

Московский городской психолого-педагогический университет

М.Р. Битянова

**Работа с ребенком в образовательной среде:
решение задач и проблем развития**

Научно-методическое пособие
для психологов и педагогов



Москва
МГППУ 2006

ББК 88
Б 66

Настоящее издание подготовлено и осуществлено в рамках проекта «Содействие в восстановлении и развитии системы образования в Чеченской Республике» при поддержке Московского Бюро ЮНЕСКО

Россия, 119049 Москва, ул. Мытная, д. 1, под. 1
Тел. +7 (095) 230-05-54, 230-10-65. Факс +7 (095) 238-60-85
E-mail: moscow@unesco.ru
www.unesco.ru



Битянова М.Р.

Б 66 Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития.: Научно-методическое пособие для психологов и педагогов. — М.: МГППУ, 2006. — 96 с.

ISBN 5-94051-023-X

Развивающая работа — одно из наиболее важных и востребованных направлений работы психолога образования с детьми и подростками. В научно-методическом пособии изложен подход к построению развивающей системы в образовательном учреждении в рамках модели психолого-педагогического сопровождения школьников. Акцент сделан на ее отдельных формах — игре, уроке, тренинге, психологической акции и др. Даны конкретные рекомендации по сценированию этих форм, приведены сценарии развивающих игр, уроков и мероприятий. Книга содержит большой практический материал.

Адресовано психологам образования, социальным педагогам, педагогам-воспитателям, организаторам внеклассной работы с детьми и подростками.

ББК 88

ISBN 5-94051-023-X

© МГППУ,
© ЮНЕСКО

Введение

Развивающая работа — одно из наиболее важных и востребованных направлений работы психолога образования с детьми и подростками. В модели 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 — в следующий миг, час, год, жизнь... Если говорить более 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 самим 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 психологическая ситуация развития ребенка. Проектирование и реализация таких развивающих ситуаций составляют существенную часть профессиональной компетентности школьного психолога.

В предлагаемом читателям методическом пособии представлен теоретический, методический и практический материал, который поможет психологу образовательного учреждения выстроить целостную и целенаправленную развивающую работу с детьми, подростками и старшеклассниками.

Глава 1

Психолог образования и задачи развития учащегося

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.

1.1. Категория «развитие» в психологии

Слово «развитие» — древнеримское по происхождению; первоначально оно означало развертывание свитка при чтении: все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. Похожее толкование словосочетания «развитие мысли» мы находим у М.Т. 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 Земли, Вселенной, природы, языка, страны, подходов к пониманию чего-либо, наконец, самого человека. Понятие, которому чуть больше 200 лет, — сегодня одно из ключевых в культуре.

По мнению В.И. Слободчикова, категория «развитие» в ее современном звучании объемлет три несводимых 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 изменений 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 одно 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 три вида развития с точки зрения причин, его обуславливающих:

1. «Развитие по сущности природы, или становление», как естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий. Такое развитие есть движение от некоторой причины, запускающей (поддерживающей) изменения, и закономерных следствий.
2. «Развитие по сущности социума, или формирование», как процесс изменения деятельности, способов и средств разви-

тия, имеющихся в распоряжении человека. Это движение от имеющегося социокультурного образца к его внутреннему присвоению.

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

1.2. Закономерности развития в детском, подростковом и юношеском возрастах

Развитие ребенка — сложный, многосоставный процесс, который в тех или иных пропорциях содержит в себе становление, формирование и саморазвитие. Для психолога-практика чрезвычайно важно понимание тех объективных принципов, на которые опирается развитие человека, и тех закономерностей, 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 необходимы для построения эффективного взаимодействия со школьниками, построения содержательной работы.

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

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

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.

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

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

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

Амплификация детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка.

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

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

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

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

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

За десятилетия и уже даже столетия интереса к данной проблеме исследовано множество процессов, составляющих общее психическое развитие 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 возрастах, хочется еще раз вернуться к вопросу, который уже затрагивался нами выше. Психическое развитие Человека — «рукотворный процесс», обладающий четкой культурной обусловленностью. 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 людей того или иного возраста определяется тем, в какие виды деятельностей и отношений включают их взрослые, на каких основаниях строят процесс образования, как включают детей и подростков во «взрослую жизнь». И всё же разные авторы по-разному определяют то, что можно назвать самой главной «пружиной» развития ребенка.

1. «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 подростковом — 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 волюнтаристически. Необходимо учитывать природу возраста, внутреннюю логику развития. И всё же грамотно подобранная и адекватно поданная деятельность — это основа развивающей среды, которую взрослые могут создавать для детей и подростков в рамках школы.

2. «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. (см. табл. 1).

Значение положений теории Эриксона для психолога-школьного практика трудно переоценить. Она задает ориентиры для постановки развивающих задач и определяет критерии эффективности работы, диктует содержание диагностики: к чему нужно приглядываться, какие поведенческие проявления говорят о неблагоприятном течении процессов развития.

3. «Интеллектуальная основа развития» (Ж. Пиаже).

Подходы школы Ж. Пиаже давно стали классикой психологии, равно как и критические замечания, и контрисследования, 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 пути), когда

Т а б л и ц а 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 смещения идентичности	Самоопределение, верность	Застенчивость, негативизм, конформность

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. Не случайно 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?

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

Моральное развитие — важная составляющая 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 — про 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 современных детей с этапами их морального развития (см. табл. 2).

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.

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	Стадия 1: ориентируется на наказания и ведет себя хорошо, чтобы избежать наказаний
		Стадия 2: 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	Стадия 3: ориентация в поведении на оправдание ожиданий и одобрение других людей
		Стадия 4: ориентация на авторитет других людей
Автономная мораль (после 14 лет, но в реальности она присуща не более 10% подростков)	В целом поступки определяются не внешним давлением, а совестью.	Стадия 5: ориентация на принципы общественного благополучия, принятые перед обществом обязательства
		Стадия 6: ориентация на общечеловеческие этические принципы

5. «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. (см. табл. 3).

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 ста-

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

дии, 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 индиви-

дуумов смогут подняться на высоту «глубины». А между тем «социальная культура» — культура построения высокочеловечных отношений — это несомненная ценность современного общества.

Таким образом, современная психология развития предлагает практику разнообразный и чрезвычайно ценный материал для выстраивания системы 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. Она 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.

Глава 2

Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога

Основная цель развивающей работы, как мы уже определили для себя в предыдущей главе, — 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 определенным моментом — с 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 несчастья, 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.

2.1. Психология развития и возрастная психология в основании развивающей работы

Каждый возрастной этап, каждая ступень индивидуального развития таит в себе разнообразные возможности формирования, усвоения, становления тех или иных качеств и способностей человека, а с определенного момента и постановки задач 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 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, III—IV классов, в целом. При этом, естественно, для ряда детей поставленные задачи развития могут оказаться не актуальными: преждевременными или пройденными (самостоятельно, благодаря родителям, другим взрослым). Но для большинства учащихся задачи будут актуальными и востребованными.

Если у специалиста есть возможность работать более адресно, то далее психолог соотносит полученные в процессе диагностики характеристики с характеристиками реального развития ребенка или подростка 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 будет 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 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 высокоценимой 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. Основные возможности возраста:

1. Активное развитие мышления, прежде всего понятийного, теоретического. В процессе усвоения полной структуры учебной деятельности складываются базовые мыслительные способности: анализ, планирование, рефлексия.
2. Развитие произвольности: способность руководствоваться в поведении целями, поставленными взрослым, умение самому поставить цель и в соответствии с ней самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.
3. Восприятие приобретает характер организованного наблюдения (синтезирующее восприятие); память и внимание становятся произвольными, осмысленными и целенаправленными.
4. Усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций; формирование высших чувств.
5. Развитие широких социальных и познавательных мотивов учения. Преобладание мотивации достижения и престижной мотивации при успешном обучении.
6. Формирование чувства компетентности, адекватного уровня притязаний.
7. 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 слабопроизвольными.
- 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. Хавигхерст, уже упоминавшийся нами, постулирует главной задачей развития в отрочестве *задачу самоопределения в сферах человеческих ценностей, общения людей*

и отношения человека и Бога. Нижеперечисленные задачи вторичны по отношению к ней, главной:

- Освоение «нового тела», физиологическая и психологическая полоидентичность.
- 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 годеи?»

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.

2.2. 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 развертыванию своей человеческой сущности во всей полноте.

Философский уровень антропологии позволяет определиться с моделью человека, его сущностными качествами и возможностями, предназначением и ведущими потребностями. Важнейшими качествами человека, приобретаемыми в процессе образования, являются:

- Сформированное нравственное мировоззрение.
- Готовность к самообразованию и самосовершенствованию.
- Рефлексивность.
- Развитое мышление, готовность к творчеству.
- Умение ставить перед собой лично и социально значимые цели и достигать их в процессе собственной деятельности.

