, чему научились?»). А может выходить на уровень рефлексии процесса и его смысла («Что здесь происходило и почему это способствовало...», «Как мы это делали и зачем?») и, соответственно, создавать условия для постановки подростками и юношами задач саморазвития.

Психологическая развивающая работа может быть самостоятельным направлением деятельности психолога, может быть частью программы развития детей определенного класса, подготовленной психологом совместно с классным руководителем, или составной частью развивающей образовательной работы в школе.

Таким образом, развивающая работа психолога в зависимости от поставленных им задач может приобретать разные формы:

- психологической игры;
- урока психологии;
- тренингового занятия;
- обучающей психодиагностики;
- психологических акций;
- психологических составляющих (на уровне содержания и методики) воспитательных и образовательных мероприятий.

Рассмотрим реальные возможности и ограничения каждой формы развивающей работы.

Что такое психологическая игра?

Несмотря на распространенность понятия, не так-то просто найти его определение. Мы в своей деятельности опираемся на определение Й. Хейзинга: «Мы можем назвать игру, – пишет он в работе «Человек играющий», – свободной деятельностью, которая осознается как «невзাপравду» и вне повседневной жизни выполняемое занятие, однако она может целиком овладевать играющим, не преследует при этом никакого прямого материального интереса, не ищет пользы, – свободной деятельностью, которая совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени, протекает упорядоченно, по определенным правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной либо подчеркивающие свое отличие от прочего мира всевозможной маскировкой».

В этом определении есть все исчерпывающие объяснения того, почему игра так привлекательна для любого человека любого возраста и откуда богатство ее обучающих, развивающих, совершенствующих личность возможностей.

Прежде всего игра – это целостное состояние души. В интеллектуальную задачу можно погрузиться умом, испытывая при этом некоторый эмоциональный «холод». На дискотеке можно всеми чувствами уйти в танцевальное движение, но думать при этом практически невозможно. Игра (хорошо продуманная или очень тонко, по наитию, придуманная) захватывает человека целиком. Это единство мыслей, чувств и движения. Это гармоничная жизнь в образе, роли, ситуации, мире.

Кроме того, игра – это уникальное пространство «как бы». Благодаря этому свойству пространство игры обладает огромным творческим потенциалом. Можно творить себя, свои отношения с другими, свое будущее и будущее мира в совершенно безопасной атмосфере. Можно сказать: «Я играю роль» – и позволить себе быть самим собой.

Осмелюсь утверждать (на основе собственного личного и профессионального опыта), что в игре мы больше похожи на себя, чем в жизни. Хорошая игра – это психологический эксперимент, который ставит сам на себе каждый участник. Его результаты не всегда предсказуемы, более того – чаще всего неожиданны. Иногда очень болезненны. И если у участника нет сил принять и осмыслить новый опыт, игра предлагает ему безопасный уход, защиту: «Это был не ты, а навязанная тебе роль. В жизни у тебя все по-другому». Это важно в любом возрасте, в детском, подростковом – особенно.

Все это вместе создает вокруг психологических игр ауру привлекательности. И порождает серьезную профессиональную проблему. Вот вы приходите в школу и слышите от своих детей привычную фразу: «Здравствуйте, а когда мы будем с вами еще играть?»

Хорошо это или плохо? Что стоит за желанием детей участвовать в психологических «игрищах»? Мы убедились, что знать ответ на последний вопрос очень важно, так как он характеризует и уровень психологического развития, на котором сейчас находится школьник или класс, и профессионализм нашей игровой деятельности.

Для определенных детей (да и взрослых) за желанием играть стоит потребность в сильных и целостных эмоциональных переживаниях. Особенно это характерно для младших школьников, пятиклассников. Скажем так, для них это «нормально». Игры предоставляют им возможность эмоционально отреагировать различные переживания и трудности, построить на

уровне чувств отношения с окружающими, научиться контролировать и регулировать свой буйный внутренний мир. У некоторых такое отношение остается на долгие годы.

Для другой группы людей любого возраста (как некоторая закономерность – для школьников 11–14 лет) игра является безопасным «как бы»-пространством построения отношений с окружающими людьми. Мальчики–девочки, последователи–лидеры, отверженные–«звезды» – все это системы отношений, которые подросткам невероятно трудно осознать, построить, изменить в реальной жизни. В игре им такая возможность предоставляется.

Страсть к коллективным играм у ребят огромна. Типичный запрос: давайте не будем сегодня разговаривать, давайте поиграем... Во что? Да хоть в «Ручеек» (если класс на пике прояснения психосексуальных отношений), хоть в «Мафию» (если просто хочется общаться и пока – на расстоянии). В возрасте 11–14 лет дети настолько же охотно играют, насколько не любят обсуждения после игры. Классический канон жанра: упражнение–отреагирование чувств–процесс-анализ – часто приходится нарушать. Зато каждое удачное обсуждение – это подарок, очевидное свидетельство изменения межличностных отношений, внутреннего взросления участников.

Наконец, для части людей (в возрастном аспекте – для старших школьников) характерно восприятие игры как *психологической возможности*. Возможности понять себя и других, увидеть и прочувствовать перспективы развития, прожить модели поведения, отношений, которые до этого казались невозможными или были недоступны. Игра как лаборатория, средство познания и развития. В группах, вышедших на такое отношение к игре, всегда проходят бурные и длительные обсуждения, сопротивление новым игровым формам – минимально.

Эти три разных отношения к игре выступают и как индивидуальные особенности отдельных людей, и как этапы личностного развития. В систематической работе по развитию «игрового потенциала» школьников мы видим большой смысл. И рассматриваем ее в настоящий момент как одно из важнейших направлений деятельности школьного психолога. Потому что опыт показывает: без обучающей поддержки взрослых, само по себе, такое развитие не осуществляется.

Привязка различных типов отношения к возрасту – достаточно искусственна. Или скажем так: она адекватна в том случае, если дети с первых дней обучения в школе включены в систематический игровой процесс. С другой стороны, возраст диктует ограничения возможностей развития. Начните целенаправленно включать в игры семиклассников, и они в короткие сроки

пройдут и первый, и второй этап «игрового развития». А 8-летним малышам осмысление своих отношений в игре дается с огромным трудом.

Игра в качестве психологического метода в школе может быть использована, как минимум, для решения трех последовательных задач:

- научить детей жить в игровом пространстве, полностью погружаться в его мир и отношения;
- научить быть свободными в игровом пространстве, осознавать свои особенности и выстраивать отношения с другими людьми;
- научить осмысливать игровой опыт, использовать игру как инструмент самопознания и жизненных экспериментов.

Настоящая психологическая игра – это очень серьезно и по своим возможностям при серьезном подходе, и по своим последствиям при неграмотном.

Потенциал развития

Итак, соотнесем особенности игры как деятельности с ее психолого-педагогическими возможностями (последние прописаны курсивом).

- Игра – это внутренне мотивированная самоценная для человека деятельность. *Если мы исходим из того, что естественное состояние человека – это состояние Деятеля, инициатора собственного развития, то мы согласимся с тем, что в игре человек чувствует себя непринужденно, адекватно своей человеческой природе.*

- Человек включается в нее целиком: всем своим интеллектуальным, личностным, эмоциональным потенциалом, всем своим жизненным опытом и творческими ресурсами. *Следовательно, игра предоставляет широчайшие возможности для развития и саморазвития, так как человек находится в состоянии «максимальной готовности» к этому.*

- Игра задает участнику правила поведения, границы дозволенного, временные пределы самореализации в данном игровом пространстве. *Очевидно, что благодаря этому игра дает значительные возможности для формирования саморегуляции, навыков планирования, самоконтроля и самооценки.*

- Она является «экспериментальной площадкой» личности, позволяет чувствовать себя свободным от всех ограничений (стереотипов, шаблонов мышления и привычных вариантов решения проблемы), не налагаемых самой игрой. *Игра позволяет осмыслить и понять себя, увидеть (почувствовать) перспективы изменения, примерить новые модели отношений к миру и к себе, которые, возможно, останутся с человеком и за пределами игрового пространства.*

- По сути своей – это совместная деятельность, предполагающая коллективную взаимозависимость и расширение личных возможностей за счет привлечения потенциала других участников. *Игра развивает важнейшие социальные навыки и умения: эмпатии, кооперации, разрешения конфликтов путем сотрудничества. Учит человека видеть ситуацию глазами другого.*

Итак, игра, спроектированная и реализованная как *целостная деятельность* (в данном контексте неважно – деятельность совместная или индивидуальная), несет в себе колоссальный развивающий потенциал.

Однако справедливости ради надо отметить, что далеко не всегда игра задумывается и реализуется в своем деятельностном обличье. Чаще она используется как *средство* решения иных психологических задач. Покажем на небольшом примере, взятом из области педагогики, в чем принципиальное отличие игры как *деятельности* от игры другого типа, – скажем, как *средства*.

Педагоги активно используют игру в качестве приема, позволяющего им решать их педагогические, прежде всего учебные, задачи. Для повышения интереса детей к содержанию урока, повышения их активности, лучшего переключения внимания или отдыха они применяют различные игровые приемы. Но при этом каждый педагог хорошо понимает, что игра для него – это только средство решения учебной задачи, яркая «обертка» учебного материала. Поэтому он тщательно отбирает такие игры, которые не выведут детей из-под его контроля, не захватят их настолько, чтобы они психологически переключились с урока на игровое взаимодействие. Он отдаст предпочтение хорошо «прирученным» игровым формам и получит на выходе урок с игровыми элементами.

Таких уроков в арсенале современного учителя много, и это замечательно, и это можно только приветствовать. Но! Есть и другая возможность применения игры в учебном процессе. Назовем ее игровым уроком. В данном случае все пространство урока занимает игровой сюжет, с его игровыми правилами и игровой логикой развития событий. А все предметные знания, умения и навыки, которые учитель хотел бы передать ученикам на этом уроке (или проверить степень их усвоения), выступают игровыми *средствами*. Без них дети не могут и шагу сделать в игровом пространстве, не могут решить свои игровые задачи. И все же Ее Величество Игра выступает на таком уроке целью, а пресловутые ЗУНы – средством. Что, согласитесь, совершенно правильно с точки зрения развивающего обучения: не жизнь (деятельность, самопознание) ради образования, а образование ради жизни (и деятельности, и самопознания).

Все сказанное выше можно перенести на психологическую игру. В преобладающем большинстве случаев игровой прием в работе психолога выполняет подсобную функцию. Но иногда игра становится деятельностью. Сначала, на стадии продумывания и разработки, – деятельностью создающего ее психолога, а затем – деятельностью одновременно и ведущего, и участников, так как ведущий подобного действия всегда одновременно и его участник. Он играет «свою игру».

Игра может быть стихийной и может быть специально сконструированной.

Первый вид игры дети создают и осуществляют без нас. Что можем мы? Наблюдать (стихийная игра дает богатейший диагностический материал), подбрасывать идеи, помогать развивать игру. Но очень осторожно! Большинство детских игр не предполагает контроля извне; взрослый может в них включиться в позиции участника, подчиняясь основным правилам!

Специально конструируемые игры создаются под задачу (проблему, ситуацию). Они носят целенаправленный характер, и им может быть адресован вопрос: «Зачем?»

В целом такие игры суть уникальный механизм аккумуляции (сгущения во времени и пространстве) и передачи опыта – как практического (овладение средствами решения жизненных задач), так и этического (правила и нормы поведения в определенных ситуациях).

Игры большие и малые

Да, игры бывают разные. Мы предлагаем, возможно, очень примитивное на первый взгляд деление: игры большие и малые. Большая психологическая игра – это сложная, многоплановая, развернутая во времени деятельность участников, направленная на решение целого комплекса развивающих задач. Она в полной мере отвечает определению, данному выше. Малые игры значительно проще в своей структуре, скромнее в возможностях, занимают небольшое время и в большинстве случаев используются как средство: организации отдыха, переключения с одного вида деятельности на другой, снятия напряжения, решения конкретной воспитательной или психологической задачи.

О больших психологических играх у нас разговор впереди. Сначала обсудим **игры малые**.

Возможности таких игр достаточно серьезны, поэтому надо относиться к ним с большим почтением и использовать с умом. Вот эти возможности:

- *диагностические*;

- *учебные*: мотивация, освоение материала, перенесение навыков за пределы учебной ситуации, проверка знаний на применимость в деятельности;
- *развивающие*: развитие психических процессов, психологических и социально-психологических навыков и умений, свойств и способностей личности; формирование этических принципов (через введение в игру этических дилемм);
- *коррекционные*: решение проблем развития в игровой деятельности (как наиболее органичной и естественной).

Малые игры можно классифицировать по многим основаниям.

1. *По функциональной направленности* (на развитие чего направлены?). В малых играх очень часто формируются различные навыки и умения, развиваются те или иные свойства, психические процессы и т.д. Ошибочно считать, что у игры может быть конкретная узкая специализация. Направленность есть у любого хорошего игрового средства, но если не видеть, что игра воздействует на личность ребенка в целом, можно допустить неконтролируемые процессы! Например, развиваем память, не замечая при этом, что травмируем самооценку ребенка, либо нарушаем его взаимоотношения со сверстниками через конкуренцию и т.д. Правильнее говорить об основной линии игры, приоритетной задаче, но организовывать игру необходимо с учетом ее комплексного воздействия.

2. *По решаемым задачам* (изменение состояния чего-либо): на знакомство, на сплочение, на регуляцию эмоционального состояния, на снятие агрессии, на доверие, на коррекцию ролевых позиций и т.д.

3. *По участникам*: игры бывают индивидуальные, интерактивные (с элементами игрового взаимодействия). В свою очередь интерактивные могут быть парные, в малой группе, межгрупповые (эстафеты), массовые (маскарад).

4. *По типу игровых процессов*: проектные, деловые, ролевые.

Выбор игры – важная профессиональная задача психолога. Он диктуется возрастом участников, психолого-педагогической задачей, игровым опытом участников, квалификацией ведущих. Наиболее часто в психолого-педагогической практике используются интерактивные игры, направленные на развитие конкретных навыков или способностей, изменение состояния ребенка или классной группы. Очень распространены ролевые игры (по сравнению с деловыми или проектными).

Из чего состоит любая малая игра?