- Способность к совершению выборов, осуществлению поступков.
- Коммуникативная компетентность, готовность к сотрудничеству и диалогу с другими людьми.

Психологический уровень антропологического подхода позволяет определить важнейшие возрастные задачи развития человека, увидеть, как те или иные качества и способности «преломляются» сквозь возраст, какие конкретно возможности развития человека таит каждый возрастной период (в табл. 1 показано, как выглядят антропологические задачи в разных школьных возрастах).

Педагогический уровень антропологического подхода дает возможность поставить конкретные задачи образования.

Антропологический подход разрабатывается нами для реализации на всех уровнях и во всех аспектах образовательного процесса и 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.

В целом развитие каждой стороны Я человека связано с интериоризацией и творческим освоением различных человеческих качеств и способностей. В табл. 2 вы можете познакомиться с их перечнем.

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.

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 т.д. 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 внутри нее 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. Развивающая работа должна быть адресной, т.е. 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 сорадоваться — 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. Какие конкретные формы может принимать развивающая психологическая работа в школе, мы поговорим ниже.

2.3. Формы и методы развивающей работы психолога образования

Разговор о методах развивающей работы начнем с очень простого и часто забываемого на практике положения: задачи развития ребенка и задачи развивающей работы психолога — это не одно и то же. На основе задач развития ребенка психолог формулирует задачи своей про-

фессиональной деятельности и подбирает адекватную форму для их решения. Иначе говоря, какие ситуации общения, деятельности должен я, взрослый, создать для и вокруг ребенка для того, чтобы искомые психологические функции, способности, качества оказались востребованными и имели шанс развиваться?

Те или иные способности, психические новообразования, конкретные психологические навыки ребенка не существуют сами по себе. Они возникают (формируются, 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 какими-то системами его отношений с миром, другими людьми, самим собой, в которых эти качества или процессы приобретают ценность. Соответственно, различные проблемы в обучении, общении, психологическом развитии возникают у школьника тогда, когда ему не были созданы условия, в которых он мог бы развить определенные качества, либо в дальнейшем эти качества оказались не нужными, не востребованными. 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 он создает или воссоздает условия, в которых 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 это в свою очередь означает, 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.

Условия, создаваемые в психокоррекционной и развивающей работе, — это условия формирования потребности в новом знании, возможности 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 I класса может быть сформулирована следующим образом: построение отношений со взрослыми в школе на уровне делового, позиционно-ролевого общения. Особенно эта задача актуальна для домашних детей и тех, кто приходит в школу очень рано — в 6 и менее лет. Какие задачи развивающей работы может поставить перед собой психолог? Например: (1) создание ситуаций, в которых ребенок занимал бы различную ролевую позицию 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 задач их развития. Так, проектируемые развивающие ситуации могут быть ориентированы на:

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

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 соответствии с условиями работы) психолог делает акцент на тех или иных возможностях ситуации. Каждый вид задач развивающей работы психолога тяготеет к тем или иным формам. Первый — к игре и психологическим акциям; второй — к ситуациям психологического обучения (урок, факультатив, обучающая психодиагностика, тренинг-семинар); третий — к психологическому тренингу и тренинговым занятиям.

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. В зависимости от «глубины» решаемых развивающих задач психолог включает в работу различные процедуры.

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

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

- 1) психологической игры,
- 2) урока психологии,
- 3) тренингового занятия,
- 4) обучающей психодиагностики,
- 5) психологических акций,
- 6) психологических составляющих (на уровне содержания и методики) воспитательных и образовательных мероприятий.

Рассмотрим реальные возможности и ограничения каждой формы развивающей работы.

Таблица 1

<p>Деятельность: учебная, социально значимая, лично значимая</p> <p>Способность и готовность преодолевать трудности. Навыки целеполагания, самоконтроля и самооценки, навыки самоорганизации деятельности. Самостоятельность, ответственность. Критическое мышление. Умение выражать свои мысли. Навыки проектирования деятельности (от замысла до результата). Способность действовать в нестандартной ситуации. Творческий подход к решению проблемной ситуации (задачи). Умение вычленять из проблемы задачу и решать ее</p>	<p>Жизненные ценности, мировоззрение</p> <p>Сформированное мировоззрение, стремление к его дальнейшему развитию. Критичность, избирательность в поведении и поступках. Готовность и способность определять свою позицию и линию поведения на основе личных или социальных ценностей. Широка взглядов на мир, готовность принять и рассмотреть другую точку зрения</p>	<p>Другие люди, мир человеческих взаимоотношений</p> <p>Навыки общения, построения деловых и личных отношений. Умение слушать и понимать других людей. Способность к проявлению сорадования и сопереживания. Умение прогнозировать поступки и слова других людей (социальный интеллект). Уважительное отношение к другим людям. Организаторские навыки. Умение работать в команде. Терпимость, принятие «иных». Умение дружить и доверять другим людям</p>
<p>Способности, интересы</p>	<p>Целостная личность человека</p>	<p>Внутренний мир</p>
<p>Знание и понимание себя, своих возможностей и способностей. Знание путей развития своих способностей. Навыки самовыражения, самопрезентации. Активность, инициативность. Отношение к творчеству и развитию как личной ценности. Широкий кругозор. Любознательность, интерес к новому, процессу познания. Интеллектуальная свобода и смелость</p>	<p>Физические (соматические) возможности</p> <p>Ценностное отношение к своему здоровью. Привычка к здоровому образу жизни. Знание своих физических возможностей и особенностей и умение их учитывать и использовать в процессе жизнедеятельности</p>	<p>Принятие себя, уверенность в своих силах. Развитая рефлексия, интерес к собственному внутреннему миру. Умение ставить лично значимые цели на основе самоанализа, рефлексии. Готовность к совершенному выбору, способность совершить его сознательно и ответственно. Внутренняя свобода, независимость суждений и поступков. Саморегуляция поведения и поступков на основе личных целей и задач (воля). Способность строить внутренние жизненные планы и намечать пути их реализации</p>

Таблица 2

Возрастные задачи развития человека

Важнейшие задачи развития человека	Возрастные этапы развития		
	Отрочество	Подростничество	Юношество
Мировоззрение	Явления и закономерности окружающего мира, социальные нормы и правила	Закономерности и принципы функционирования развития внешнего мира, общие закономерности социального мироустройства	Научное и этическое мировоззрение, основы личного нравственного мировоззрения
Саморазвитие, самопознание	Умелость, компетентность в предметной и учебной деятельности, осознание своих возможностей в деятельности, своих чувств, ролевой принадлежности	Стремление к свободе, независимости, интерес к устройству и переустройству собственного внутреннего мира	Саморазвитие — ценность, осознание собственной уникальности, интерес к познанию своего внутреннего мира, его изменению
Рефлексия	В учебной деятельности — способов действия, общих принципов решения учебной задачи, в общении — собственных чувств и чувств других людей, правил и норм поведения	Способов и принципов в учебной деятельности, способов построения отношений в общении, собственных чувств, личностных особенностей и стилей поведения	Развитие саморефлексии, рефлексии социальных закономерностей и принципов
Познание, мышление, исследование	Интерес к познанию закономерностей в природе, мышление преимущественно образное, развитое воображение	Развитие абстрактного мышления, способности оперировать гипотезами, интерес к исследованию внутреннего и внешнего мира	Развитие абстрактного мышления, освоение способов научного анализа

Продолжение табл. 2

Важнейшие задачи развития человека	Возрастные этапы развития		
	Отрочество	Подростничество	Юношество
Целеполагание и саморегуляция	Постановка конкретной задачи в рамках общих задач и целей, формулирование учителем, планирование и контроль в рамках данной конкретной задачи. Саморегуляция психических процессов (внимания, восприятия, памяти) в учебном процессе, поведения — в рамках заданных взрослым социальных норм	Постановка учебных и личных задач и определение последовательности их решения, постановка конкретных учебных целей: саморегуляция психических процессов, эмоций, поведения	Формирование жизненных планов, постановка целей в учебной, профессиональной и социальной деятельности; саморегуляция психических процессов, поведения и эмоций в соответствии с поставленными целями
Самоопределение	В выборе интересов, предпочтений, последовательности решаемых задач	В общении и построении отношений с другими людьми, в учебных и неучебных интересах и целях (приоритетах)	Профессиональное, жизненных стратегий, ближайших и отдаленных целей жизни
Сотрудничество, культура общения	Учебное и игровое сотрудничество со сверстниками, усвоение общепринятых норм в общении со взрослыми	Учебное и внесуточное сотрудничество с другими людьми, в том числе со взрослыми: предпочтении норм общения подростковой субкультуры, способность к усвоению и развитию субкультурных норм общения	Полноценное общение со взрослыми

Глава 3 Психологическая игра и ее развивающие возможности

3.1. Психологические возможности игры

Что такое психологическая игра?

Несмотря на распространенность понятия, не так-то просто найти его определение. Мы в своей деятельности опираемся на определение игры 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 и ситуации. Можно сказать себе: «Я играю роль» — и позволить себе быть самим собой. Позволим себе 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 в целом 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 ряда людей такое отношение остается на долгие годы.

Для другой группы людей любого возраста, а как некоторая закономерность — для школьников 11–14 лет, игра является как бы безопасным пространством построения отношений с окружающими людьми. Мальчики—девочки, последователи—лидеры, отверженные—«звезды» — все это системы отношений, которые подросткам невероятно трудно осознавать, строить, изменять в реальной жизни. В игре им такая возможность предоставляется. Страсть к коллективным играм огромная. 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 хочет

ся общаться и пока — на расстоянии). В этом возрасте 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 взоросления 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 возрастам достаточно искусственна. Или скажем так: она адекватна в том случае, если дети с первых дней обучения в школе включены в систематический игровой процесс. Но возраст диктует ограничение 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.

Итак, игра как психологический метод 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 свободным в игровом пространстве, осознавать свои особенности и выстраивать отношения с другими людьми.
- Научить осмыслять 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.

Итак, соотнесем особенности игры как деятельности и ее психолого-педагогические возможности (последние прописаны курсивом). Игра:

- Внутренне мотивированная самооценная 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 естественно, 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.*
- Задает участнику правила поведения, границы дозволенного, временные пределы самореализации в данном игровом пространстве. *Очевидно, что благодаря этому игра предоставляет значительные возможности для формирования саморегуляции, навыков планирования, самоконтроля и самооценки.*
- Является «экспериментальной площадкой» личности, позволяет чувствовать себя свободным от всех ограничений (стереотипов, шаблонов мышления и привычных вариантов решения проблемы), не наложенных самой игрой. *Игра позволяет осмыслить и понять себя, увидеть (почувствовать) перспективы изменения, примерить новые модели отношений к миру и себе, которые, возможно, останутся с человеком и за пределами игрового пространства.*
- По сути своей деятельность совместная, 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, споектированная и реализованная как *целостная деятельность* (в данном контексте не важно — 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 облике. 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, позволяю-

щего им решать их педагогические, прежде всего, учебные, задачи. Для повышения интереса детей к содержанию урока, повышения их активности, лучшего переключения внимания или отдыха они используют 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 детей 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 хотел бы учитель 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, деятельности и самопознания.

Все сказанное выше можно перенести на психологическую игру. В преобладающем большинстве случаев игровой прием в работе психолога выполняет подсобную функцию средства, надежного и проверенного, осуществления какой-то деятельности психолога. И иногда игра становится деятельностью. Сначала, на стадии продумывания и разработки, — деятельностью создающего ее психолога, а затем одновременно деятельностью 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 предполагают контроля извне; взрослый может в них включиться в позиции участника, подчиняясь их основным правилам!

Специально конструируемые игры создаются под задачу (проблему, ситуацию). Они носят целенаправленный характер, и к ним можно приложить вопрос «Зачем?».

В целом такие игры — уникальные механизмы аккумуляции (сокращения во времени и пространстве) и передачи опыта, как практического (овладение средствами решения жизненных задач), так и этического (правила и нормы поведения в определенных ситуациях).

Да, игры бывают разные. Мы, скажем, предлагаем 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, для того чтобы отнестись к ним с большим почтением и использовать с умом:

- 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. Ошибочное представление — 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 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 то или иного элемента может быть различным. Может быть сделан 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» или конкретную игру.
- Взрослый организует процесс игры (задает сюжет, правила, распределяет роли)
- Взрослый занимает в игре определенную позицию (контролера правил; поддерживающего наблюдателя; арбитра, жюри; участника).
- Взрослый поддерживает эмоционально положительный климат во время игры
- Взрослый организует обсуждение игры.
- Взрослый стимулирует детей к «игротворчеству».

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

3.2. «Большая» психологическая игра в работе школьного психолога

Название «Большая психологическая игра» — рабочее, его можно и стоит усовершенствовать. Однако нас больше будет

интересовать та реальность, которая стоит за названием. Мы дадим рабочее определение большим психологическим играм, рассмотрим их 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, именно их деятельность.

3.2.1. Виды «больших» психологических игр и их 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 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.

Первый вид — самый распространенный, самый простой (если вообще бывают простые психологические игры) — это так называемые игровые оболочки. В данном случае игра используется как некоторое обрамление, общий фон психологической работы, которая по своей сути может быть не игровой, а (чаще всего) тренинговой, навыко-обучающей. К примеру: дети попадают в какой-то волшебный мир, там им предстоит испытание, для того чтобы 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 воспроизводят ситуацию настольной игры — путешествия с кубиками и фишками (тот же принцип движения к цели с испытаниями по дороге) или новогоднего спектакля в детском саду с похищением злыми героями елки, Снегурочки, новогодних часов и т.д. Они не сложны в сценировании и управлении для ведущего, так как сюжет прост, логичен и не предполагает в большинстве случаев свободных выборов участников. Наполнением игры служат различные психологические и педагогические задания познавательного, социально-психологического, творческого характера. Собственно, в них — 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, вводящие 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 управления 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 начальной школы, второго (!) класса. Кроме того, остановками игры очень опасно злоупотреблять еще и потому, что можно столкнуться с этическим протестом детей («Не честно! 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 самые разные. Например, путешествие на поезде от станции к станции, движение внутри как бы компьютерной игры от уровня к уровню, международная конференция журналистов с проходящими в ее рамках мастер-классами, создание узоров в волшебном калейдоскопе. Все это реальные сюжеты, положенные в основу уже апробированных 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. По опыту, интерес подростки и старшеклассники проявляют к играм-испытаниям, построенным на сюжетах в фантастическом стиле или стиле «фэнтези».

Игры-проживания.

«Игра-проживание» позволяет создать условия для совместного и вместе с тем 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 аспекте* человеческой жизни и человеческих отношений. Мир, в который погружает участников ведущий, необходимо освоить, т.е. организовать жизнедеятельность, и 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 варьируют 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 включаться 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, на которой каждый ребенок обустроивает свой домик, а затем налаживает отношения с соседями, жизнь на поляне в целом. 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 на игре, необходимо дальше работать и психологу, и педагогу. Иначе не стоило и ворошить ситуацию...

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 по-разному. Если времени мало и нет подходящих условий, можно просто на словах описать участника 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, но при условии, что у участников хорошо развито воображение и им нравится сам процесс обсуждения ситуации. Так можно работать с младшими школьниками. Например, дети с удовольствием создают пластилиновый или нарисованный мир, в рамках которого обживают свой участок (домик), налаживают отношения с соседями 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. Нужно построить игру так, чтобы каждый участник осознал свое место, собственную 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 в этой ситуации? Что бы мне хотелось изменить? Как это сделать? — эти вопросы не задаются в прямой форме, но нужно создавать ситуации, в которых участники вставали 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, серьезны последствиями, часто судьбоносны. Можно планировать остановки и рефлексии 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 ситуаций рефлексии и самоанализа обеспечивается введением 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 в ситуации угрозы со стороны медведя встает вопрос объединения. 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 каких-то неведомых местных существ. Правда, безвозвратно. И т.д.

Ситуации выбора расцветают игрой-проживанием новыми сильными эмоциями. Но не стоит этим злоупотреблять. В большинстве случаев сама ситуация совместного освоения и личного самоопределения в ситуации 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, анали-

зировать 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 — достаточно 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 очевидны 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, к которому 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 привычных состояний и ролей, освободили свои психические ресурсы для разговора с самими собой. Но! Снова возникает проблема, о которой мы уже говорили в первой части статьи: 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 участников 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 на первый взгляд, 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: отстранясь 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 достаточно небольшую 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 группу во времени принятия решений, кроме ситуаций, так сказать, запланированного цейтнота. И это тоже очень и очень способствовало усилению динамики отношений.

Игры-драмы, несомненно, самый сложный и ответственный вид игр из всех, которые мы сегодня используем. Многих наших коллег и по сей день не оставляют сомнения в правомерности проведения некоторых из них. Или, скажем точнее, в целесообразности их проведения в тех вариантах, в которых их иногда используем мы. О чем здесь идет речь? Прежде всего о концовках игр-драм. Концовки должны вытекать из логики игры или все-таки, работая с детьми, мы должны приводить наши драматизации к концу светлomu и жизнеутверждающему? Мы достаточно часто играем «по-честному»: участники пожинаяют те последствия, которые сами заложили. Но мы не готовы утверждать, что это однозначно и всегда правильно. Для нас это открытый вопрос, мы над ним 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 проведения 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 участников. Практически невозможно во всех деталях предсказать это направление, а значит, ведущий должен быть готов действовать по ситуации, отслеживая при этом как поставленную им цель игры, так и все коллизии сюжета. Это не просто. Желательно иметь как личный опыт участия в психодраматических группах, так и опыт ведения психодраматических сессий. Нужно очень тонко чувствовать процессы, происходящие в игре в тот или иной момент, и это тоже не просто, учитывая, что ведущий находится вне сюжета, вне игрового действия.