Обязательный набор элементов игры выглядит следующим образом: роль, правила, игровые действия, игровой процесс, игровой итог. В разных играх значение того или иного элемента может быть различным. Может быть сле-

лан акцент на роль и ее принятие (соблюдение), на правило (его удержание) или на игровые действия (их порядок, характер).

Очень важный и интересный вопрос связан с позицией взрослого в детской игре. В целом роль взрослого в игровом процессе может сводиться к одному, нескольким или всей совокупности действий из следующего перечня.

Взрослый:

- предлагает поиграть в конкретную игру;
- организует процесс игры (задает сюжет, правила, распределяет роли);
- занимает в игре определенную позицию (контролера правил; поддерживающего наблюдателя; арбитра, жюри; участника);
- поддерживает эмоционально положительный климат во время игры;
- организует обсуждение игры;
- стимулирует детей к «игротворчеству».

При всем разнообразии и богатстве возможностей «малые» игры уступают «большим». Именно о последних хотелось бы поговорить подробно.

Литература:

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 2002.
2. *Хейзинга Й.* Человек играющий. – М.: Эксмо-Пресс, 2001.
3. *Цукерман Г.А.* Какая теория нужна школьной психологии? // Вопросы психологии, 1993, № 1.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Перечислите основные виды задач развития (по направленности, глубине и т.д). Сформулируйте различия между «задачами развития» и задачами развивающей работы психолога.
2. Каковы основные формы развивающей работы психолога?
3. Перечислите и обоснуйте важнейшие развивающие возможности игры.
4. Что такое специально конструируемые игровые приемы, каковы их виды и функции?

Содержание

Лекция № 1.

Категории «развитие» и «возраст» в современной психологии и их прикладное значение для деятельности школьного психолога 3

Лекция № 2.

Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога 15

Лекция № 3.

Игра и ее развивающие возможности 25

Марина Битянова,
кандидат психологических наук

**СИСТЕМА
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА
Лекции 4–5**

Москва
Педагогический университет
«Первое сентября»
2005

Учебный план курса

М.Р. Битянова

Материалы курса «Система развивающей работы школьного психолога»: лекции 4–5. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005. – 24 с.

Учебно-методическое пособие

Редактор *М.Р. Битянова*
Корректор *Э.М. Тахтарова*
Компьютерная верстка *Г.В. Струкова*

Подписано в печать 05.06.2005.
Формат 60x90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 1,5.
Тираж экз. Заказ №
Педагогический университет «Первое сентября»,
ул. Киевская, д.24, Москва, 121165
<http://edu.1september.ru>

© М.Р. Битянова, 2005
© Педагогический университет «Первое сентября»

№ бр.	Учебный материал
1	Лекция № 1. Категории «развитие» и «возраст» в современной психологии и их прикладное значение для деятельности школьного психолога.
1	Лекция № 2. Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога.
1	Лекция № 3. Игра и ее развивающие возможности. Контрольная работа № 1
2	Лекция № 4. Большая психологическая игра в работе школьного психолога.
2	Лекция № 5. Большая психологическая игра в работе школьного психолога (окончание). Контрольная работа № 2
3	Лекция № 6. Психологические уроки как форма развивающей работы.
3	Лекция № 7. Психологический тренинг как форма развивающей работы.
3	Лекция № 8. Конструирование развивающих психологических ситуаций в школьной образовательной среде.
Итоговая работа. Итоговая работа должна представлять собой описание системы развивающей работы в школе, проведенной в течение 3-й четверти (в конкретном классе, параллели, всей школе). Должна присутствовать справка из образовательного учреждения, подтверждающая факт проведения указанной работы. Итоговые работы, сопровождаемые справками из учебного заведения (актами о внедрении), должны быть отправлены в Педагогический университет.	

Лекция четвертая

БОЛЬШАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Название «Большая психологическая игра» – рабочее, но нас больше интересует не название, а та реальность, которая стоит за названием. Мы дадим определение большой психологической игре, рассмотрим ее виды, развивающие возможности и подходы к конструированию.

Большая психологическая игра – это целостное, законченное действие, самостоятельное с точки зрения целей и задач, имеющее свою внутреннюю систему целей и правил, задающее определенные требования к системе отношений между участниками, достаточно продолжительное по времени. Это – «маленькая жизнь», которая проживается каждым участником, и уже поэтому она самоценна. Но помимо собственной, внутренней ценности, она позволяет участникам получить опыт, ценный и для их настоящей, «всамделишной» жизни. «Большая игра» принципиально отличается от очень многих других видов игры тем, что для своих участников она выступает как *деятельность*.

Виды большой психологической игры и ее возможности

Трудно в одном игровом действии совместить все элементы игры, объять весь ее потенциал (об элементах игры и ее развивающем потенциале в целом мы говорили на предыдущей лекции). Так рождаются игровые пространства разного типа, акцентированные на том или ином аспекте игры как деятельности, ориентированные на реализацию тех или иных ее возможностей. В нашем арсенале сегодня имеются игровые пространства четырех различных видов: игровые оболочки, игры-проживания, игры-драмы и проектные (деловые) игры. Часто в реальном действии они так или иначе переплетаются друг с другом, но все же можно говорить о них как о достаточно самостоятельных видах деятельности со своими законами построения, развития и управления.

Игровые оболочки

Этот вид – самый распространенный, самый простой (если вообще бывают простые психологические игры). В данном случае игра используется как некоторое обрамление, общий фон психологической работы, которая по своей сути может быть не игровой, а (чаще всего) тренинговой, навывково-обучающей. К примеру: дети попадают в какой-то волшебный мир, там им предстоят испытания: надо что-то найти, кого-то спасти или просто выбраться обратно.

Каждое испытание – некоторое обучающее, тренинговое задание на развитие психических процессов, того или иного качества отношений в группе (сплоченность, взаимопонимание, сотрудничество) или с педагогом и т.д. Как мы видим, игра выступает «мифом», защитным слоем тренинговой работы, которая без такой мифологии представляла бы значительно меньший интерес для участников. Игровые оболочки используются в начальной школе, привлекательны они и для младших подростков.

Игровые оболочки – самый простой, привычный вид психологической игры, можно сказать – классика этого жанра. Они понятны детям, так как во многом похожи на настольные игры – путешествия с кубиками и фишками (тот же принцип движения к цели с испытаниями по дороге) или новогодний спектакль в детском саду с похищением злыми героями елки, Снегурочки, новогодних часов и т.д. Инсценировка этих игр и управление ими несложны для ведущего, так как сюжет прост, логичен и не предполагает в большинстве случаев свободного выбора вариантов для участников. Наполнением игры служат различные психологические и педагогические задания познавательного, социально-психологического, творческого характера. Собственно, именно эти задания – главное назначение игры, а сюжет служит своеобразной «приправой» или огранкой тренингового, обучающего процесса.

Такие игры в принципе допускают остановку по ходу, анализ и разбор возникшей ситуации из позиции «вне игры»; легко могут быть придуманы приемы, включающие в действие самого ведущего. Это важно: можно дать обратную связь, провести разбор ситуации, озвучить чувства. После такой паузы участники возвращаются в игру более психологически и технологически подкованными. Но все эти удобства в плане руководства игрой легко превращаются в ее недостатки.

Погружение в такую игру, как правило, не бывает очень глубоким, а, следовательно, происходящее в ней не всегда становится для человека личным, прожитым опытом. Игра-оболочка балансирует на грани обучающего занятия и собственно игры как самостоятельной деятельности. Конечно, в большей степени это относится к подросткам. Мы привыкли, что малышам все равно, во что играть – лишь бы играть, что они легко погружаются в любую предложенную им ситуацию «как бы».

Наш опыт показывает, что времена меняются. Игровые формы сейчас эксплуатируются настолько широко (можно прийти в магазин с ребенком и попасть на представление с клоунами, устроенное владельцами магазина в рекламных целях, ширится компьютеризация личных квартир граждан), что дети становятся все более критичными и избирательными в своих реакциях. (Нам уже приходилось сталкиваться с трудностями в мотивации на участие в игре учеников второго (!) класса.) Остановками в игре очень опасно злоупотреблять еще и потому, что можно столкнуться с детским протестом этического характера («Нечестно! Нам помогают!») и – как следствие – протестными реакциями. И все же возможность «тайм-брейка» в играх такого типа существует, и это очень хорошо для определенного рода ситуаций.

По своему сюжету игровые оболочки могут быть самыми разными. Например, путешествие на поезде от станции к станции, движение внутри компьютерной игры от уровня к уровню, международная конференция журналистов с проходящими в ее рамках мастер-классами, создание узоров в волшебном калейдоскопе. Все это сюжеты, положенные в основу уже опробованных игр. А сколько еще можно всего придумать!

Игровые оболочки можно использовать и в работе со старшеклассниками. Естественно, что уровень требований к дизайну такой игры и ее наполнению в этом случае существенно повышается. Знаю по опыту, подростки и старшеклассники проявляют интерес к играм-испытаниям, построенным на сюжетах в жанре научной фантастики или в стиле «фэнтези».

Игры-проживания

Игра-проживание позволяет создать условия для совместного и в то же время индивидуального, личного освоения некоторого игрового пространства, построения в его рамках межличностных отношений, создания и осмысления ценностей личного существования в предложенной и сложившейся в процессе проживания ситуации.

Игры-проживания в работе с детьми и подростками позволяют моделировать ситуации, в которых участники учатся выстраивать свою деятельность и отношения, соотносясь с заданными условиями, правилами, своими интересами и интересами других людей. В зависимости от поставленных задач такие игры позволяют сделать акцент как на деятельностном, так и на ценностном аспектах человеческой жизни и человеческих отношений. Мир, в который погружает участников ведущий, необходимо освоить – то есть организовать жизнедеятельность, насытить нормами и ценностями собственного существования и отношений с другими людьми.

По сути дела, сверхидея таких игр может быть выражена следующим утверждением: «Что бы ни происходило, как бы ни складывались обстоятельства, – это твоя жизнь и ты определяешь ее содержание, ее ценности и смыслы. Ты самоопределяешься в ситуации». Конечно, конкретная задача, степень ее приближения к сверхзадаче варьируется в зависимости от возраста участников и уровня их личностной зрелости.

Это более сложный вид игры как для участников, так и для ведущего. Для ведущего сложность может представлять управление игровым процессом, для участников опасность связана с необходимостью включиться в отношения, выстраивать их, обращаться к своему собственному «я» с достаточно непростыми вопросами.

Как ни странно, все вышесказанное не значит, что такие игры можно проводить только с достаточно взрослыми ребятами и в группах с проработанными межличностными отношениями. Возраст может быть любой. Скажем, уже с малышами можно играть в жизнь на волшебной поляне, где каждый ребенок обустраивает свой домик, а затем налаживает отношения с соседями.

Что касается уровня развития группы, то он очень сильно влияет на то, как сложится игра-проживание. Группа может организовать только такую жизнь на осваиваемом пространстве, к которой она готова. Если отношения агрессивны – это проявится, если дети равнодушны друг к другу – это станет очевидно, если класс «созрел» для развития отношений – игра хорошо продвинет его в этом направлении.

Очень трудная вещь, которую нужно принять как данность ведущему игры-проживания: такую игру невозможно насильно привести к запланированному результату, тем более – социально желательному. В каждом классе она складывается по-своему, иногда – трагично, иногда – невозможно скучно, иногда – как хорошая песня: пел бы ее и пел... Это очень трудно принять. Даже психологам, я уже не говорю о педагогах – классных руководителях, которые в большинстве случаев участвуют в таких играх. Педагог ждет запланированного эффекта, а получает иногда нечто совсем иное: конфликт, раскрывшийся на игре во всей красе, ценностные разногласия детей, их полную неготовность к сотрудничеству, самоорганизации. Однако и такой вариант проживания игры очень полезен: выявляются скрытые разрушительные процессы, группа продвигается в понимании того, что в ней происходит. А следовательно, жизнь продолжается.

Другой вопрос, что с ситуацией, выявившейся в процессе игры, необходимо дальше работать и психологу, и педагогу. Иначе не стоило и огород городить...

Для игры-проживания можно придумать множество игровых пространств: необитаемый остров, фантастические миры с определенными свойствами, неосвоенная планета, доисторическое время, в которое группа попала с помощью машины времени... Развертываться игра может очень по-разному. Если нет подходящих условий, можно просто на словах описать участникам игровую ситуацию, в которой они оказались, выдать фломастеры и бумагу для рисования карты (плана, схемы) того места, которое обживается, а все проживание осуществлять мысленно, сидя в кругу и обсуждая предполагаемые действия и свои чувства. Так можно действовать при условии, что у участников хорошо развито воображение и им нравится сам процесс обсуждения ситуации. Так можно работать с младшими школь-

никами. Например, дети с удовольствием создают пластилиновый или нарисованный мир, в рамках которого обживают свой участок (домик) и т.д. И конечно, игра-проживание обретает свои новые возможности, если организуется в приспособленном для этого помещении с применением различных атрибутов.

Важный момент в игре – самоопределение в пространстве и времени каждого участника. Нельзя увлекаться только групповыми процессами. Нужно построить игру так, чтобы каждый участник осознал свое место, свою позицию, осмыслил значение игровой ситуации для себя лично. Хорошо мне здесь или плохо? Что я здесь делаю? Интересно ли мне то, что я делаю? Устраивают ли меня отношения с другими людьми? Что бы мне хотелось изменить? Как это сделать? – эти вопросы не задаются в прямой форме, но нужно создавать ситуации, в которых участники встали бы перед необходимостью задавать себе такие вопросы и отвечать на них.

Создание подобных ситуаций – непростое дело, так как игра-проживание не терпит длительных отвлеченных разговоров, в ткань такой игры не включить чисто тренинговые процедуры обратной связи и рефлексии. Это разрушает игровой процесс. Игра-проживание очень похожа на нормальную человеческую жизнь: любые остановки, «выпадение» на время из ткани жизни и отношений чреваты серьезными последствиями, часто – судьбоносными.

Можно планировать остановки и рефлексию по ходу игры-проживания, но эти действия ведущего должны быть глубоко обоснованы сюжетом, его развитием. Нельзя просто сказать: «Стоп! Что сейчас происходит?» То, что происходило, в этот момент перестает существовать.

Чаще всего на методическом уровне задача создания условий для рефлексии и самоанализа решается за счет введения в игру «игровых развилок» – моментов выбора. Так, у тех, кто в течение нескольких часов обживал необитаемый остров, появляется призрачный или реальный шанс на возвращение. Перед жителями лесного «теремка», когда возникает угроза со стороны «медведя», встает вопрос об объединении. А у космических разведчиков, чьи скафандры не выдерживают влияния чужеродной атмосферы, такой выбор: либо годами ждать помощи, будучи запертыми в тесных помещениях корабля, либо принять зов планеты и превратиться в какие-то неведомые местные существа. Правда, безвозвратно...

Проблемы выбора расцвечивают игру-проживание новыми сильными эмоциями. Но не стоит этим злоупотреблять. В большинстве случаев сама ситуация совместного освоения и личного самоопределения протекает весьма остро и значимо для участников.

Игры-драмы

Третий вид большой игры, который может успешно применяться психологом в школе, – это игры-драмы. Говоря о «драме», мы имеем в виду переживания и последующие действия человека, находящегося в ситуации выбора. Выбор необходимо осознать, осуществить и принять все вытекающие из него следствия.

В играх-драмах все методические приемы работают на главную цель: сделать момент совершения выбора и проживания его следствий значимым личностным опытом, который затем можно осознавать, переживать, анализировать и т.д. За содержанием, коллизиями сюжета и изысками антуража любой игры-драмы стоит необходимость самоопределения каждого участника в конкретной игровой ситуации и совершение личного (иногда, в соответствии с задачей, – группового) выбора. А за игровым выбором всегда стоит – очевидно или завуалированно – ценностно-смысловое самоопределение Личности.

Однако не только процедура выбора в таких играх драматична. Как только участник решает для себя: «Я выбираю такой-то путь», – он ставится в ситуацию символического проживания этого пути. В процессе проживания становятся очевидными все потери и обретения, все последствия выбора. Ряд игр-драм, разработанных нами, этими задачами и ограничивается. Но некоторые идут дальше. Важно не только уметь делать выборы и принимать их следствия, не менее важно уметь строить свою жизнь в контексте сделанного выбора: ставить цели, организовывать деятельность, устанавливать отношения с другими людьми. То есть игра-драма может быть ориентирована на решение еще одной психологической задачи, которая для участников озвучивается приблизительно так: «Теперь, когда ты сделал свой выбор, как ты будешь строить свою жизнь?»

Квинтэссенция игры-драмы – ситуация совершения выбора, но к нему нужно подвести участников. Выбор будет действительно личностно переживаться в том случае, если участники глубоко погрузились в игровую ситуацию, вжились в нее и в свою роль.

Значительная часть игрового времени уходит на то, чтобы «вживить» участников в их роли и ситуацию. Для этого применяются самые разнообразные приемы. Хорошо помогает внешний антураж: элементы костюмов, оформление помещения, световые и музыкальные эффекты; погружению в игру способствует присвоение участникам каких-то собственно сюжетных статусов, ролей, имен. Очень хороший эффект дают психодраматические и гештальт-техники проживания, медитативные приемы. Все эти приемы вместе способствуют тому, чтобы участники позволили себе выйти из привыч-

ных состояний и ролей, освободили свои психические ресурсы для разговора с самими собой.

Но тут снова возникает проблема, о которой мы уже говорили: далеко не все психологические техники, позволяющие изменять состояние человека, настраивать его на определенную психологическую волну, пригодны для применения в игре. В игре господствует его величество сюжет. Он очень капризен, постоянно требует внимания к себе и не терпит длительных и дальних отступлений. Практически невозможно остановить действие, обсудить какие-то содержательные вещи, касающиеся игроков, и благополучно вернуться в игровое пространство. Как правило, оно уже не существует к этому моменту. Техники должны содержательно, идеологически встраиваться в игру, ее сюжет, ее ценностно-смысловую канву.

В играх-драмах есть возможность регулировать как глубину личностного погружения участников в процесс, так и степень близости отношений между ними. Усиливая игровой компонент, ведущий, как это ни парадоксально звучит, защищает участников от переживаний, у них появляется возможность прикрыться ролью: я так действую по инструкции, а не потому, что я сам такой. Межличностные отношения между участниками можно тоже обострять и смягчать в зависимости от решаемых задач. Чем четче инструкции и чем большая роль в развитии игровых событий принадлежит ведущему, тем более поверхностными получаются отношения участников. И наоборот: отстраняясь от управления событиями, передавая участникам свободу действий, ведущий способствует развитию общения в игровой группе.

Приведем в качестве примера игру «Спасатели». Проживая ее с определенной группой, психологические особенности которой нам были известны, мы поставили перед собой цель усилить «отношенческий» аспект игры. Для этого мы предприняли следующее. Во-первых, особым образом организовали пространство космического корабля: обнесли веревкой небольшой участок зала, поставили внутрь ограниченного пространства некоторое количество стульев и скамеек (кучей, беспорядочно) и предложили экипажу корабля устроиться с максимальным удобством. В результате места хватило всем, но жизненное пространство каждого было весьма незначительным, что само по себе способствовало групповой динамике. Кроме того, мы практически не ограничивали игроков по времени принятия решений, кроме ситуаций, так сказать, запланированного цейтнота. И это тоже очень способствовало усилению динамики отношений.

Игры-драмы, несомненно, самый сложный и ответственный вид игр из всех, которые мы используем. Многих наших коллег и по сей день не остав-

ляют сомнения в правомерности проведения некоторых из них. Или, скажем точнее, в целесообразности их проведения в тех вариантах, в которых иногда используем их мы.

О чем здесь идет речь? Прежде всего, о концовке игры-драмы. Должна ли концовка вытекать из логики игры, или все-таки, поскольку мы работаем с детьми, нам надо приводить наши драматизации к концу светлому и жизнеутверждающему?

Мы стараемся играть «по-честному»: участники пожинают те плоды, которые сами посеяли. Но мы не готовы утверждать, что это однозначно и всегда правильно. Мы об этом думаем. Но даже если не касаться этого очень тонкого вопроса, проведение драматических игр требует определенной личностной и профессиональной готовности (даже зрелости) ведущего.

Прежде чем сделать выбор в пользу именно такой игры, необходимо тщательно проанализировать как собственные профессиональные возможности, так и возможности той группы участников, с которой предстоит работать. Игра-драма предполагает открытый сюжет: он развивается в том или ином направлении в соответствии с поступками игроков.

Практически невозможно во всех деталях предсказать это направление, а значит, ведущий должен быть готов действовать по ситуации, отслеживая при этом и поставленную им цель игры, и все коллизии сюжета. Это не просто. Здесь желательно иметь личный опыт участия в психодраматических группах, а также опыт ведения психодраматических сессий. Нужно очень тонко чувствовать процессы, происходящие в игре в тот или иной момент, и это тоже нелегко, учитывая, что ведущий находится вне сюжета, вне игрового действия.

Что касается участников, то они тоже должны быть психологически готовы к погружению в такого рода действие. Необходим опыт участия в более простых больших играх, в частности – в играх-проживаниях. Необходим определенный уровень личностной и интеллектуальной зрелости: готовность принять ситуацию выбора, проанализировать ее с разных сторон, совершить поступок. При этом характер внутригрупповых отношений участников не играет определяющей роли: игра-драма может быть полезна как коллективу с конфликтными отношениями, так и ученической группе высокого уровня развития.

Пожалуй, не всем подросткам и не во всяком душевном состоянии полезно участвовать в играх-драмах. Нужно, чтобы в них ощущался личностный ресурс, который поможет превратить игровое событие в личностное, при этом не сломав, не разрушив хрупкое душевное равновесие. Некоторых детей мы оберегаем (под разными уважительными предлогами) от участия

в драмах. Других заранее страхуем – ролью, которая дается в игре, незаметными подсказками. Кроме того, в нашем распоряжении есть специалист-психолог, готовый в любой момент игры или после нее оказать индивидуальную помощь тому или иному участнику.

Особое значение в играх-драмах приобретает этап обсуждения. По времени он вполне может приравняться ко времени проведения самой игры. Впрочем, по эмоциональному накалу тоже. У каждого участника должна быть возможность отреагировать ситуацию сначала из роли, затем из своей личной позиции, дать обратную связь другим игрокам. На этапе обсуждения игра для участников должна действительно закончиться, то есть превратиться в уже случившийся личный опыт, помогающий жить и развиваться дальше. В ряде случаев к игре стоит вернуться и на следующий день.

Литература:

1. Практикум по игровым технологиям в работе с детьми и подростками / Под ред. М.Р. Битяновой. – СПб., 2003.
2. Методы эффективного обучения взрослых. Учебно-методическое пособие. – М., 1992.
3. *Турнет Д.* Рольевые игры. Практическое руководство. – СПб.: Питер, 2002.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Почему большая психологическая игра может быть рассмотрена как вид деятельности для участников?
2. Чем принципиально отличается игровая оболочка от игры-проживания с точки зрения решаемых задач и управления ходом игры со стороны ведущего?
3. Целью игры-драмы является проживание ситуации выбора. Этот этап длится 20–40 минут. Почему же тогда игры-драмы очень продолжительны по времени, не менее 1,5–2 часов?
4. Каковы основные требования к уровню подготовки ведущего игры-драмы?

Лекция пятая

БОЛЬШАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА (окончание)

Проектные (деловые) игры

Еще один, четвертый вид психологической игровой работы в школе – это деловые игры. Они направлены на освоение, осмысление так называемых инструментальных задач: задач, связанных с построением собственной деятельности, достижением конкретных целей, структурированием системы деловых отношений участников.

Все большие игры так или иначе помогают участвующим в них научиться строить собственную деятельность: осознавать ее смысл и ценности, ставить цели, совершать последовательные сознательные действия, контролировать и оценивать результат и т.д. Однако именно в проектных играх построение деятельности и достижение запланированного результата становится основной целью участников. Их назначение – формировать проектное мышление участников, умение работать с проблемой. Проектные игры с детьми могут иметь некоторый сюжет, а могут проводиться на реальном материале. Например, подготовка к какому-нибудь мероприятию, где класс должен принять участие, вполне может осуществляться в виде проектной игры.

Пример первого вида проектных игр – профориентационная игра «Выбор». В ней дети решают сугубо инструментальные задачи – планируют свое ближайшее и отдаленное будущее, но все действие в целом имеет некоторую игровую структуру, игровую логику, которая от этапа к этапу отслеживается и выдерживается ведущими. На сегодняшний день наиболее интересные проектные игры нами разработаны для детей 4–6-х классов. Это волшебная (по сюжету) проектная игра «Мы строим парк» и основанная на реальном сюжете игра «Однажды в городе Н...».

Второй вид – собственно деловые, организационные игры – более сложны для школьников, так как в них нет сюжетной линии, нет заданного извне эмоционального фона отношений. Участники должны быть либо изначально замотивированы на участие в таких действиях, либо эту мотивацию надо создавать и поддерживать в процессе. Так, например, в форме такой игры может с успехом проходить запуск работы Совета школы.

Деловые игры в работе с детьми, с нашей точки зрения, – это очень перспективное направление. Они учат ребят строить свою деятельность, налаживать деловое сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Особенно ценными представляются совместные деловые семинары школьников и взрослых – педагогов, родителей.

Таким образом, мы рассмотрели основные виды больших психологических игр. Ниже, в таблице, они соотнесены с особенностями построения игровой деятельности, присущими тому или иному виду, и основными развивающими задачами, на решение которых направлены.

Как создается «большая» игра?

Создание «большой» игры – это совершенно особый, творческий процесс, который очень трудно привести к определенному алгоритму и описать в виде технологии. Однако мы попробуем. Выделим ряд этапов создания большой игры:

- 1) постановка цели;
- 2) выбор вида игры;
- 3) выбор типа сюжета и создание самого сюжета;
- 4) создание сценария игры;
- 5) подготовка методических материалов.

Цели игры

Так как любая психологическая игра – это все-таки профессиональный инструмент (хотя и восходящий в лучших своих образчиках к уровню искусства), ее создание начинается с осознания проблемы и вытекающих из нее психологических задач. Цель и задачи работы, осознанные в процессе анализа некоторой реальной ситуации (связана ли она с возрастными особенностями детей и задачами их развития, или с проблемами обучения и общения, или еще с какими-то моментами), – определяют всю стратегию создания игры.

Особый вопрос – формулировка цели. Чем дольше и осмысленнее работаешь в школе психологом, тем осторожнее относишься к формулировкам своих задач и критичнее – к возможностям своей деятельности. Мы не используем при описании целей игры формулировки типа «развить...», «научить...», «сформировать...». Мы говорим о создании условий для проживания и осмысления нового опыта, новых ситуаций жизнедеятельности и общения. Мы предоставляем возможность. Мы моделируем специальные ситуации, которые благоприятствуют внутреннему принятию этих возможностей. Остальное зависит не от нас.

Вид игры	Особенности игровой деятельности	Развивающие возможности
Игровые оболочки	Игровой сюжет выступает обрамлением, общим фоном, на котором решаются развивающие и коррекционные психологические задачи.	Развитие психических процессов и свойств, являющихся базовыми для дальнейшего формирования субъектной позиции: когнитивных, регуляторных, мотивационных. Развитие коммуникативных навыков и социально-психологических свойств личности: социального воображения, социальной перцепции, готовности к сотрудничеству и т.д. Развитие рефлексии и саморефлексии.
Игры-проживания	Индивидуальное и совместное с группой освоение игрового пространства, построение в его рамках межличностных отношений, осмысление ценностей личного бытия в создавшейся жизненной ситуации.	Развитие мотивационной сферы. Развитие и осмысление личной системы жизненных ценностей и смыслов. Построение своей деятельности в контексте ситуации и отношений с другими людьми. Развитие личностной критичности. Расширение представлений о мире человеческих чувств и переживаний.
Игры-драмы	Самоопределение каждого участника в игровой ситуации, совершение ценностно-смыслового выбора и проживание его последствий.	Развитие мотивационной сферы. Развитие и осмысление личной системы жизненных ценностей и смыслов. Развитие готовности к совершению выборов, навыков постановки и удержания цели в рамках совершенного выбора. Развитие навыков планирования деятельности, рефлексии и саморефлексии.
Проектные игры	Освоение и осмысление инструментальных задач, связанных с построением реальной деятельности, достигением конкретных целей, структурированием системы деловых отношений с другими людьми.	Развитие навыков целеполагания и планирования деятельности. Развитие внутренней гибкости в разработке и изменении плана действий. Развитие навыков саморегуляции в процессе достижения целей. Развитие социальной и личностной критичности, умения соотносить свою деятельность с деятельностью других людей.