Что касается участников, то они тоже должны быть психологически готовы к погружению в такого рода действия. 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 или советами или просто имеем в своем распоряжении специалиста-психолога, готового в любой момент игры или после нее оказать индивидуальную поддержку и помощь тому или иному участнику. Особое значение в играх-драмах приобретает этап обсуждения. По времени он вполне может приравняться ко времени проведения самого действия. Впрочем, по эмоциональному накалу — то же. 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, т.е. превратиться в уже случившийся личный опыт, помогающий жить и развиваться дальше. В ряде случаев к игре стоит вернуться и на следующий день.

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 реальной деятельности, достижением конкретных целей, структурированием системы деловых отношений участников. Все большие игры так или иначе помогают участникам научиться строить собственную деятельность: осознавать ее смыслы 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 проводиться в связи с некоторым мероприятием, в котором класс должен принять участие. Подготовка к нему 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 IV–VI 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 необходимо 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, вступать в коллегиальные отношения со 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 они направлены.

Т а б л и ц а

Виды игр и их развивающие возможности

Вид большой игры	Особенности игровой деятельности	Развивающие возможности
Игровые обложки	Игровой сюжет выступает обрамлением, общим фоном, на котором решаются развивающие и коррекционные психологические задачи	Развитие психических процессов и свойств, являющихся базовыми для дальнейшего формирования объектной 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, достижением 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, умений соотносить свою деятельность с деятельностью других людей

3.2.2. Как создается «большая» психологическая 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 в создании 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, проблемами обучения и общения и другими моментами, определяют всю стратегию работы над создаваемой игрой.

Особый вопрос — формулировка цели. Чем больше 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 «Сформировать...», «Развить...», «Научить...». 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.

Следующий шаг — определение вида игры. Выше мы постарались наглядно продемонстрировать связь между теми или иными видами «большой» игры и решаемыми задачами (см. таблицу на с. 43). Кроме задач необходимо учитывать особенности класса, опыт участия школьников в психологических процедурах, степень доверия друг к другу и 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 вразрез 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 появляются 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 являются 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 нам удалось это осуществить. Примером может служить не сложная, но красивая игра «Калейдоскоп» для учащихся III–IV 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 может быть 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 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?

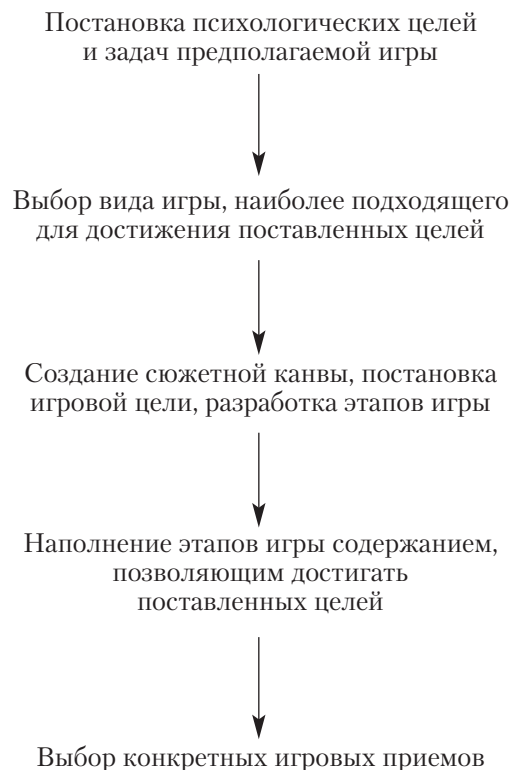
Для этого существует множество приемов и способов. Прежде всего игровая мифология. Она передается участникам в устной и (или) письменной форме. Мифология описывает основные события (не зависящие от действия игроков), которые участники должны знать в тот или иной момент игры.

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.

Сценарий.

В отличие от сюжета, который создается во многом интуитивно, по наитию, 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 отношению к каждой процедуре, 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 некоторая вводная информация, которую им не спеша, не общаясь друг с другом, предлагается «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. И т.д.

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 изложенными словами коллегам), начинают собственную жизнь, неподконтрольную 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 относительно того, 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 этого результата нельзя заплани-

ровать. Группа и отдельные участники могут оказаться не готовы к такой работе; в ходе игры вообще может оказаться, что сегодня для данных детей или подростков актуальны другие задачи, например прояснение ситуации 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 «макдональдсе». 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... Психологи 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 причем 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 осознается участниками как такое. 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.

3.2.3. Когда применяются «большие» психологические игры?

Большая психологическая игра — вид развивающей работы с огромными, но 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 создает 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 «серьезному» я не отношу, так как оно обязательный ритуальный атрибут первых этапов общения их со взрослыми.

Большая игра хороша и как диагностико-развивающая процедура. Взрослый очень многое может увидеть и понять про отдельных детей и детский коллектив 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 следовать 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 как плановый, так и скорпомощный вид работы психолога. 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: либо сами игры, если они уже были разработаны и рекомендовали себя как универсальные (игры иногда разрабатываются под конкретных детей, конкретный коллектив и нуждаются в значительной модификации при применении в другом коллективе), либо задача их разработки. Накануне проведения игры обязательно осуществляется серьезный анализ ситуации и принимается решение о целесообразности применения той или иной психологической игры, подходящей детям по возрасту, в данный момент развития детской группы. 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.

Глава 4

Психологические уроки как форма развивающей работы

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

Урок — именно такая форма. Для грамотного наполнения развивающим психологическим содержанием очень важно пристально изучить эту форму и учесть ее сильные и слабые стороны. 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 «как всегда». Хорошо известно, что любой образовательный прием, прежде чем стать формой обучения, должен сначала побыть в роли содержания обучения. Скажем, групповая работа на уроке в форме дискуссии. Педагог, желающий использовать дискуссионные методы обучения в своем предмете, обязан потратить некоторое время — и не такое уж маленькое — 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 тетра-

ди, 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 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.

За указанными «плюсами» сами собой открываются «минусы». Урок ригиден и объективно, и в детском восприятии. Его трудно менять, приспособлявая 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 (так как на уроке большинство эмоций не уместно), регламентацией контактов и т.д. В общем, ситуация урока — это ситуация высоконормативная, что значительно затрудняет решение именно развивающих задач.

Зато урок стоит в расписании. Это единственная форма развивающей работы, которая может быть регулярной и не зависящей от массы привходящих обстоятельств. Сорок минут — это мало, зато мы со своими развивающим содержанием укладываемся в общий ритм жизни ребенка в школе.

Перечисление сильных и слабых сторон урока как формы развивающей работы можно продолжать долго. А можно сразу перейти к выводу: развивающих психологических возможностей у урока достаточно, главное — ими правильно распорядиться. Раз урок — это «знаниевая» форма, будем использовать его для передачи психологического знания, которое расширяло бы и наполняло психологическими смыслами 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 бо-

лее широкими развивающими возможностями (дискуссия, ролевая игра, психотехнические приемы).

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, насыщен необходимой терминологией. Урок психологии предполагает изучение науки под названием «психология». Анализ существующих программ такого предмета показывает, что авторы стараются содержательно соотносить программу для школьников с вузовскими программами, сохраняя ту же структуру, базовые понятия и меняя, естественно, стиль изложения. В настоящее время, преобладающее большинство учебных курсов средней общеобразовательной школы представляют собой адаптированные «слепок» 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 рубрикой, логикой 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 про физику или химию очень трудно сказать определенно — хорошо это или нет с точки зрения получения ребенком высококачественного современного образования, то про психологию можно сказать уверенно — 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, способно применить в реальной жизненной ситуации? Знание, чистое, абстрактное, далекое от реальной жизни,

просочилось сквозь фильтры сознания и памяти 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. Попробую на примере показать, 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, за которыми увидеть реальность человеческих взаимоотношений и тем более научиться с ней профессионально взаимодействовать (осмыслять, изучать, корректировать, изменять, развивать и прочее) — это отдельная интеллектуальная задача. И совсем другой подход, блестяще реализованный в книге австралийских авторов Корнелиус и 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 мало что нового узнает 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 ус-

ваиваются 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, прежде всего, представляется, что их целесообразно проводить начиная с III—IV классов начальной школы. Заканчивать уроки желательно в X классе, так как выпускной класс у современных школьников чрезвычайно информационно перегружен, и развивающая работа с выпускниками должна организовываться в иных, менее энергозатратных для ребят формах. Это не относится к интегрированным урокам, которыми как раз целесообразно насыщать учебные курсы X—XI 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. Эти курсы должны быть непродолжительными (одна—полторы четверти), содержательно связанными с образовательными задачами, решаемыми школьниками (проектная или исследовательская деятельность, экспериментальные учебные курсы и т.д.) на том или ином этапе обучения и в то же время формировать навыки и приемы работы с информацией обобщенного характера, применимые как на уроке, так и жизни в целом.