Вид игры

Следующий шаг – определение вида игры. Выше мы постарались наглядно продемонстрировать связь между тем или иным видом «большой» игры и решаемыми задачами (см. таблицу на стр. 15). Кроме задач необходимо учитывать особенности класса, опыт участия школьников в психологических процедурах, степень их доверия друг к другу и к психологу и многое другое.

Сюжет и сценарий

Следующий, самый волнующий и ответственный этап – создание (нахождение) подходящего сюжета и конструирование сценария. В наших играх используются сюжеты как минимум трех типов: волшебные, метафорические и реальные.

Волшебный сюжет обладает замечательным свойством: он позволяет конструировать сценарий под собственную волшебную логику, которая может идти в разрез или, скажем, параллельно реальной логике. Это открывает широкие возможности для управления ситуацией, подстройкой сюжета под задачи. Скажем, в нужный момент появляется добрая фея с подсказкой, и это ничуть не мешает игре. Или у героев возникают невозможные в реальности свойства, с помощью которых они могут справиться со сложной ситуацией.

Волшебные сюжеты обладают большой привлекательностью для детей 6–10 лет, можно сказать – они сами по себе мотивируют детей на активное участие. Но вместе с тем они предъявляют определенные требования к участникам. В частности, к уровню развития воображения. Дети с бедным воображением, а также дети, чрезмерно увлеченные компьютерными играми, часто с большим трудом включаются в волшебную игру.

Метафорические сюжеты погружают участников в миры, подобные реальному миру. Между логикой метафорической игры и реальной логикой есть определенная связь, но она не очевидна и очень часто плохо объяснима на словах. Она переживается участниками.

Известно, что понимание метафоры, ее расшифровка является важным фактором развития воображения, интуиции и мышления (И. Вачков). Кроме того, понимание метафоры, как никакой другой процесс переработки информации, способствует осмыслению ценностей, катарсическим переживаниям участников. Мы можем это утверждать на основе нашей собственной практики.

Создание метафорического сюжета и (что особенно важно) удержание метафоры на протяжении всего сценария – очень непростая задача.

Видимо, поэтому нам так дороги те игры, в которых удалось это осуществить.

Примером может служить несложная, но красивая игра «Калейдоскоп» для учащихся 3–4-х классов. В основе игрового действия – образ красивых, разнообразных и неповторяющихся узоров, которые можно наблюдать в калейдоскопе. Калейдоскоп присутствует на игре в трех своих ипостасях: как реальная игрушка, в которую можно посмотреть; как разноцветный бумажный узор, постепенно в процессе игры возникающий на листе ватмана; как метафора человеческих отношений. Дети в игре превращаются в волшебные стеклышки «великанского» калейдоскопа. От того, как они будут взаимодействовать при выполнении заданий, как строить отношения, зависит, удастся ли им создать красивые узоры в своем калейдоскопе.

Игры с реальным сюжетом основаны на логике нашего собственного мира. Там может быть только так, как в реальности. Нет ни волшебства, ни «чужой» логики, ни парадоксов. Другое дело, что события, происходящие в игре, могут быть уникальными и даже невозможными для нашего мира. Но действовать внутри этих событий участникам приходится, опираясь на собственный здравый смысл и собственную логику.

Важно помнить, что если для ее создателя игра задается целями и задачами, то для участников самое главное – его величество сюжет. Они проживают заданное им пространство, предписанные им роли, и задачи, которые они решают в процессе этого проживания, всегда шире и значительнее тех, что поставлены ведущим. Поэтому сюжет не должен быть «куцым», упрощенным, его нельзя сводить к решению психологических задач. В рамках сюжета не должно быть тесно тем, кто в него погрузился.

Как транслируется сюжет участникам?

Для этого существует множество приемов и способов. Прежде всего, игровая мифология. Она передается участникам в устной или письменной форме и описывает основные события (не зависящие от действий игроков), которые участники должны знать в тот или иной момент игры.

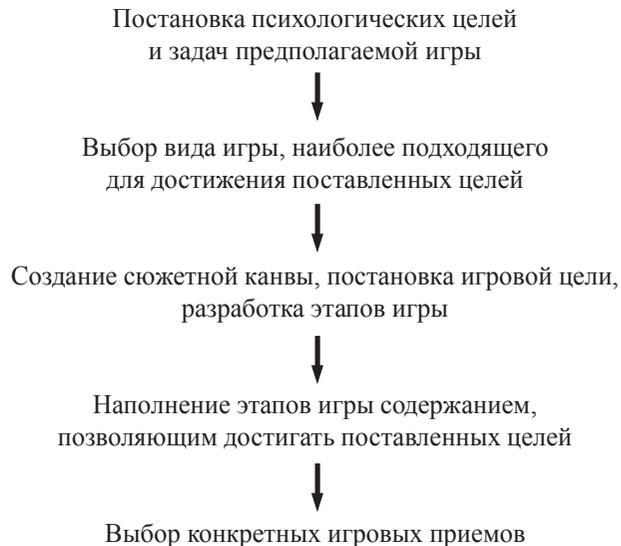
Далее – это игровые роли и правила (нормы поведения, логика событий). Присваивая роль или некоторые правила поведения, логику своих поступков (или их последствий), участники надежно погружаются в игру. Кроме того, сюжет транслируется через антураж, оформление игры, экипировку участников. Наконец, сюжет создается, развивается действиями самих участников и «возвращается» им в виде сообщений, озвучивания ситуации со стороны ведущего.

В отличие от сюжета, который создается во многом интуитивно, по интуиции, сценарий конструируется вполне сознательно. Каждая его строчка –

результат согласования капризного и своенравного сюжета и профессиональных целей психолога. В сюжете цели еле заметно присутствуют, в сценарии они явно прослеживаются. По поводу каждой процедуры, используемой в игре, психолог должен уверенно отвечать на вопрос: зачем она применяется? Почему именно она? Какие ожидаются психологические результаты и развивающие следствия?

Скажем, первые этапы сценария игры-проживания очень часто проходят в форме визуализации: при соответствующем музыкальном и световом освещении участникам сообщается вводная информация, которую им предлагается не спеша, не общаясь друг с другом «прокрутить» внутренним взором, представить в виде образов. Почему именно так? Потому что одна из первых задач (вместе с мотивацией на игру) – это погружение в игровую реальность. Визуализация – один из надежных приемов такого погружения.

В целом процесс создания «большой» психологической игры можно представить в виде следующего алгоритма:



Несколько предостережений

Любая игра, любой новый авторский прием работы, будучи описанными и опубликованными (или просто на словах изложенными коллегам) начинают собственную жизнь, не подконтрольную автору. Каждый новый «владелец» методического средства сознательно или неосознанно изменяет его

«под себя». Это нормально. Однако есть два вида искажений предлагаемого нами жанра психологической работы, с которыми хочется сражаться до конца, так как они, по сути дела, качественно изменяют саму идею большой игры.

Первый вариант – дидактическое прочтение сценария. Конечно, это замечательно, если в процессе или результате игры удастся выйти на какие-то общие выводы, как правильно или неправильно что-то там делать, научить участников какому-то виду поведения, взаимодействия друг с другом, какому-то приему самоанализа и т.д. Но этот результат нельзя запланировать. Группа и отдельные участники могут оказаться не готовыми к такой работе. В ходе игры вообще может оказаться, что сегодня для данных детей или подростков актуальны другие задачи. Например, прояснение отношений в группе, получение первого опыта позитивного взаимодействия, решение накопившихся противоречий.

Игра существует и разворачивается для данной группы участников, а не наоборот: группа «вставляется», «вкладывается» внутрь игры с запрограммированным итогом. Ничто так не разрушает ткань игрового действия, как возникающее у участников ощущение, что ими управляют, что за них все заранее решили. С сильным протестом против такой ситуации мы сталкиваемся не только у подростков, но и в начальной школе. Даже в первом классе!

Велик соблазн использовать психологические приемы для решения целевых педагогических задач: научить, показать, сформировать. Что ж, искушения для того и существуют, чтобы их преодолевать. Психологические игры – они про другое. Они расширяют личностное пространство человека, дают ему новый опыт переживания, поведения, понимания себя. Обучение может быть целенаправленным и управляемым извне, развитие – нет.

Другой вариант искажения сценария при прочтении – развлекательный. Психологическая игра превращается в форму досуга учащихся и педагогов, шоу, праздник, развлечение с последующей раздачей подарков. Последнее – совершенно серьезно. Нам рассказывали, что проведение наших психологических игр в некоторых школах принято заканчивать призами, чаепитиями со сладостями и прочими атрибутами «детского праздника в Макдоналдсе». Итак, дети славно проводят час-полтора, разгадывая загадки, рисуя свои автопортреты, выполняя немудреные задания. В конце действия хорошо социализированные детки, сидя в кругу, бойко говорят о том, как им понравилась игра, каким дружным стал их класс, как много они узнали друг о друге... В центре горит свеча, освещающая одухотворенные лица детей... Пси-

хологи мысленно вытирают со лба пот, чувствуя себя нужными и востребованными в этом мире... Занавес. Все приглашаются в буфет.

Развлекательные игры нужны. Как без них? Это славный атрибут нашего детства. Это то, что иногда запоминается на всю жизнь как чудесный праздник. И маленький фарфоровый слоник, полученный в конкурсе «Кто дальше прыгнет», может греть душу воспоминаниями много лет. Вот только при чем здесь психологи? Психологическая игра не может быть праздником. Она должна стать Событием. Событием внутренней жизни, событием в отношениях, в непрерывном процессе познания мира и утверждения себя в нем.

Иногда это Событие сознается участниками как таковое. Тогда они говорят: «Сегодня я почувствовал...», «Сегодня я понял...», «Сейчас мне кажется, что...», «Я теперь знаю, как...». Чаще, когда мы работаем с детьми, Событие не осознается, а просто переживается, просто становится новым опытом. И тогда мы слышим на последнем кругу: «Это было важно для меня», «Мне было очень приятно, когда...», «Больше всего мне понравилось в игре, что...», «Я не знаю, что сказать, мне хочется подумать об этом одному». Или просто: «А когда мы еще будем играть?»

Сама по себе игра событием может и не стать. Ее нужно превратить в событие для данных детей, для конкретных участников. А для этого за каждой строкой сценария нужно видеть возможность рождения опыта, возникновения нового переживания, потребности в поступке. Видеть и использовать каждую секунду игры именно для этого.

Когда применяются большие игры?

Большая психологическая игра – вид развивающей работы с огромными, но все-таки ограниченными самой методологией жанра возможностями. Применять ее можно, очень полезно, но нужно понимать, что она хороша на своем месте и в совокупности с другими видами развивающей работы.

Мы уже не раз говорили о том, что игра – это сокровищница опыта. Или, если вам это ближе, – творческая мастерская человеческого опыта. Он заложен в само содержание игры, личный опыт получает в ходе игры каждый участник. Иногда он соотносим с тем, что заложили в игру создатели, а иногда является продуктом «чистого» творчества участника. Наконец, происходит обмен и расширение собственного опыта за счет творчества других участников. Потребность в получении нового опыта и его творческой личной переработке, приращении на этой основе своего «Я» – универсальна для людей любого возраста и пола. Поэтому мы не так часто встречаемся с серьезным сопротивлением игре. Сопротивление подростков к «серьез-

ному» я не отношу, так как оно – обязательный ритуальный атрибут первых этапов их общения со взрослыми.

Большая игра хороша и как диагностико-развивающая процедура. Взрослый очень многое может увидеть и понять об отдельных детях и детском коллективе в целом, наблюдая за игрой и анализируя ее. Он может помочь самим участникам осуществить эти наблюдения и анализ. Он может сразу же, по ходу игры, создать ситуации, помогающие детям найти новые пути решения старой проблемы.

У большой психологической игры незначительный обучающий потенциал. Здесь ей далеко до тренинга и урока по психологии. Хотя если взять проектные игры, то они дают хороший обучающий эффект: деятельность и взаимодействие участников таких игр становятся значительно более последовательными и продуманными.

Большая игра – это хорошее начало некоторой развивающей программы, задуманной психологом и педагогом. Она дает настрой, осознание проблем и целей и ведущим и участникам. Можно сказать, укрепляет «психологический иммунитет». Игра открывает ресурс развития, который есть в классе и у отдельных участников (к чему они реально готовы, к чему не готовы, что им интересно, что – нет и т.д.). Вслед за игрой могут идти тренинговые занятия, уроки психологии, содержательная образовательная деятельность (например, проектная). Но строиться эта работа будет более осмысленно, с учетом выявленных ресурсов и ограничений.

Большая игра – замечательный венец развивающей программы. Сейчас многие авторы используют большие игры как завершающий этап тренинговой программы и курса уроков по психологии. Игра в данном случае позволяет проверить усвоение навыков и знаний в некоторой конкретной деятельности.

Мы прибегаем к большим играм в критические моменты развития классного коллектива. Это относительно психологически безопасное и эффективное начало разговора о трудностях взаимоотношений или деятельности, возникших у ребят. В этом случае вслед за игрой разворачивается целая система работы и психолога и педагога с выявленными проблемами.

В нашей системе развивающей работы большие психологические игры использовались и как плановый вид работы психолога, и как «скорая помощь». С учетом задач развития детей определенного возраста и на основе анализа процесса развития в предыдущий период развивающие игры включались в план работы с классом на год. (Игры иногда разрабатываются под конкретных детей, конкретный коллектив и нуждаются в значительной модификации при применении в другом коллективе.)

Накануне проведения игры обязательно осуществляется серьезный анализ ситуации и принимается решение о целесообразности применения той или иной психологической игры. Иногда игры отменяются, переносятся, заменяются другими, более действенными в этой ситуации формами развивающей работы.