Вот примерный набор тем, которым могут быть посвящены такие психологические уроки с учащимися IV—X 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 школьником 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 в логике, оторванной от логики реальной жизни школьников, и потому часто сухие, абстрактные, не включенные в реальную жизнедеятельность учеников.

Поговорим также о методике проведения психологических уроков. Вообще, ведение урока не самая сильная сторона профессиональной деятельности многих 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 ироническое замечание со стороны педагогов и жалобы со стороны 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, будучи примененными 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, готовили для ребят раздаточные материалы, которые они в конце урока под нашим руководством обязательно вклеивали в тетрадь.

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

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

Например, вот как выглядит план одного из уроков в курсе «Учимся решать проблемы» (V класс):

Название: «Проблемы, похожие на многослойное желе».

Задачи:

1. Познакомить детей с данным типом проблемы, помочь им 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» и дать возможность 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, самими 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, 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 и игру 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.

Глава 5

Психологический тренинг как форма развивающей работы

Ни сами специалисты-психологи, ни основные заказчики их услуг в системе образования сегодня не представляют себе практической работы психолога без различных видов групповой работы с детьми и взрослыми. При всем ее содержательном и методическом разнообразии очень часто она обозначается и теми, и другими 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.

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.

Психологически тренинг — форма активного обучения, позволяющая человеку самоформировать (слово корявое, но очень верное по сути) навыки и умения построения продуктивных социальных межличностных отношений, продуктивной учебной и иной деятельности, анализа возникающих ситуаций со своей точки зрения и позиции партнера, развивать в себе способности познания и понимания себя и других в процессе общения и деятельности.

Игра—тренинг—урок... каждая из данных форм может решать развивающие задачи, но по-своему и 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 работы души

или внешних по отношению к этой душе сил 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, кусочек «вкусной» жизни. Тренинг — деятельностное обучение. Его природа — принципиально дискретна (игра принципиально целостна). Тренинг предполагает остановки, рефлексии, возвращение к получившемуся и непонятому, повтор, репетицию, иногда 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 пониманием тренинга, которое дано в книге И. Вачкова 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. Эклектика — стиль современной эпохи. И все же очень важно понимать исходные возможности и направленность того или иного жанра.

Возвращаясь 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 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 и встреч вообще, 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 в 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 школьников в группе, несмотря на их 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 никакого содержания не выносят вовне группы и, кроме того, после окончания тренинга они продолжают спокойно общаться друг с другом уже на ином, не столь глубоком уровне. «Часто ли такое возможно в реальной школьной практике?» — задаю я почти риторический вопрос. Нет, весьма редко.

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

Такая модификация в нашем рабочем 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, утилитарной (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 и т.д. Поэтому желательно с самого первого их применения вводить 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 носят 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 «кусочков» жизни ребенка и класса (группы). Они выполняют функцию «замка», запирающего дверь в тренинговую ситуацию (настройку) и затем запирающего его. Второе не менее важно: 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 ведущий). И с ними не стоит обращаться вольно: они долж-

ны 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 разметочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие эмоционального чрезмерного 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 занятия предполагает ретроспективную оценку 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 вопрос, зачем это нужно, как это может помочь в жизни, проявляют эмоциональную связь друг с другом и ведущим. 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, 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. По программам, ориентированным на развитие когнитивных функций, нужно развивать и тренировать ре-

флексивные 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 следствия, 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. Либо 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 замотивировать их на серьезную, глубокую работу. Для введения в содержание могут быть использованы разные приемы. Например, тема может быть просто сообщена, а задачи перечислены. Это может быть эффективно (с точки зрения того, что 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 определить задачи занятий, исходя из темы и 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. Возможно заинтересовать участников каким-нибудь потрясающе ярким фактом и работать дальше на энергии непроизвольного интереса. И т.д. Важно, чтобы психолог, как и учитель, владел самыми разными приемами мотивации к учебной активности, так как дети разные, классы разные и что подходит одним, то 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 («Впрыскивание 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 несводимо к набору тематических игр и «куцой» рефлексии в конце по типу «Мне все понравилось». Нельзя дать участникам «заиграться», потому что тогда нивелируется главная особенность тренинга как формы развивающей работы — осмысленность, осознанность обучения. Но опасно превращать тренинг в урок-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 и т.д.) — 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, 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 их отслеживать 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 ассы, у которых получается и такое), оно требует больше времени на реализацию, но и выгода очевидна: эффективность работы над некоторым навыком или умением, построенной таким образом, очень высока, особенно в среднем и старшем школьном возрасте, когда доверие детей ко взрослым требует постоянных подтверждений, в том числе проверки на личную значимость проводимой работы (значимости для учащихся).

Тренинговые занятия как форма развивающей работы востребована во всех школьных параллелях. Естественно, меняется содержание. Великолепно эта форма подходит для развития и формирования социальных навыков у учащихся II—III классов и младших подростков. Она эффективна в профориентационной работе и 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...

Глава 6

Конструирование развивающих психологических ситуаций в школьной образовательной среде

Понятие развивающей образовательной среды прочно вошло в обиход российской школы. В определенном смысле — это «масло масляное». Если среда образовательная, она не может не быть развивающей. В современном толковании словосочетания «развивающая среда» чаще всего акцент делается на целенаправленности и осмысленности действий взрослых при постановке задач развития и проектирования системы отношений в школе и школьного пространства. Развивающая образовательная среда — это среда, специально сконструированная или тщательно выращенная для решения определенных задач развития человека, система отношений, насыщенная ценными для формирования этого человека ценностями, смыслами и возможностями. Воздействие среды одновременно является мощным и мягким, всесторонним и естественным для развивающегося в ней человека. Суть ее воздействия ненасильственна: приобретение тех или иных способностей, развитие тех или иных сторон психического облика происходят в ответ на запрос среды. Они становятся востребованными ребенком. Они необходимы ему для того, что вычерпать до дна возможности окружающего пространства и отношений с другими людьми. Примерно так.

Участие в проектировании развивающей среды — это уникальная, чрезвычайно богатая по своим возможностям ситуация для школьного психолога. Такое участие позволяет ему решать развивающие задачи самым естественным для ребенка способом. И подчас самым эффективным. Любая развивающая ситуация, встроенная в образовательный процесс или образовательную среду как «вставка», особая форма деятельности или отношений, предполагает специальные процедуры закрепления новых качеств и их переноса в естественные условия жизнедеятельности. То, что уаает-

ся «растворить» в привычной и понятной ребенку образовательной ситуации, 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... Естественно, что не все развивающие задачи поддаются такому растворению, но многие, очень многие.

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-х гг. XX века. По своей сути это среда, часто 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, видимо, пафос «психологического действия». Важные особенности «акции» — ненавязчивость и необычность. Она не мешает жить как обычно тем, кто хочет ее не замечать, она окрашивает в новые яркие краски жизнь тех, кто готов в нее включиться. Акции на время своей жизни создают в школе определенный настрой, доминирующее эмоциональное состояние; школа начинает переживаться 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.

При общем планировании Недели желательно придерживаться нескольких рабочих принципов:

- Неделя должна быть целостной и законченной, т.е. 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, задающие общий дух Недели;

- целостность и законченность должен иметь каждый день, т.е. 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 должны по возможности не 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» или 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 роднят ненавязчивость, необычность и основные цели — расширение эмоционального, смыслового, деятельностного «поля» жизни человека, создание школьной общности. Отличает содержательная глубина, и, несомненно, организационная сложность.

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 разложена на любое количество дней (сколько осилите). Дорога — она ведь не прямая и в любой момент может завести то в болото, то оказаться перегороженной шлагбаумом, то забраться в непроходимые кручи. Всем этим образам дороги могут быть подобраны соответствующие психологические метафоры. Горные кручи — интеллектуальные испытания, болото — проверка на сплоченность и т.д.

«Инь и Янь» — прекрасная тема для психологической «трехдневки»: один день — «мужской», другой — «женский» (психологические особенности, интересы, взгляд на представителей другого пола), третий — «ОН и ОНА» (любовь, дружба, понимание). Пятидневная тема — «Времена года». Понедельник, вторник, среда, четверг — 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... осень проходила под девизом «Осень, ты поведала душе о самом главном» — и была посвящена философским размышлениям о смысле жизни и ее ценностях. Самым неожиданным

ным 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, испытания. За пять минут до звонка неожиданно может быть предложено заполнить необычный опросник, и уже через час его результаты будут обработаны и вывешены на стенде Недели. 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, оформленная в виде Недели или Дней психологии, при всей своей зрелищности, эстетической изящности, мероприятие не развлекательное, а развивающее. А значит, на предлагаемое содержание и форму могут быть самые разные индивидуальные реакции. Кого-то может и раздражать, кому-то казаться бессмысленным. Такие реакции иногда нужны, чтобы их заметили, помогли справиться с состоянием, а в большинстве случаев психологу их нужно 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».