Таким образом, психологическая игра – это очень мощный, очень перспективный развивающий инструмент. Пользоваться им нужно бережно, продуманно и с большим уважением к его творческому потенциалу и непростому, иногда капризному характеру.

Литература:

1. *Вачков И.В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2001.
2. Практикум по игровым технологиям в работе с детьми и подростками / Под ред. М.Р. Битяновой. – СПб., 2003.
3. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 2002.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. В чем состоят уникальные возможности проектной игры?
2. В чем преимущества и ограничения каждого вида сюжета большой психологической игры?
3. В чем преимущества и ограничения большой психологической игры как разновидности развивающей работы?
4. Каких искажений большой психологической игры необходимо избегать?

Содержание

Лекция № 4.

Большая психологическая игра в работе школьного психолога 3

Лекция № 5.

Большая психологическая игра в работе школьного психолога
(окончание) 13

Марина Битянова,
кандидат психологических наук

**СИСТЕМА
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА
Лекции 6–8**

Москва
**Педагогический университет
«Первое сентября»**
2005

М.Р. Битянова

Материалы курса «Система развивающей работы школьного психолога»: лекции 6–8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005. – 32 с.

Учебно-методическое пособие

Редактор *М.Р. Битянова*
Корректор *Э.М. Тахтарова*
Компьютерная верстка *Г.В. Струкова*

Подписано в печать 05.06.2005.
Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.
Тираж экз. Заказ №
Педагогический университет «Первое сентября»,
ул. Киевская, д.24, Москва, 121165
<http://edu.1september.ru>

© М.Р. Битянова, 2005
© Педагогический университет «Первое сентября»

Учебный план курса

№ бр.	Учебный материал
1	Лекция № 1. Категории «развитие» и «возраст» в современной психологии и их прикладное значение для деятельности школьного психолога.
1	Лекция № 2. Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога.
1	Лекция № 3. Игра и ее развивающие возможности. Контрольная работа № 1
2	Лекция № 4. Большая психологическая игра в работе школьного психолога.
2	Лекция № 5. Большая психологическая игра в работе школьного психолога (окончание). Контрольная работа № 2
3	Лекция № 6. Психологические уроки как форма развивающей работы.
3	Лекция № 7. Психологический тренинг как форма развивающей работы.
3	Лекция № 8. Конструирование развивающих психологических ситуаций в школьной образовательной среде.

Итоговая работа. Итоговая работа должна представлять собой описание системы развивающей работы в школе, проведенной в течение 3-й четверти (в конкретном классе, параллели, всей школе). Должна присутствовать справка из образовательного учреждения, подтверждающая факт проведения указанной работы. Итоговые работы, сопровождаемые справками из учебного заведения (актами о внедрении), должны быть отправлены в Педагогический университет.

Лекция шестая

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УРОКИ КАК ФОРМА РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

В поисках форм и методов ведения развивающей работы в школе полезно «взлетать в облака», придумывая самые неожиданные подходы, но так же полезно и «осматриваться по сторонам», примеряя к развивающим задачам формы самые что ни на есть обычные и привычные.

Именно такая форма – урок. Для грамотного наполнения развивающим психологическим содержанием очень важно пристально изучить эту форму и учесть ее сильные и слабые стороны.

Плюсы...

Четче обозначим предмет разговора. Когда мы говорим об уроке, мы имеем в виду стандартную для современной школы ситуацию обучения: классная комната со стульями и партами, расположенными привычным для школьников способом (пусть даже полукругом), учебная группа – 20 и более человек, 40-минутный ритм смены изучаемых предметов, звонок на урок, звонок с урока, «Здравствуйте! Садитесь».

Теперь о «плюсах». Почему урок как форма развивающей работы – это хорошо? Прежде всего потому, что обычно. Хорошо известно, что любой образовательный прием, прежде чем стать формой обучения, должен сначала побыть в роли содержания обучения. Скажем, педагог, желающий использовать дискуссионный метод обучения своему предмету, обязан потратить некоторое время на то, чтобы научить ребят вести дискуссию. Пока они осваивают метод, учебное содержание находится в тени. Главное – научить слушать, высказывать свое мнение, фиксировать результаты, выбирать критерии для оценки предлагаемых решений и т.д. Первое время участники будут сосредоточены на переживаниях и отношениях, а не на содержании дискуссии. И лишь освоив метод, ученики смогут применять его для решения проблемных учебных задач.

Перенесем это на психологический урок. Многие атрибуты урока, хорошо знакомые ученикам, могут быть задействованы в процессе психологического обучения: выполнение заданий в рабочей тетради, фронтальная работа, обсуждение домашних заданий, работа учебных групп и т.д. При этом минимум времени тратится на освоение учениками новых форм, максимум – на содержание.

Еще один «плюс» – урок привычно ставит ребенка на учебно-познавательную позицию. Да, конечно, опыт участия в уроках у ребенка гигантский, он видел много и всякого, и все же для преобладающего большинства детей урок – это ситуация познания нового. В отличие, скажем, от игры, которую еще нужно повернуть к детям развивающей стороной, научить их относиться к игре как к новому опыту. Как это ни парадоксально звучит, игра (при всей ее природо- и культуросообразности!) – искусственная для сегодняшнего школьника форма обучения, а урок – привычно-естественная.

...и минусы

За указанными «плюсами» сами собой открываются «минусы». Урок традиционен, это окостеневшая форма – и объективно, и в детском восприятии. Его трудно менять, приспособляя к решению каких-либо иных задач, кроме информационно-проверочных. На уроке ученик может получить определенную порцию информации, с помощью взрослого переработать ее в знание, «упаковать» в систему уже имеющегося знания, при запросе – предъявить освоенное. Ну, кое-какие общеучебные навыки формируются, опять-таки связанные с восприятием и переработкой информации. Очень трудно осваивать в рамках этой формы ценностное, творческое содержание, формировать коммуникативные навыки.

В детском сознании урок прочно связан с оценкой, при отсутствии которой ценность урока значительно снижается, так как пропадает привычный критерий оценивания значимости ситуации – с принуждением к определенным действиям, с неподвижностью, жесткой эмоциональной саморегуляцией (на уроке эмоции неуместны), регламентацией контактов и пр. В общем, ситуация урока – это ситуация с жесткими правилами, что значительно затрудняет решение именно развивающих задач.

Однако урок стоит в расписании. Это единственная форма развивающей работы, которая может быть регулярной и не зависеть от массы входящих обстоятельств. Сорок минут – это мало, зато мы со своим развивающим содержанием укладываемся в общий ритм жизни ребенка в школе.

Перечисление сильных и слабых сторон урока как формы развивающей работы можно продолжать. А можно сразу перейти к выводу: развивающих психологических возможностей у урока достаточно, главное – ими правильно распорядиться. Раз урок – это «знаниевая» форма, будем использовать ее для передачи психологического знания, которое расширало бы и наполняло психологическим смыслом общую картину мира школьников. Будем опираться на привычные обучающие возможности урока (опрос, рабочая тетрадь, работа у доски, индивидуально – с информацией, групповая работа, учебные фильмы), аккуратно вкрапливая новые формы с более широкими развивающими возможностями (дискуссия, ролевая игра, психотехнические приемы).

В логике науки

Обсудим подробнее вопросы, связанные с содержанием психологических уроков и их методическим наполнением.

О содержании. Мы все время говорим о «психологических уроках», избегая словосочетания «уроки психологии». По большому счету, разницы особой нет, но сложились определенные традиции в понимании того и другого. Урок психологии, как и урок физики, биологии, информатики, направлен на изучение некоторой совокупности научных знаний, выстроенных в логике науки. Урок психологии предполагает изучение науки под названием «психология». Анализ существующих программ такого предмета показывает, что авторы стараются содержательно соотнести программу для школьников с вузовскими программами, сохраняя ту же структуру, базовые понятия и меняя, естественно, стиль изложения.

В настоящее время большинство учебных курсов средней общеобразовательной школы представляет собой адаптированные слепки определенной системы научного знания, излагаемого частично в логике и структуре самой науки, частично – в логике усвоения материала, формирования учебных навыков и приемов. Психологии уготована та же судьба. Ее планируется преподносить как науку, с соответствующей рубрикацией, способом подачи материала и сопутствующей терминологией. Понятно, что под различные научные закономерности и факты подбираются примеры из жизни, «умности» сглаживаются картинками, текст пестрит афоризмами, мыслями великих, цитатами из «хороших» книг...

Все это не ново, через подобную процедуру прошли многие современные учебники по самым разным дисциплинам. Их предметной научной сути это не изменило. Если о физике или химии мне трудно сказать определенно – хорошо это или нет с точки зрения получения ребенком высококачественного современного образования, то о психологии могу сказать убежденно – это плохо. Психология в таком виде – как слепок несовершенной науки, раздробленной на множество школ, подходов, парадигм и философских оснований – не будет работать на основную задачу современной школы: образованность выпускника. Не будет она решать и развивающих психологических задач.

Все мы родом из советской школы, с ее возведенной в принцип наукообразностью, когда даже труд у девочек наполовину состоял из теории материалов и швейного дела и лишь вторая половина отводилась под получение важнейших житейских навыков – кулинарных, швейных, в целом – домашних.

Что большинство из нас помнит из школьных курсов математики, химии, астрономии? А какую часть из этого, запомнившегося, мы способны применить в реальной жизненной ситуации? Знание, чистое, абстрактное, далекое от реальной жизни, просочилось сквозь фильтры сознания и памя-

ти и ушло... Та же судьба – уверяю вас! – ждет знание о порогах ощущений, каузальной атрибуции, видах мышления, типологии социальных групп и прочей наукообразной абстракции.

Зачем это знать человеку, не выбравшему себе в жизни особый профессиональный путь психолога или педагога? А если он его выбрал, что ж, впереди вуз, прямая задача которого – формировать научное профессиональное мировоззрение. Пусть это будет его проблема, как применить все это теоретическое, абстрактное, крайне раздробленное, не образное, не эмоциональное знание в своей профессиональной и личной жизни.

А остальным нужна совсем другая психология.

Инструмент самопознания

Попробую пояснить на примере, чем она должна отличаться от описанной выше.

Есть такая отрасль психологического знания – конфликтология. Очень интересная у нее судьба. У нее два основных источника формирования и развития: наука под названием «психология конфликта» и практика человеческих взаимоотношений, осмысленная и обобщенная умными конфликтологами. Соответственно, есть два разных подхода к преподаванию конфликтологии и два сорта учебников и других книг, посвященных этой проблеме.

Один подход и один сорт книг – наукообразный, ход от абстракции к практике. Определение предмета науки, научный аппарат исследования, история развития, методы, типы, виды и структура конфликтов, причины возникновения. И лишь в самом конце – кое-что о подходах к разрешению конфликтов. Море новых слов, таблицы, схемы и математическая статистика, сложнейшая терминология... Увидеть за всем этим реальность человеческих взаимоотношений и тем более научиться с ней профессионально взаимодействовать (осмысливать, изучать, корректировать, изменять, развивать и прочее) – это отдельная интеллектуальная задача.

И совсем другой подход блестяще реализован в книге австралийских авторов Х. Корнелиус и Ш. Фейр «Выиграть может каждый». Когда читаешь ее, то не возникает сомнений в серьезном профессиональном уровне авторов. За каждой строкой стоит психологическая научная база – теория, исследования, выводы. Но как это замечательно замаскировано для читателя, который, усвоив минимум новых понятий, движется в понимании сути конфликтов, подходов к их анализу и разрешению! И движется успешно – как с точки зрения знания о конфликтах, так и с точки зрения технологий

работы с ними. Освоив эту книгу, человек не станет психологом. Он вряд ли узнает много нового о науке психологии. Однако уровень его психологической компетентности возрастет. А что еще требуется?

Построенное таким образом обучение и составляет сущность психологических уроков. На этих уроках учащимся предлагается определенное содержание – житейское (бытовое), предметное, надпредметное, собственно психологическое – в процессе освоения которого решаются задачи психологического развития. То есть усваиваются некоторые психологические знания и формируются важные навыки и умения, связанные с тем, как обращаться с полученным знанием, как его использовать.

Таким образом, психологические уроки могут строиться на разном материале: предметном (сейчас принято называть такие уроки интегрированными, например литературно-психологическими, математико-психологическими и т.д.), надпредметном (курсы типа «Учись учиться»), собственно психологическом (уроки самопознания для старшеклассников), социально-бытовом (сюда можно отнести профориентационные курсы). Их содержанием являются естественным образом встроенные в жизнь и деятельность ребенка психологические знания и психологические умения (навыки).

Психологические уроки не ставят своей задачей формировать профессиональное научно-психологическое мировоззрение. Они насыщают картину мира ребенка психологическим содержанием, делают мир более объемным, понятным. Они передают ему в руки инструменты самопознания, понимания себя и других, управления собой.

Значение психологических уроков как формы развивающей работы различно в разные периоды школьного обучения. Так как урок – это форма усвоения знаний, представляется, что их целесообразно проводить начиная с 3–4-го классов начальной школы. Заканчивать уроки желательно в 10-м классе, так как выпускной класс у современных школьников чрезвычайно информационно перегружен, и развивающая работа с выпускниками должна вестись в иных, менее энергозатратных для ребят формах. Это не относится к интегрированным урокам, которыми как раз целесообразно насыщать учебные курсы 10–11-го классов.

Каким содержанием могут насыщаться психологические уроки? Мы считаем, что огромную пользу может принести психологический курс, направленный на формирование психологически адекватных, индивидуализированных способов и приемов учебной деятельности, организации учебного труда. Как сказали бы 20 лет назад – курс НОТ (научной организации

труда) школьника. Сейчас такие курсы можно встретить под названиями «Учись учиться», «Профессия – школьник» и т.д.

Такие учебные курсы должны быть непродолжительными (четверть-полторы), содержательно связанными с образовательными задачами, которые решают школьники на том или ином этапе обучения (проектная или исследовательская деятельность, экспериментальные учебные курсы и т.д.), и в то же время формировать навыки и приемы работы с информацией обобщенного характера, применимые как на уроке, так и в жизни за пределами класса.

Темы уроков

Вот примерный набор тем, которым могут быть посвящены такие психологические уроки с учащимися 4–10-го классов:

- «Учимся решать задачи и проблемы» – освоение способов и приемов проектной деятельности.
- «Учимся думать» – знакомство с основными операциями логического мышления, формирование навыков их осознанного использования в проблемной ситуации.
- «Учимся исследовать» – освоение способов и приемов, основных процедур исследовательской деятельности, прежде всего – постановки и доказательства гипотез.
- «Учимся работать с текстом» – освоение способов осознанного чтения, понимания прочитанного, формирование умения соотносить задачу и рациональный способ чтения.
- «Учимся работать вместе» – освоение основных технологий группового решения проблем, интеллектуального сотрудничества.
- «Учимся удобно учиться» – изучение индивидуальных особенностей когнитивных процессов, нахождение рациональных способов личной самоорганизации в учебной деятельности.
- «Учимся строить планы на будущее» – формирование готовности к профессиональному и личностному самоопределению и т.д.

Как представляется, в рамках таких курсов можно передать школьникам довольно большой объем психологической информации, но что очень важно – передать в востребованной форме, как ответ на некоторый запрос со стороны образовательной среды.

В этом принципиальное отличие таких психологических уроков от уроков психологии. Последние дают знания, оторванные от логики реальной жизни школьников, и потому часто сухие, абстрактные, не включенные в реальную жизнедеятельность учеников.

Методика проведения

Поговорим также о методике проведения психологических уроков. Вообще говоря, ведение урока – не самая сильная сторона профессиональной деятельности психологов, особенно начинающих. Как ни забавно это звучит, но психологу порой проще провести психологическую консультацию или тренинговое занятие, чем дать грамотный урок.

Почему – понятно. У тренинга, игры – с одной стороны и у урока, с другой, разные механизмы поддержания активности участников, разные подходы к управлению процессом со стороны взрослого. Довольно часто можно услышать иронические замечания педагогов и жалобы самих психологов по поводу плохой дисциплины на уроках психологии. Конечно, нужно различать рабочий шум и шум, разрушающий урок, и все же урок как форма не так легко дается в руки психолога...

Вот некоторые рекомендации по ведению психологических уроков. Многие из них, несомненно, банальны и самоочевидны, однако в совокупности дают возможность провести эффективный урок.

Прежде всего, у урока должно быть четкое ритуальное начало и такой же конец: не размытый («ну ладно, остановимся на этом месте, раз уже звонок»), а очень четкий. Содержание урока должно восприниматься ребенком как завершенный гештальт: он может иметь продолжение, но и сам по себе имеет смысл.

У ребенка на руках должны быть «вещественные доказательства» психологического урока, его практической ценности: подписанная и специально предназначенная для этих уроков тетрадь, еще лучше – специальная рабочая тетрадь (так интересно заглянуть на несколько страниц вперед и попытаться понять, о чем там будет идти речь!), учебное пособие, книга для чтения.

Рабочая тетрадь – замечательный атрибут психологического урока. По многим курсам можно приобрести тетрадь на печатной основе, к авторским – приготовить самому. Мы, например, сами готовили для ребят раздаточные материалы, которые они в конце урока под нашим руководством обязательно клеивали в тетрадь.

Очень хорошо, если к уроку подготовлены слайды, видео- и аудиозаписи, а в ходе самого урока ребенку пригодятся карандаши с фломастерами, чтобы что-то нарисовать или зарисовать.

На каждом уроке ведущий четко ставит цель не только перед собой, но и перед учащимися. И эта цель должна быть понятна и интересна участникам урока.

На уроке нужно регулярно чередовать индивидуальную работу в тетрадях с озвучиванием результатов этой работы, фронтальные опросы с рабо-

той микро-групп, краткие монологи ведущего с речевой активностью детей, работу по восприятию информации с работой по генерированию идей детьми и т.д.

План урока

Вот как выглядит план одного из уроков в курсе «Учимся решать проблемы» (5-й класс):

Название: «Проблемы, похожие на многослойное желе»

Задачи

1. Познакомить детей с данным типом проблемы, помочь понять ее суть с помощью метафоры и зрительного образа.
2. Дать учащимся опыт исследования и решения проблемы данного типа.
3. Изучить понятия «существенное действие» и «возможное действие», попытаться различить их в конкретной проблемной ситуации.
4. Развитие навыков поведения в групповой дискуссии.

Формы работы: групповая дискуссия, индивидуальная работа с карточками.

Оборудование: учебная тетрадь, карточки с «Последовательными картинками» из методики Векслера, карточки с описаниями действий для упражнения «Как вырастить цветок?».

Этапы работы

1. Обозначение темы урока. Коллективное обсуждение: как выглядит многослойное желе? Что нужно сделать для того, чтобы добраться до его самого нижнего слоя? В чем суть проблемы, похожей на многослойное желе?
2. Обобщение мнений детей. Определение проблемы, похожей на многослойное желе, и способа ее решения. Запись определения в тетрадь (каждым) и на доску (ведущим).
3. Зарисовка образа проблемы на доске (желающими детьми, самим ведущим) и детьми – в тетрадях.
4. Индивидуальная работа с карточками: тренинг решения проблем, похожих на многослойное желе. Выполнение задания «Урожай». Запись результатов в тетрадь. Озвучивание результатов детьми по просьбе ведущего.
5. Индивидуальное выполнение задания «Рыбалка». Знакомство с понятиями «существенное действие» и «возможное действие» на примере данного упражнения.
6. Работа в группах по 3–4 человека. Разработка коллективного проекта «Как вырастить цветок». Работа над проектом осуществляется с помощью набора карточек. Задача: отделить существенные действия от возможных и выстроить первые в правильном порядке.

7. Презентация проектов. Коллективное обсуждение, выбор правильного варианта.

8. Подведение итогов урока. Коллективное обсуждение: есть ли в реальной жизни проблемы, похожие на многослойное желе, и как они решаются?

Мы видим, что на уроке чередуются групповые и индивидуальные формы; запись, рисование и слушание; монолог ведущего или ученика и активная дискуссия, но при этом урок идет по четко определенному плану, на каждый этап выделяется фиксированное время, и для отступления от плана нужны веские причины. Скажем, ребята вышли на обсуждение проблемы, которая сейчас для них чрезвычайно актуальна и значима, или произошло нарушение правил, которое необходимо обсудить, и т.д.

Мы подробно говорили о возможностях и ограничениях урока как формы развивающей психологической работы. Для расширения таких возможностей в рамках учебного курса можно сочетать урочную форму с игрой на закрепление полученных знаний и развитие навыков их применения в различных ситуациях. Как минимум, такой игрой может заканчиваться курс. Благодаря игре ребята получают возможность применить знания и навыки в конкретной деятельности, получить новый опыт общения и поведения. Знания обретают вкус и цвет жизни, пусть пока не совсем настоящей, игровой.

Так игра и урок – две очень разные формы организации развивающей работы, каждая со своими возможностями – обретают тематическое и смысловое единство.

Литература:

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001.
2. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.
3. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. СПб.: Речь, 2002.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. В чем состоят сильные и слабые стороны урока как формы развивающей работы?
2. Каковы основные принципы отбора содержания психологических уроков?
3. В чем принципиальное различие двух внешне сходных понятий: «психологические уроки» и «уроки психологии»?
4. Каковы методические требования к проведению психологического урока?

Лекция седьмая

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Ни сами специалисты-психологи, ни основные заказчики их услуг в системе образования сегодня не представляют себе практической деятельности психолога без различных видов групповой работы с детьми и взрослыми. При всем ее содержательном и методическом разнообразии очень часто она обозначается одним общим «волшебным» словом «тренинг» («Умеете ли вы проводить тренинги?», «А проведите-ка с нами какой-нибудь тренинг!»). Факт этот, несомненно, огорчительный, так как в результате чрезмерно широкого толкования понятие теряет свое собственное значение.

Тренинг, игра, урок

Психологический тренинг – не любая форма групповой работы, это особая форма групповой работы со своими возможностями, ограничениями, правилами и проблемами. По своей сути тренинг представляет собой форму обучения, присвоения новых навыков, открытия в себе иных психологических возможностей. Особенность этой формы обучения в том, что обучающийся занимает в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования, деяния.

Психологический тренинг – форма активного обучения, позволяющая человеку «самоформировать» (слово корявое, но очень верное по сути) навыки и умения строить социальные межличностные отношения, продуктивную учебную и другую деятельность, анализировать возникающие ситуации со своей точки зрения и с позиции партнера, развивать в себе способности познания и понимания себя и других в процессе общения и деятельности.

Игра – тренинг – урок... Любая из этих форм может решать развивающие задачи, но по-своему, и каждая – свои.

Игра – «живая» деятельность. Игра не учит, она расширяет горизонты, погружая человека в иные миры и отношения. Она дает опыт их создания, выбора, построения. Однако требуется отдельная работа, для того чтобы игровая деятельность и полученный в ней опыт были перенесены в жизнь. Иногда игра «прорастает» в человеке очень долго. Повторим еще раз – игра

не учит, она изменяет человека так, как может менять его только целостная, захватывающая человека целиком деятельность.

Тренинг – деятельностное обучение. Его природа – принципиально дискретна (игра – принципиально целостна). Тренинг предполагает остановки, рефлексии, возвращение к получившемуся и непонятому, повтор, репетицию. В тренинге иногда бывает и фальстарт. Конечно, хороший тренинг в результате обретает в голове у человека целостность и законченность, становится единым фрагментом жизни («тренинг – это маленькая жизнь» – так, наверное, можно сказать). Но процесс тренинга – прерывист.

В тренинге открыто ставится задача обучения. Можно полностью согласиться с тем определением тренинга, которое дано И. Вачковым и С. Дерябо: «Целью тренинга является освоение клиентом той или иной деятельности... Что нужно для того, чтобы человек был способен что-то делать? Очевидно, что он должен 1) знать, как делать, 2) хотеть это делать и 3) уметь это делать».

Урок, при всех попытках сделать его деятельностным с помощью современных психолого-педагогических технологий, – форма больше информационная, «знаниевая». Через урок очень трудно передать ученику технологию самопобуждения к деятельности (научить его хотеть). Частично можно научить конкретному делу, но проще всего на уроке передать знание о том, как делать.

Конечно, современный урок впитал в себя игровые методы и тренинговые процедуры; тренинг включает в себя информационные блоки и блоки «чистого» проживания; игра почти всегда завершается обсуждением и рефлексией. Эkleктика – стиль современной эпохи. И все же очень важно понимать исходные возможности и направленность того или иного жанра.

Испытание открытостью

Возвращаюсь к тренингу. Он может быть рассмотрен как форма развивающей работы с детьми и подростками. Но не стоит преувеличивать и даже абсолютизировать его роль в данном качестве.

Настоящий психологический тренинг, выстроенный по канонам своего жанра, в школе возможен скорее в исключительных, чем в типичных ситуациях деятельности психолога. Все дело в том, что эти самые типичные ситуации не позволяют воплотить в жизнь ряд принципов тренинговой работы, как-то: добровольность, конфиденциальность происходящего в группе, психологическая безопасность участников, постоянство состава, определенная длительность каждой встречи, конечность существования группы и др.

Тренинг так устроен: он предполагает открытость. Нельзя иначе, так как открытость – важнейшее условие того, что человек в процессе тренинговых занятий будет готов к изменению, развитию, движению в отношении самого себя. Открытость – это испытание, риск быть непонятым, осмеянным (особенно в детской и подростковой группе!). Если хотите – это маленький подвиг личности. Большинство людей любого возраста готовы к такому риску только в ситуации высокой психологической безопасности. И это правильно.

Создать в школе условия для безопасной открытости очень сложно. Невозможно гарантировать, что информация о происходящем на группе не просочится вовне, не поползет по школе. У ребенка, прошедшего тренинговую группу в школе, могут возникнуть трудности с применением новых знаний и умений в жизни: вокруг свидетели того, как он это отработывал на занятиях. Для того чтобы соблюсти принципы добровольности и постоянства состава, психологу нужно проявить просто чудеса изобретательности: с одной стороны, собрать в группу только желающих (это значит – после уроков), с другой стороны – удерживать их в группе, несмотря на загруженность, наличие друзей вне группы, поздний час и прочее и прочее.

Очевидно, что проведение хорошего, полноценного тренинга предполагает, что дети пришли и остаются его постоянными участниками сами, на внутренней своей мотивации, что у них и у психолога есть возможность работать вместе в комфортном изолированном помещении (не в классе) хотя бы 3–4 часа в неделю (подряд) после окончания занятий, что участники ничего, никакого содержания не выносят вовне группы и, кроме того, что после окончания тренинга они продолжают спокойно общаться друг с другом уже на ином, не столь глубоком уровне.

Возможно ли такое в школьной практике? – задаю я почти риторический вопрос. Вряд ли.

Дух и буква

Речь идет о существенной модификации тренинговой методологии и процедур, для того чтобы тренинг можно было использовать: а) для всего класса, б) в обязательном порядке, в) в режиме коротких встреч раз в неделю, г) в ситуации довольно низкой психологической безопасности, характерной для школы как таковой и т.д.

Такая модификация на сленге психологов-практиков получила название «тренинговые занятия». «Тренинговые» – потому что преследуют цель научить определенной деятельности. «Занятия» – потому что в чем-то близки уроку: по длительности (точнее, краткости), обязательности для всех, ути-

литарной (знаниево-навыковой) направленности. В таких занятиях трудно сохранить романтический «дух» тренинга. В большей степени сохраняется «буква» – тренировка умения действовать на основе знания о том, как это нужно делать. Но и мотивационный потенциал таких занятий, по сравнению с «чистым» уроком, все-таки довольно высок.

Тренинговые занятия, как и любая другая форма психологической работы с детьми, требует привыкания, адаптации участников к новым процедурам, способам работы, организации пространства. Поэтому желательно с первого дня ввести определенные нормы и обязательные процедуры и придерживаться их на всем протяжении психологического обучения, вплоть до выпускного класса. Нужно понимать, что введение каждой новой формы работы на некоторое время отвлекает участников от содержания и переключает их силы на адаптацию к новой ситуации деятельности и общения.

К традиционным нормам тренингового занятия могут относиться: работа в кругу, правила «одного микрофона» и «поднятой руки», ведение записей в специальной тетради, принятие мнения каждого сидящего в кругу, право на собственное мнение и его аргументирование. То есть эти нормы несут как организационный, так и содержательный характер.