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, может быть спланирован и реализован как праздник. Праздник познания, интеллекта, образованности. В этот день процесс познания разворачивается как безусловная общечеловеческая и личная ценность, так же как и отношения между людьми, возникающие 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. Таковой может быть идея марафона. Как же участвуют в ее реализации психологи?

Марафон, который используется в данном случае в качестве «на-пример», проходил в три (!) дня. Первый день — индивидуальный тур. Он проходил для всей средней школы (с V по XI класс) одновременно и представлял собой тест. По итогам первого тура к вечеру

того же дня стали известны победители в каждой параллели, по 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 должны соревноваться команды. Несколько. В каждой — 7 участников, с V по XI класс. 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 не только познакомить ребят между собой и настроить их на сотрудничество друг с другом. Каждая команда к утру следующего дня должна была иметь название, девиз, герб (эмблему, символ), а также 3 минутное выступление — приветствие, с представления 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, замотивированные 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 эти задачи решить. Важно, что психологи не готовили вместе с ребятами их выступления. Они помогали им войти в активное, творческое состояние, создавали атмосферу доверия и открытости: 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, размышлялся бы до полной неузнаваемости смысл развивающей работы.

В третий день психологи сопровождали команды в их нелегком пути: периодически помогали им отреагировать сложные моменты взаимоотношений, проигрыши на станциях, выработать более эффективную тактику совместной работы во время выполнения интеллектуальных заданий. Их работа становилась максимально незаметной: главное — процесс интеллектуального поиска, в который вклю-

чены команды. Остальные задачи отодвигались на задний план. Зато после завершения игры и подведения итогов роль психологов снова стала очень значимой. Ряд команд нуждались в обсуждении того, как проходил процесс, причин проигрыша.

В результате «марафонцы», сами того не заметив, приняли участие в нескольких психологических развивающих процедурах — от игры и тренинга до КТД и коллективной рефлексии процесса. 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 могут проектироваться ситуации для их совместного решения. Совместные психолого-педагогические мероприятия и программы, реализуемые на базе класса, параллели, школы, — очень перспективный и эффективный вид работы, направленной на решение комплексных задач развития и обучения. Конечно, он требует известной зрелости от взрослых: умения совместно 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 доверять друг другу. Но «игра стоит свеч»: в результате сотрудничества рождается высокоэффективный общий подход к решению соотносимых друг с другом задач развития и воспитания.

Таким образом, работа психолога, ориентированная на решение задач развития детей, подростков, юношей и девушек, может приобретать самые разные конкретные 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, с опытом участников (насколько они владеют той или иной формой развивающей психологической деятельности) 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 системно-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, непривычными, плохо вписываются в некоторую общую логику жизни детей, требуют их длительного привыкания к себе. Развивающая работа в системе несравнимо эффективнее. Однако возникает вопрос, как оценить и измерить эту самую эффективность.

Заключение

В заключение очень хотелось бы вернуться к началу нашего разговора о развитии ребенка и развивающей работе психолога образования. Действительно, сегодня понятие «развитие» стало естественной и неотъемлемой частью мировоззрения человека: «В современном человекознании утвердилось положение о том, что развиваться — это хорошо» (В.И. Слободчиков).

Развитие — ценность в той культуре, в которую старательно вводит ребенка современное образование. Развитие — личная ценность людей, считающих себя образованными. Однако ценность эта не очевидна для ребенка до того момента, пока взрослые, окружающие его и сопровождающие в мире ценностей и смыслов образования, не раскроют ее для него во всей полноте переживания, осмысления, выбора, действия. Способность к развитию заложена потенциально в каждом из нас, но, для того чтобы она переросла в возможность и действительность, человек должен осознать развитие и присвоить как личную ценность, а затем освоить различные механизмы совершенствования и саморазвития. А следовательно, нужна продуманная, осмысленная, целенаправленная деятельность взрослых, а с определенного момента — взрослых и самого воспитанника, для того чтобы ценность развития и механизмы ее воплощения присваивались, становились внутренними силами человека. Когда мы говорим о развивающей работе психолога образования, мы имеем в виду именно такую деятельность. В ней обязательно должны быть пафос и ценностные аспекты. Она должна быть технологична и продумана. Она должна передать в руки воспитаннику осознаваемые им механизмы управления собственным развитием. В этом ее цель и предназначение.

Эффективно осуществлять развивающую работу может тот человек и профессионал, который сам вообрал в себя идею развития как личную ценность и является носителем собственных инструментов саморазвития. Помните: «Врачу — исцелися сам». Это изречение легко можно перефразировать и обратиться к педагогам и психологам, реализующим развивающие программы. И вместе с тем взрослому человеку проще и веселее расти и развиваться ря-

дом с тем, кто вместе с ним взбирается на очередную горку человеческого роста, — ребенком, подростком, юношей. Помогать расти человеку — это всегда изменяться самому, и в этом огромная личная привлекательность развивающей работы для готового к процессам изменения взрослого человека.

Мы постарались в пособии не только изложить основные подходы к построению системы развивающей работы в образовательном учреждении, не только дать профессионалам в руки конкретные инструменты и средства, но и передать свое особое отношение к этому виду профессиональной деятельности: ценностное, уважительное, радостное.

Хорошо, если нам это удалось.

Литература

1. *Битянова М.Р.* Социальная психология. М., 2002.
2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М., 2002.
3. *Вачков И.В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001.
4. *Вачков И.В., Дерябо С.Д.* Окна в мир тренинга. СПб., 2004.
5. Методы эффективного обучения взрослых: Учебно-методическое пособие. М., 1992.
6. Практикум по игровым технологиям в работе с детьми и подростками // Под ред. М.Р. Битяновой. СПб., 2003.
7. *Скороходова Н.Ю.* Психология ведения урока. СПб., 2002.
8. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. М., 2000.
9. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М., 1995.
10. *Турнет Д.* Ролевые игры: Практическое руководство. СПб., 2002.
11. *Хейзинга Й.* Человек играющий.
12. *Цукерман Г.А.* Какая теория нужна школьной психологии? // Вопросы психологии. 1993. № 1.
13. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М., 1994.
14. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.

Приложения

Приложение 1

Антропологическая модель образовательной системы школы.

Модель деятельности антропологической ориентированной школы — это, прежде всего, модель взаимодействия всех специалистов школы в контексте решения задач развития ребенка. Она представлена на схеме на с. 78. Такое сотрудничество представляет собой систему деловых отношений, выстроенных ради достижения общей цели — создания условий для решения задач развития учащихся в целом и каждого ребенка в отдельности. Система сотрудничества простирается и регулируется на трех уровнях:

- ценностно-целевом: единый взгляд на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования;
- содержательном: общее представление о портрете выпускника, задачах развития для различных школьных возрастов, конкретных учащихся школы;
- организационно-управленческом: создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы средств и форм взаимодействия специалистов.

Предложенная система делового взаимодействия может быть представлена следующим образом.

Постановка задач развития осуществляется на основе трех информационных источников: 1) теоретического портрета выпускника (каждая школа опирается на свое представление о том, какова миссия и назначение образования и какие стороны человеческого Я являются приоритетной заботой целенаправленной деятельности педагогов); 2) мониторинга качества образования; 3) психологической диагностики. Эта информация позволяет определиться с развивающими образовательными задачами для школы в целом, детей разного возраста и отдельных детей.

Далее, каждая группа школьных специалистов на основе поставленных задач разрабатывает систему своей деятельности, направленной на развитие личности учащихся.

Для того чтобы задачи развития действительно были общими, разрабатываются и поддерживаются определенные управленческие механизмы и формы: консилиумы, процедуры совместного планирования на год под поставленные на уровне школы развивающие задачи, индивидуальные образовательные программы для ряда учащихся и др.

Последовательная реализация данной модели предъявляет особые требования к содержанию и процессу образования, осуществляемым в школе, а также характеристикам образовательной среды и системе управления. В процессе трехлетней работы Антропологического семинара его участниками сформулированы концептуальные требования к различным элементам образовательной системы школы, с которыми мы и хотим в заключение познакомить читателей.

Основная отличительная особенность школы, ориентированной антропологически, — она живет в режиме развития. Цели развития Человека в школьной системе превалируют над всеми прочими целями. И не важно — это задачи развития ребенка, или взрослого, или школы как системы. Почему нам важно это подчеркнуть?

- Если мы ориентированы на задачи развития Человека, мы уходим от утилитарности, формальности образования как системы знания и компетентностной подготовки. В центре — человек как целостное и активное существо.
- Школа обретает вектор, миссию, цель своего собственного развития (существования), работающие в ней специалисты — некоторую гуманитарную цель своей деятельности, выходящую за пределы тригонометрических функций или механизма этерификации.
- Специалисты школы обретают основу для сотрудничества, построения целостной, непротиворечивой системы школы — общую цель. Каждый реализует ее своими специфическими средствами, но она — общая.

Общая схема работы антропологически ориентированной школы



Примеры «больших» психологических игр

Психологическая игра «Калейдоскоп» (игровая оболочка для учащихся III–V классов и взрослых)

Возможности игры.

Предлагаемая нами методика развивающей работы с учащимися III–IV классов начальной школы представляет собой «игровую оболочку», т.е. сюжетная канва, игровые приемы и сценическое оформление действия служат внешней оболочкой для проведения тренинга эффективного группового взаимодействия. Но, несмотря на вспомогательную функцию, самому игровому пространству уделено много места и времени: если оно не захватит детей, тренинг не состоится. В игре детям предоставляется возможность вступить во взаимодействие со многими из своих одноклассников, прожить ситуации сотрудничества, взаимоподдержки, увидеть на собственном примере и примерах своих одноклассников модели эффективного общения в различных ситуациях. Естественно, как и любая другая игра, наше игровое действие развивает способность к самоконтролю в социальной ситуации, критичность к себе и другим, способность анализировать свои действия; она сплачивает детский коллектив, создает положительный эмоциональный настрой. Данная игра благодаря своему сюжету имеет еще один эффект — эстетический.

Содержание игры и игровая цель.

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.

Материалы и требования к организации игры.

Для проведения игры необходимо приготовить:

1. Игрушечные калейдоскопы. Лучше всего — по числу участников. Как минимум — один на пару. Если есть такая возможность, игрушки по окончании игры можно детям подарить.

2. Магнитофон и записи спокойной инструментальной музыки.

3. Моток толстой веревки (шпагата, тесьмы), которую хорошо было бы видно на полу (ковре).

4. Заготовку для бумажного калейдоскопа. Постепенно на листе ватмана должны будут появиться 5 круговых узоров. Каждый узор является итогом выполнения конкретного задания. Перед началом упражнения дети вытягивают из конверта разноцветные бумажные фигурки. По цвету или форме этих фигурок они объединяются в пары или тройки, выполняют определенное задание. Затем их фигурки наклеиваются на лист ватмана так, чтобы получился красивый круговой узор. Первый узор — внешний, далее располагаются второй, третий, четвертый узоры; последний узор возникает в центре круга. Ведущий должен заранее, исходя из количества детей, подготовить заготовку, на которую ему, по едва заметным ориентирам, было бы легко наклеивать фигурки детей.

5. Бланки для выполнения заданий третьего узора.
6. Фломастеры, восковые мелки, бумагу А4.
7. Шейные платочки для завязывания глаз.
8. Несколько школьных парт со стульями.

Требования к организации помещения. Игра проводится в большом свободном помещении, желательно — с ковровым покрытием, на котором можно сидеть и даже лежать. Перед началом игры пространство комнаты делится на две части. В одной половине из веревки на полу выкладывается большой замкнутый круг (потом в нем должны будут с комфортом разместиться все дети). Во второй половине проходит игровая разминка, затем выполняются упражнения за партами. Все основное действие игры происходит внутри круга. Стенд с прикрепленным на нем бумажным калейдоскопом находится рядом с кругом, но за его пределами.

Участники. Игра разработана для учащихся III—V классов, одновременно играет один класс. Длительность игры около 2 часов. Участие в ней учителя (классного руководителя) обязательно. Психологу желательно работать с помощником, который будет помогать ему приклеивать цветные фигурки на лист ватмана.

Сценарий игры.

Этапы игры:

1. Начало игры — введение в игровую ситуацию.
2. Разминка.
3. Первый узор.
4. Второй узор.
5. Третий узор.
6. Четвертый узор.
7. Пятый узор.
8. Завершение игры.

1. Начало игры — введение в игровую ситуацию.

Ведущий предлагает детям свободно разместиться в той половине помещения, в которой нет на полу веревочного круга. Раздаются калейдоскопы. Ведущий предлагает посмотреть в них, последить как узоры сменяют друг друга, не повторяясь: «Маленькие частички стекла (пластмассы), каждая из которых имеет только один цвет и только одну постоянную форму. Да, каждая из них очень хороша сама по себе! Но посмотрите, что происходит в калейдоскопе, когда эти частички объединяются по две, по три, небольшими группками... Получаются яркие, многоцветные узоры, удивительно разнообразные по форме! Так и люди: каждый сам по себе имеет ценность, каждый красив. Но когда люди общаются друг с другом, они могут создавать удивительные узоры общения. Наша игра — о волшебных узорах, которые можно создавать, как из маленьких стеклышек, так и из кусочков цветной бумаги. А можно их создавать, красиво общаясь друг с другом».

Ведущий рассказывает детям, что в игре будет три калейдоскопа: «Один — настоящий, и на «переменках», в перерывах между упражнениями в него всегда можно будет заглянуть. Второй — бумажный, он будет создаваться на чистом пока листе ватмана с помощью самих участников. И третий — волшебный «человеческий» калейдоскоп, который появится благодаря тому, что каждый участник сейчас превратится в человека — стеклышко...»

Ведущий просит положить калейдоскопы на специальный столик и не трогать их без обсуждения с ним, ведущим. Начинается разминка перед игрой.

2. Разминка.

«Представьте себе, что каждый из нас — цветное стеклышко. Представили ли? Какого вы цвета, какой формы? Чья-то гигантская рука (наверное, какой-то великан) собрала все стеклышки и зажала их в ладошке. Стеклышки оказались близко-близко друг к другу... (*Ведущий просит детей собраться в тесную кучку*). А затем рука рассыпала нас по ровной поверхности, но ни одно стеклышко не попало в пределы круга! (*Дети разбегаются и застывают как стеклышки; ведущий следит за тем, чтобы все дети застыли неподвижно*.) А теперь великанская рука начала брать цветные стеклышки по одному и перекладывать их в гигантский калейдоскоп. Видите круг? Это и есть наш калейдоскоп. Стеклышко, имя которого я буду называть, перемещается в калейдоскоп и там застывает... (*Ведущий перечисляет всех детей по имени; когда все дети и их педагог перешли в круг, разминка продолжается*.) И завертелся гигантский калейдоскоп в руках великана! Раз — и стеклышки объединились по два! (*Ведущий просит детей разбиться на пары и застыть*.) Два — и стеклышки снова распались по одному и застыли!» (*Далее ведущий просит участников объединяться то по тройкам, то по четверкам, каждый раз обязательно застывая на месте*.) А сейчас я прошу вас закрыть глаза и не подглядывать. Наш великан повернул калейдоскоп еще раз и увидел удивительный узор: все его стеклышки выстроились в ровный-ровный круг! Сейчас с закрытыми глазами, касаясь друг друга, постарайтесь встать в круг... Не подсматривайте, так не интересно! Как вы думаете, круг уже получился? Итак, стеклышки застыли... и открыли глаза. Посмотрите: получился ли у нас круг?»

На этом разминка заканчивается, ведущий просит всех участников сесть на ковер внутри круга.

- 3) Первый узор.

Ведущий: «Итак, мы с вами стали частичками узора в великанском калейдоскопе, лодьями-стеклышками. Пора появиться первому узору на нашем бумажном калейдоскопе. Каждый из вас получит сейчас пустой бумажный кружок. На полу, вы видите, лежат фломастеры и мелки. Создайте в кружке свой узор, такой, какой отразит ваш характер, настроение, ваше Я. Это не обязательно должен быть сюжетный рисунок: игра цвета, формы, все, что угодно».

Ведущий раздает детям кружки белой бумаги диаметром 7—8 см. Дети рисуют на полу. Затем ведущий и помощник приклеивают каждый кружок, и получается первый, внешний узор: по всему периметру равномерно расположены кружки с рисунками, вдоль внешней стороны, около каждого кружка — имя его автора.

Ведущий: «Первый узор бумажного калейдоскопа создан. Давайте посмотрим на узоры. Каждый из них уникален, не похож на остальные. Каждый отражает неповторимость человека, его нарисовавшего. Все рисунки красивы, а вместе они образовали замечательный узор — узор, состоящий из индивидуальностей». Ведущий включает музыку. В течение нескольких минут дети могут отдохнуть, посмотреть в настоящие калейдоскопы, что-то дорисовать на своем рисунке. Если дети в классе таковы, что их трудно настроить на работу после свободной паузы, можно в этот перерыв организовать подвижную общую игру.

4. Второй узор.

По сигналу ведущего (колокольчик, звоночек, погремушка) все снова превращаются в стеклышки: возвращаются в круг и застывают).