Очень хорошо, если с самого начала детям предлагается определенная структура такого занятия, к которой они постепенно привыкают, начиная понимать ее внутреннее значение.

Рассмотрим два варианта структурирования занятия. Каждый из них имеет свои преимущества и ограничения.

Первый вариант

«Базовая» структура тренингового занятия может выглядеть следующим образом:

1. Ритуал приветствия.
2. Разминка.
3. Рефлексия прошлого занятия.
4. Введение в тему сегодняшнего занятия (в основное содержание).
5. Упражнения и процедуры, позволяющие освоить основное содержание занятия.
6. Рефлексия прошедшего занятия.
7. Домашнее задание или «мостик» в следующую встречу.
8. Ритуал прощания.

Ритуалы **приветствия-прощания** – это психологическая «рамка» занятия, граница, отделяющая его от предыдущего и последующего «кусочка»

жизни ребенка и класса (группы). Они выполняют функцию замка, отпирающего дверь в тренинговую ситуацию (настройка) и затем запирающего его. Второй, не менее важный момент – с занятия участник должен уйти обогащенным новым содержанием, но вместе с тем готовым переключиться на другую деятельность, других людей в качестве ведущих. Кроме того, ритуалы – это способ создания и поддержания общности участников, их «МЫ-чувства». Ритуалы по возможности должны быть выработаны самой группой (в начальной школе это не всегда возможно; тогда их предлагает группе ведущих). И с ними не стоит обращаться вольно: они должны быть достаточно устойчивыми и обязательными к исполнению на каждом занятии. На то они и ритуалы.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если психолог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние детей.

Соответственно, разминочные упражнения необходимо выбирать с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.

Если актуальное состояние детей вполне отвечает задачам занятия, можно проводить тематические разминки: они, помимо психофизического и эмоционального настроя, выполняют роль введения в тему занятия.

Рефлексия – это ретроспективная оценка занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Рефлексия прошлого занятия предполагает, что дети вспоминают, чем они занимались в последний раз, что особенно запомнилось, зачем они это делали. Психолог предлагает вспомнить, с кем они обсуждали эти упражнения после встречи, показывали ли другим людям и что из этого получилось, объясняет, как это могло помочь им в учебе или общении вне занятий.

Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что дети сами или с помощью взрослого отвечают на вопросы: зачем это нужно, как это может помочь в жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу и ведущему.

Рефлексивные техники в работе с детьми – тема отдельного разговора. К ним предъявляется ряд серьезных требований: они должны быть

компактными, очень информативными, разнообразными и ненавязчивыми. Каждый раз ведущему нужно очень четко ставить задачу сначала перед самим собой, как создателем сценария, а затем – перед участниками. Какая именно рефлексивная деятельность важна нам сейчас, в контексте темы занятий и общей задачи курса? Сколько времени на каждом занятии мы можем ей уделить?

Очевидно, что для тренинговых программ, ориентированных на развитие эмоциональной сферы, важно учить детей фиксировать и анализировать свои чувства и чувства других людей. Для программ коммуникативного характера чрезвычайно важна рефлексия отношений, позиций в общении – своих собственных и партнеров, моделей поведения и др. В программах, ориентированных на развитие когнитивных функций, нужно развивать и тренировать рефлексивные умения, связанные с пониманием особенностей собственной памяти, внимания, воли, мышления, восприятия. А ведь есть еще рефлексия собственных ценностей и ожиданий, рефлексия способа действия и его следствий, что бывает особенно важно при обучении ребят приемам эффективной деятельности (мыслительной, совместной в группе и др.).

Всем этим формам рефлексии нужно учить, но нельзя это делать одновременно. Каждый раз мы отбираем и ставим рефлексивную задачу перед детьми в соответствии с общими целями тренингового курса или конкретного занятия. Надеюсь, мне удалось убедить читателей в том, что рефлексия не может и не должна сводиться к вопросу: «Понравилось ли вам, дети, занятие, какие чувства у вас возникли?»

Введение в тему текущего занятия может быть осуществлено еще раньше, на этапе тематической разминки. Но это может быть самостоятельный и очень важный этап встречи. Его функция состоит не только в том, чтобы донести до сведения ребят тему и основную задачу встречи, но и мотивировать их на серьезную глубокую работу.

Для введения в содержание могут быть использованы разные приемы. Например, тема может быть просто сообщена, а задачи перечислены. Это бывает эффективно (то есть тема услышана и мотивация на ее проработку сформировалась) в тех случаях, когда дети (подростки, старшеклассники) очень доверяют ведущему и охотно настраиваются на любое предлагаемое им содержание. А также в тех случаях, когда тема бесспорно интересна или сверхактуальна. Можно сформулировать тему и вместе с участниками поставить задачи к занятию, исходя из интересов учащихся. Такой подход бывает действенным в разных школьных возрастах, но при одном условии:

у участников должен быть опыт такой работы (опыт самостоятельной постановки задач к собственной деятельности).

Весьма эффективно применение проблемного метода: перед учащимися ставится открытый вопрос, связанный с темой, и в процессе обсуждения устанавливается, какая информация для ответа на него у группы уже есть, а какую требуется получить на этом занятии.

Можно заинтересовать участников каким-нибудь потрясающе ярким фактом и работать дальше на энергии непроизвольного интереса. Важно, чтобы психолог, как и учитель, владел самыми разными приемами мотивации к учебной активности, так как дети разные, классы разные и что подходит одним, категорически не срабатывает у других. Важная особенность таких приемов в работе психолога, ведущего не уроки, а тренинговые занятия: они должны мотивировать не только на получение новой информации, но и на самоизменение, овладение новыми способами поведения и деятельности.

Упражнения и процедуры, направленные на освоение основного содержания. Это ролевые игры, психотехнические упражнения, дискуссии, сопровождающиеся краткими монологами ведущего («впрыскиванием необходимой информации»), рефлексивными «паузами», подведением итогов, фиксацией этих итогов на доске и в личных тренинговых записях.

В зависимости от возраста участников игры, упражнения, с одной стороны, и информационно-рефлексивные вкрапления, с другой, планируются в разном соотношении. В тренинговых занятиях для малышей доминируют игры и упражнения. В тренинговых программах для старших соотношение может быть один к одному.

Обе крайности опасны. Тренинговое занятие не сводимо к набору тематических игр и «куцей» рефлексии в конце по типу «Мне все понравилось». Нельзя давать участникам «заиграться», потому что тогда нивелируется главная особенность тренинга как формы развивающей работы – осмысленность, осознанность обучения. С другой стороны, опасно превращать тренинг в семинар: в этом случае исчезает сама основа тренингового обучения – собственная практика обучающегося.

Вообще, тренинговые занятия эффективны там и тогда, когда ведущему удалось сформировать у учащихся «правильное» отношение к игре как к средству самопознания и саморазвития. Конечно, совершенно осознанно относиться к игре как к инструменту обучения могут только старшеклассники, но формировать именно такую позицию нужно начинать уже в начальной школе.

Домашнее задание... Трудный вопрос. С одной стороны, у хорошего школьного психолога с трудом повернется язык дать современным детям еще одно домашнее задание. С другой стороны, трудно без него организовать эффективное психологическое обучение в том режиме, в каком оно чаще всего существует в школе (один раз в неделю, во второй половине дня...). Вот если бы с погружением, да на выезде, да с последующим закреплением в реальной деятельности, учебной прежде всего, – тогда можно обойтись без всяких ухищрений в виде домашнего задания! А так...

Что делать? Есть разные варианты: серьезно работать с родителями – раз; встраивать процесс подготовки домашнего задания во внеурочную жизнь школьников (экскурсии, внутриклассные мероприятия) – два. Встраивать содержание в учебную деятельность с помощью учителей-предметников и обходиться без домашних заданий – три. Конечно, возможны и другие варианты. Эти – для примера.

Таков первый вариант структурирования тренингового занятия. Самый простой.

Второй вариант

Второй вариант – более изысканный, но и более требовательный к профессионализму ведущего и условиям работы группы. Он позволяет организовать каждую тренинговую встречу как некоторый тематически, организационно и эмоционально целостный «фрагмент» жизни.

Структура встречи в данном случае такова:

1. Разминка (лучше всего – тематическая). Выполняет функцию психологического запуска темы. После разминки озвучивается тема.

2. Диагностика проблемы в ходе выполнения упражнения или небольшой игры. Игра должна показать участникам, над чем им необходимо работать в плане собственного развития или развития отношений.

3. Теоретический «кусочек»: введение понятий, правил, технологий. Информация, так называемая «теория», дается крайне дозированно. Только то, что нужно для сегодняшнего занятия, в очень простой и понятной форме. Это та информация, которая помогает формировать навыки (с мотивационной и инструментальной точек зрения) и в дальнейшем отслеживать их самому.

4. Отработка навыков в серии упражнений. Как правило – это короткие, конкретные упражнения на отработку разных сторон, аспектов какого-то навыка.

5. Обобщение полученных навыков в «большой» ролевой игре. Игра выступает средством проверки эффективности всего, чтобы происходило

ранее. В игре моделируется ситуация деятельности и отношений, «запрашивающая» те или иные навыки у участников.

6. Рефлексия (обмен чувствами, анализ произошедшего, ответы на вопросы ведущего).

7. Межличностная поддержка, обратная связь.

Такое занятие трудно провести за 40 минут (хотя есть асы, у которых получается и такое). Оно требует больше времени на реализацию, но и выгода очевидна: эффективность работы над некоторым навыком или умением очень высока. Особенно в среднем и старшем школьном возрасте, когда доверие детей к взрослым требует постоянных подтверждений, в том числе – проверки на личную значимость проводимой работы (значимость для учащихся).

Тренинговые занятия как форма развивающей работы востребованы во всех школьных параллелях. Естественно, меняется содержание. Великолепно эта форма подходит для развития и формирования социальных навыков у учащихся 2–3-х классов и младших подростков. Она эффективна в профориентационной работе и в развитии навыков саморегуляции у школьников любого возраста. У нее мало ограничений. Пожалуй, только одно, но существенное: она требует системы, продуманных способов переноса формируемых новообразований в реальную деятельность и определенной психологической образованности детей: попробуйте посадить в круг подростков, у которых нет никакого опыта участия в тренинговых ситуациях, и «с листа» провести с ними полноценное занятие...

Литература:

1. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. – СПб.: Речь, 2004.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 2002.
3. Битянова М.Р. Социальная психология. – М.: ЭКСМО, 2002.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. В чем сходство тренинга как формы развивающей работы с игрой и уроком? В чем отличие?
2. Какого рода трудности возникают при проведении в школьных ситуациях тренинга в его классическом понимании?
3. В чем преимущества и недостатки каждой из двух структур тренингового занятия, предложенных в лекции?

Лекция восьмая

КОНСТРУИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Понятие развивающей образовательной среды прочно вошло в обиход российской школы. В определенном смысле – это тавтология, «масло масляное». Если среда образовательная – она не может не быть развивающей. Однако словосочетание прижилось. Опыт подсказывает, что его употребление чаще всего связано с желанием подчеркнуть, что школьное пространство отношений, норм, традиций, школьная система деятельности проектируются взрослыми целенаправленно и активно – под определенные задачи развития.

То есть развивающая образовательная среда – это среда, специально создаваемая для решения определенных задач развития человека, насыщенная ценными для формирования этого человека смыслами и возможностями. Воздействие такой среды является одновременно мощным и мягким, всесторонним и естественным. Суть ее ненасильственна: приобретение тех или иных способностей, формирование тех или иных сторон психического облика происходит в ответ на запрос среды. Они становятся востребованными ребенком. Они необходимы ему для того, чтобы вычерпать до дна возможности окружающего пространства и отношений с другими людьми. Примерно так.

Участие в проектировании развивающей среды – это чрезвычайно богатая по своим возможностям ситуация для школьного психолога. Она позволяет решать развивающие задачи самым естественным для ребенка способом. И подчас – самым эффективным. Любая развивающая ситуация, встроенная в образовательный процесс и образовательную среду (например, тренинг или психологическая ролевая игра), предполагает специальные процедуры закрепления и переноса нового опыта ребенка в естественные условия его жизнедеятельности. А то, что удастся «растворить» в привычном и понятном, дополнительных усилий от ребенка и специальных шагов от взрослого не требует.

«Растворение» психологической развивающей работы в образовательной среде школы – задача особая и творческая. Удивительно, но такого рода

профессиональное искусство чаще всего осваивается школьными психологами в последнюю очередь: после тренингов, специально конструируемых коррекционных занятий, уроков.

Рассмотрим несколько разных подходов к проектированию развивающих ситуаций внутри образовательной среды.

Психологическая акция

Форма развивающей работы, балансирующая на грани «искусственной» и «естественной», – психологическая акция. Название эта форма получила по аналогии с различными художественными акциями, столь популярными в искусстве советского постмодернизма 70–80 гг. XX века. По своей сути это среда игровая, которая на определенное время создается в пространстве школы, параллели, класса. Она не мешает разворачиваться другим видам деятельности детей и взрослых, но имеет некоторое собственное содержание, правила, запланированный результат.

Основная цель таких «акций» – расширение жизненного пространства участников за счет внесения в их жизнь новых дополнительных смыслов, чувственных красок, культурных значений. «Жизнь богаче, чем вы ее привычно воспринимаете» – таков пафос «психологического действия». Важные особенности «акции» – ненавязчивость и необычность. Она не мешает жить тем, кто не хочет ее замечать, но окрашивает в новые яркие краски жизнь тех, кто готов в нее включиться. Акции создают в школе определенный настрой, доминирующее эмоциональное состояние; школа начинает восприниматься как единое целое, а находящиеся в ней люди – как близкие и интересные собеседники.

Акции могут носить игровой характер (например, «Тайный друг»), иметь форму необычного опроса («Радуга», тематический социологический опрос). Особый вид психологической акции – День (дни) или Неделя психологии в школе.

Неделя психологии – это совокупность психологических акций, подчиненных одной теме, одной идее, которая для включенного в нее человека разворачивается как некое целостное завершённое действие.

Принципы недели психологии в школе

При общем планировании недели желательно придерживаться нескольких рабочих принципов:

- неделя должна быть целостной и законченной, то есть иметь психологически очерченное начало и конец, основную идею и девиз;

- каждый день должен плавно перетекать в следующий;
- необходимо иметь виды работы, которые делали бы каждый день неповторимым, и «сквозные» мероприятия, которые задавали бы общий настрой неделе;
- целостность и законченность должен иметь каждый день, то есть содержать некоторое центральное мероприятие, иметь свою смысловую направленность, которая также может выражаться в девизе дня;
- события недели должны охватывать всю школу – всех детей и взрослых;
- мероприятия недели не должны по возможности вмешиваться в учебный процесс; по крайней мере, это вмешательство необходимо сделать минимальным и строго оговоренным с педагогами и администрацией.

При реализации этих принципов неделя получается как бы «двухслойной», содержащей фигуру и фон. Фигурами являются центральные мероприятия дня, фоном – «сквозные» формы работы типа психологической газеты, стенда недели, «заборов», цитат, развешиваемых по школе, музыкального сопровождения.

С любой другой акцией неделю роднит ненавязчивость, необычность и основные цели – расширение эмоционального, смыслового, деятельностного «поля» жизни человека, создание школьной общности. Отличает – содержательная глубина и несомненная организационная сложность.

Тематический фундамент

На каких тематических фундаментах может быть выстроена неделя? Общий ответ – на самых разных. Главное, чтобы тема имела красивый и многоплановый разворот: ценностный, культурологический, социально-психологический, личностный. Например, отличная тема – «Дороги, которые мы выбираем». Эта тема может быть распределена на любое количество дней (сколько осилите). Дорога – она ведь не прямая и в любой момент может то завести в болото, то оказаться перегороженной шлагбаумом, то забраться на невысказанную высоту. Всем этим образам дороги можно подобрать соответствующие психологические метафоры: горные кручи – интеллектуальные испытания, болото – проверка на сплоченность и т.д.

Прекрасная тема для психологической «трехдневки» – «Инь и Янь»: один день «мужской», другой – «женский» (психологические особенности, интересы, взгляд на представителей другого пола), третий – «ОН и ОНА» (любовь, дружба, понимание). Пятидневная тема – «Времена года», всем известные сезоны, ассоциированные с теми или иными психологическими состояниями, возможностями, интересами человека. Так, «Зима» была для

нас временем мечтаний и подарков. Девиз дня – «Самое время мечтать». «Весна» – временем любви, смятения чувств под девизом «Приходит время...». «Лето» – временем для себя и про себя: «Лето – это маленькая жизнь». А «Осень» проходила под девизом «Осень, ты поведала душе о самом главном» и была посвящена философским размышлениям о смысле жизни и ее ценностях. Самым неожиданным был пятый день Недели, который назывался «Пятый сезон» и проходил под девизом «Время года моей души».

Во время Недели мимолетные перемены как всегда сменяются обязательными уроками, никто не отменяет завтраки и обеды, но в каждом уголке школы ждут сюрпризы в виде «заборов», мудрых мыслей или необычных заданий. На каждой перемене то в одном, то в другом холле что-то происходит: конкурс, игра, испытание. За пять минут до звонка неожиданно может быть предложено заполнить необычный опросник, и уже через час его результаты будут обработаны и вывешены на стенде. И так далее.

Неделя психологии, помимо ее основного развивающего эффекта, имеет еще один, тоже по-своему развивающий: повышение интереса к деятельности психолога со стороны учеников и педагогов, рост его авторитета. При этом важно понимать, что психологическая акция – единичная или оформленная в виде Недели или Дней психологии (при всей своей зрелищности, эстетическом изяществе) – мероприятие не развлекательное, а развивающее. А значит, на предлагаемое содержание и форму могут последовать самые разные индивидуальные реакции. Кого-то это мероприятие может раздражать, кому-то казаться бессмысленным.

Носители таких реакций иногда нуждаются в том, чтобы их заметили, помогли с ними справиться, а в большинстве случаев психолог должен их просто принять и пережить. И ни в коем случае не оправдываться, объясняя скрытый смысл происходящего, – особенно если акция была построена на метафоре, как, например, любимая нами утренняя акция «Радуга».

Интеллектуальный марафон

Помимо психологических акций могут использоваться другие способы естественного «встраивания» психологического развивающего содержания в образовательную среду школы. Так, традиционные школьные мероприятия и праздники могут наполняться психологическими смыслами. Например, хорошо известный и часто применяемый «Интеллектуальный марафон» может, помимо развивающих образовательных, решать развивающие психологические задачи. Вот пример из собственного опыта.

Интеллектуальный марафон, в создании которого объединились педагоги и психологи, был спланирован и реализован как праздник – праздник познания, интеллекта, образованности. В этот день процесс познания разворачивался как безусловная общечеловеческая и личная ценность, так же как и отношения между людьми, возникавшие в процессе совместного познания. Думать, совершенствовать свой ум, расширять свои знания – это здорово, это интересно, это, в конце концов, социально престижно. Человек, поступающий так, заслуживает несомненного уважения и признания – такова была идея марафона.

Как же участвовали в ее реализации психологи?

Марафон, который используется в данном случае в качестве примера, длился три (!) дня. Первый день – индивидуальный тур в форме теста. Он проходил по всей средней школе, с 5-го по 11-й класс, одновременно. По итогам первого тура к вечеру того же дня были известны победители (несколько человек от каждой параллели). Они-то и были приглашены к участию во втором дне марафона.

Второй день – это психологическая работа. Официально то, что происходило, называлось «подготовка команд для группового тура интеллектуального марафона». Было известно, что в третий день будут соревноваться команды, в каждой – 7 участников от каждого класса (как уже было сказано, с 5-го по 11-й). Они будут перемещаться от одной предметной станции к другой и набирать очки. И качество их работы будет зависеть не только от индивидуальных способностей каждого, но и от сплоченности команды.

В течение нескольких часов шла работа с командами. Состав команд определил жребий, все остальное зависело только от самих участников. В задачу психологов входило познакомить ребят друг с другом и настроить их на сотрудничество. Кроме того, каждая команда к утру следующего дня должна была иметь название, девиз, герб (эмблему, символ), а также подготовить трехминутное выступление – приветствие, с которого и начинался третий день. Выступления оценивались жюри, и оценка эта входила в общий балл команды.

Работая с командами, психологи выступали в привычной и понятной для них самих и окружающих профессиональной роли. Они не развлекали участников марафона, они их учили, выступали тренерами, наставниками, помогали найти общий язык и наладить сотрудничество. Ребята, выходящие при таком отборе во второй тур марафона, – это интеллектуально развитые, мотивированные на познание учащиеся, которые быстро понимают свою основную задачу: создать сплоченную, сильную команду, способную

успешно бороться за победу. Психолога они рассматривали как специалиста, помогающего им эту задачу решить.

Важно, что психологи не готовили вместе с ребятами их выступления. Они помогали им войти в активное, творческое состояние, создавали атмосферу доверия и открытости и на этом останавливались: далее команды работали самостоятельно. В этом особенно ярко проявилась особенность именно психологической профессиональной позиции. Конечно, ради зрелищности выступлений стоило бы подключить к работе детских команд нескольких талантливых педагогов. На следующий день мы бы слушали не детский лепет и самодельные стихи, а почти профессиональные мини-спектакли. Вот только дети к этому имели бы крайне мало отношения. И вообще размылся бы до полной неузнаваемости смысл развивающей работы.

В третий день психологи сопровождали команды на их нелегком пути: периодически помогали отреагировать сложные моменты взаимоотношений, выработать более эффективную тактику совместного выполнения интеллектуальных заданий. Их работа оставалась максимально незаметной, главным был процесс интеллектуального поиска, в который включились команды. Остальные задачи отодвигались на задний план. Зато после завершения игры и подведения итогов роль психологов снова стала очень важной. В результате участники марафона, сами того не заметив, приняли участие в нескольких психологических развивающих процедурах – от игры и тренинга до КТД и коллективной рефлексии. Однако все эти формы были органично вплетены в значимую для них интеллектуальную деятельность.

Марафон и участие в нем психологов – конкретный пример того, как психологические развивающие задачи могут переплетаться с задачами педагогическими, воспитательными или учебными. И как можно проектировать ситуации для их совместного решения.

Общие психолого-педагогические мероприятия и программы, реализуемые в классе, параллели, школе, – очень перспективный и эффективный вид работы, направленной на решение комплексных задач развития и обучения. Конечно, он требует известной зрелости от взрослых: умения ставить задачи, разрабатывать мероприятия, распределять роли и ответственность. Педагог и психолог должны говорить на одном языке, понимать суть и назначение работы друг друга, специфику применяемых методов и приемов. Они должны, наконец, доверять друг другу. Но игра стоит свеч: в результате сотрудничества рождается высокоэффективный общий подход к решению соотносимых друг с другом задач развития и воспитания.

Качество и количество

Итак, подведем некоторые итоги. Работа психолога, ориентированная на решение задач развития детей, подростков, юношей и девушек, может приобретать самые разные формы и очертания: игра, тренинг, урок, акция, совместное психолого-педагогическое мероприятие. Каждая из названных форм имеет свои возможности и ограничения, свои сильные и слабые стороны. Выбор конкретной формы тесно связан со спецификой развивающей задачи, решаемой психологом, опытом участников и их возрастом, традициями школы. Связан он, естественно, и с профессиональными пристрастиями и квалификацией самого психолога.

Развивающая работа может занимать разное место в общей системе деятельности психолога образовательного учреждения: от периферийного до центрального, может быть как ситуативной, так и плановой.

Ситуативная развивающая работа организуется под запрос, чаще всего – проблемный, и носит локальный характер. В этом случае она не может претендовать на высокую эффективность. Развивающие мероприятия оказываются подчас инородными в образовательной среде, непривычными по форме и содержанию. Они плохо вписываются в некоторую общую логику жизни детей, требуют длительного привыкания к себе. Развивающая работа в системе несравнимо эффективнее.

Однако возникает вопрос: как оценить и измерить эту самую эффективность? Прежде всего необходимо развести два понятия: эффективность развивающего занятия (программы) и эффективность системы развивающей работы, реализуемой на протяжении довольно длительного отрезка времени (например, учебного года).

Эффективность занятия или краткосрочной развивающей программы в преобладающем большинстве случаев не может быть оценена количественно (рост самооценки, повышение показателей памяти или внимания, приращение каких-то личностных свойств). Это не значит, что количественных изменений не происходит. Просто они могут проявиться через длительное время. Они могут «случиться» в реальном поведении и никак не дадут о себе знать в процессе специально организованного мониторинга, то есть в искусственной ситуации.

Как быть? Представляется целесообразным оценивать не качество и количество изменений, а качество самого мероприятия или краткосрочной развивающей программы: соответствие выбранных процедур поставленной цели, качество самих процедур и методик, последовательность действий психолога и т.д. Или, иначе говоря, каковы шансы данной программы быть эффективной для развития тех или иных сторон человека определенного

возраста, пола, психологического статуса в конкретных социально-педагогических условиях.

Если же говорить о системе развивающей работы, реализуемой специалистом на протяжении длительного времени, то она, несомненно, должна иметь критерии эффективности, касающиеся не только качества действий психолога, но и качества изменений, происходящих с ребенком.

Может ли это качество отражаться в количественных показателях? В ряде случаев – да. Могут улучшаться показатели памяти, можно зафиксировать приращения в тех или иных показателях мыслительных операций, могут возрасти темп умственной деятельности и работоспособность. Иначе говоря, в ряде случаев эффективность развивающей работы можно зафиксировать с помощью тестов, позволяющих перевести качественные показатели психической деятельности человека в те или иные количественные показатели. В ряде случаев, но далеко не всегда.

Личностный рост не измерить в сантиметрах, равно как и самостоятельность, целеустремленность, зрелость. Развитие в целом трудно поддается измерению. И если мы решаемся заявить развитие в качестве цели нашей деятельности (хотелось бы – всего образования!), мы должны быть готовы к тому, что привычные способы оценки эффективности и результативности тут не действуют.

Поддержку и подкрепление такой позиции можно найти у многих педагогов и психологов – сторонников гуманистического подхода. Например, у К. Роджерса:

«Если бы образование достигло больших успехов в содействии личностному росту и развитию (а мы этого очень хотим), то какого типа личность тогда бы возникла?... Моя теоретическая модель личности, возникающей в результате наилучшей терапии или наилучшего обучения, – индивида, пережившего оптимальный личностный рост: это человек, свободно функционирующий во всей полноте своих органических возможностей; это человек, заслуживающий доверия, реалистичный, самоукрепляющийся, социализированный и приемлемый в своем поведении; это творческий человек, который постоянно изменяется, развивается, открывает новизну каждого последующего момента. Позвольте мне подчеркнуть, однако, что тот, кого я описываю, – несуществующий человек. Он – теоретическая цель, конечная точка личностного роста. Мы видим людей, движущихся в этом направлении от лучших фрагментов опыта обучения, терапии, семейных и групповых взаимоотношений».

Эффективность развивающей работы – в движении человека, получившего «лучшие фрагменты» опыта отношений, переживаний,

деятельности, к этому теоретическому идеалу. Ее не измеришь в промилле, джоулях и процентилях. Ее необразишь в виде графика или диаграммы. И с этим придется считаться как самому психологу, так и тому, кто заказывает ему развивающую работу.

Литература:

1. Практикум по игровым технологиям в работе с детьми и подростками (под ред. *М.Р. Битяновой*). – СПб., 2003.
2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 2002.
3. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Почему словосочетание «развивающая образовательная среда» может рассматриваться как тавтология? В чем пафос этого понятия?
2. Какие новые возможности таит в себе развивающая работа, которую психолог встраивает в естественную образовательную среду школы?
3. Каковы развивающие возможности психологической акции, в чем ее принципиальные отличия от других форм развивающей работы?
4. Как можно оценить эффективность развивающей работы и какие трудности при этом возникают?

Содержание

Лекция № 6. Психологические уроки как форма развивающей работы	3
Лекция № 7. Психологический тренинг как форма развивающей работы	13
Лекция № 8. Конструирование развивающих психологических ситуаций в школьной образовательной среде	22