Ведущий: «Когда люди-стеклышки начинают общаться друг с другом и создавать общие узоры, им в этом очень помогают две вещи. Первое — они знают о том, что они разные, не похожи друг на друга, каждый уникален. И мы это

тоже теперь знаем. (*Ведущий еще раз возвращает детей к рисункам на бумажном калейдоскопе.*) Второе — они знают о том, что у них есть много общего, и это помогает им общаться и находить общий язык. Сейчас мы с вами потренируемся в этом умении. (*Ведущий предлагает ребятам вытянуть из конверта цветные фигурки.*) Это маленькие рыбки. В конверте — по две рыбки каждого цвета (или оттенка цвета). Если их приложить друг другу (по типу двух туфель в обувной коробке), они образуют симметричный узор. (*По цвету фигурок дети разбираются на пары.*) В течение 3—4 минут вам нужно придумать как можно больше признаков (внешности, характера, интересов, способностей, вкусов), которые объединяли бы пару рыбок. Минимум надо найти три таких признака. (*Каждая пара записывает эти признаки на листе, затем называет их всем остальным. Пока пара зачитывает признаки, помощник ведущего приклеивает их рыбок. В результате возникает второй круговой узор. Каждый его элемент — симметрично расположенные рыбки одного цвета. Когда дети работают в парах, ведущий и, по возможности, педагог оказывают им помощь. Когда все рыбки приклеены, ведущий предлагает внимательно посмотреть на получившийся узор.*) Посмотрите на наш второй узор: фигурки в каждой паре очень похожи друг на друга. У них много общего. Каждая пара создала свой общий узор благодаря тому, что нашла друг у друга много похожих черт. Да, все мы разные, но у нас есть много общего, и мы можем интересно общаться друг с другом! Перед третьим узором — небольшая пауза, отдых».

5. Третий узор.

Ведущий: «В нашем великанском калейдоскопе люди-стеклышки умеют создавать самые разнообразные узоры. В том числе такие, в которых стеклышки объединяются друг с другом и создают единое целое. Вот посмотрите на круг у меня в руках. (*Ведущий показывает детям круг из цветной бумаги. Он разрезан на две части (неровной, зигзагообразной линией), но ведущий держит его так, чтобы круг смотрелся целым.*) Он состоит из двух частей, но если мы аккуратно сложим их друг с другом, то получим целый круг — фигуру удивительно законченную и красивую. Людям, которые умеют создавать друг с другом такие замечательные целые узоры, можно позавидовать: они прекрасно понимают друг друга, им по плечу сложные дела. Сейчас мы с вами попробуем создать такие узоры в нашем калейдоскопе».

Дети тянут половинки фигурок. Это ромбики из бумаги разного цвета, различным образом разрезанные пополам. Нескольким первым парам (их количество зависит от общего числа детей в группе) предлагается выполнить следующее задание.

Задание 1. Одному человеку из каждой пары завязываются глаза. Перед ним кладется лист А4 с нарисованным на нем простым лабиринтом. Рука с карандашом устанавливается в точке входа в него. По сигналу второй участник пары начинает диктовать своему партнеру траекторию движения: вверх, прямо, направо, дальше, стоп и т.д. Задача каждой пары — первой пройти лабиринт, ни разу не задев за линии. Дети, наблюдающие за соревнованием, помогают ведущему соблюдать правила выполнения упражнения. После того как все пары закончили, ведущий просит участников поделиться впечатлениями: легко ли им было работать друг с другом? Что помогало? Что мешало? Смогли ли они сдать на время одним целым? Затем предлагается упражнение следующим нескольким парам.

Задание 2. Одному человеку из каждой пары снова завязывают глаза. Перед ним выкладываются несколько фигурок конструктора типа «лего». Их цвет не имеет значения, важен только размер детали. Второй участник получает в руки готовую фигурку из конструктора (очень простую, состоящую из 6—8 деталей). По сигналу «зрячие» должны помочь своим партнерам собрать

такую же фигурку. Разрешаются только словесные инструкции. Оцениваются снова время и качество выполнения. После упражнения участники делятся впечатлениями.

Задание 3. Оно для оставшихся пар детей. В данном случае глаза не завязываются. Один участник получает чистый лист А4, другой — лист с нарисованной на нем фигуркой (она состоит из нескольких геометрических фигурок разной формы и размера). Дети наблюдатели внимательно следят за тем, чтобы партнеры не имели возможности показать друг другу этот рисунок. Задача ребенка, имеющего в руках образец, описать его так, чтобы его товарищ смог нарисовать на листе аналогичный. Оцениваются скорость и качество выполнения. Заканчивается упражнение кратким обсуждением.

Пока проходят соревнования, помощник психолога приклеивает на бумажный калейдоскоп ромбики тех участников, которые уже выполнили задания. Образуется еще один узор.

Ведущий: «Посмотрите, какой замечательный узор появился на нашем бумажном калейдоскопе! Он появился благодаря тому, что мы старались слушать друг друга и работать вместе».

6. Четвертый узор.

Ведущий: «Люди-стеклышки в нашем великанском калейдоскопе могут создавать и более сложные узоры, состоящие, например, из трех элементов. При этом им будет интересно друг с другом и они всегда смогут найти общий язык. (*Дети снова тянут фигурки и по цвету бумажных лепестков разбираются на тройки.*) Сейчас у вас будет несколько минут для того, чтобы придумать как можно больше тем, на которые вам в вашей тройке будет интересно общаться. Можете эти темы запомнить, можете записать. (*Дети обсуждают темы в течение 2—3 минут.*) А сейчас у нас будет необычное соревнование. Каждая тройка получает свой порядковый номер. (*Номера присваиваются по часовой стрелке: первая тройка, вторая и т.д.*) По моему сигналу представитель первой тройки подбежит ко мне и громко назовет ту тему, на которую у его тройке интересно общаться всем. Как только он сядет на место, ко мне побегит представитель второй тройки и громко назовет свою тему, дальше — третьей тройки и так далее. Когда представитель последней тройки назовет свою тему, снова настанет очередь первой тройки. Повторять темы нельзя, задерживаться тоже: как только представитель предыдущей тройки сел, я начинаю считать до пяти. Если представитель следующей тройки не успел до меня добежать, тройка выбывает из соревнования».

Отведите на эту игру 5—7 минут. Вполне возможно, что за это время из игры не выйдет ни одна тройка. Тогда игру можно просто остановить: «Вот сколько существует тем, на которые нам друг с другом интересно общаться. Нам есть о чем поговорить друг с другом, это замечательно! Каждая тройка создала в нашем калейдоскопе свой замечательный узор. Но какой? Хотелось бы разглядеть его внимательнее... Пусть сейчас каждая тройка создаст узор из самих себя. Узор, который ее участникам кажется очень красивым и им подходящим. Подумайте немного, что это будет за узор... И замрите!» Ведущий обходит застывшие тройки, каждой говорит несколько слов.

Перед последним узором объявляется небольшой перерыв. В это время ведущий прикрепляет трилистники к бумажному калейдоскопу. После перерыва нужно обязательно обратить внимание детей на новый узор. Если время позволяет, можно над каждым трилистником написать имена детей.

7. Пятый узор.

Ведущий: «Удивительное дело, в нашем калейдоскопе произошло чудо: каждое его цветное стеклышко превратилось в цветок! Теперь, если великан посмотрит в свой калейдоскоп, он увидит там не узор из стек-

лышек, а необыкновенной красоты цветочную поляну. Каждый из вас — цветок на этой поляне. (*Ведущий раздает детям маленькие цветочки из цветной бумаги. Просит написать на них инициалы.*) Некоторые цветы растут на этой поляне с первого класса. Кто они? Назовем их по именам... Никого не забыли? Сейчас каждый из них будет подходить к большому калейдоскопу, и, пока я приклеиваю его цветок на поляну, остальные будут называть те качества, которыми этот человек-цветок украшает нашу поляну... Есть цветы, которые растут на нашей поляне со второго класса. Можете их назвать? Давайте тоже каждому скажем, чем, какими своими качествами характера, своими достоинствами и талантами он украшает нашу общую поляну. Наконец, в этом году на поляне выросли новые цветы. Возможно, они даже еще и не раскрылись до конца. Но какие их достоинства мы уже разглядели?»

Примечание: это упражнение в предложенном виде трудно провести в большом классе. Можно подумать о каких-то изменениях. Но важно сохранить суть проводимой работы: каждый ученик должен почувствовать себя нужным, а свои достоинства — замеченными; кроме того, очень важно поддержать новичков, если таковые в классе имеются. Как правило, они особенно благодарны ведущему за возможность стать на несколько минут центром класса.

8. Завершение игры.

Ведущий просит всех сесть в круг. «Итак, наш волшебный калейдоскоп закрутился в последний раз... Люди-стеклышки, люди-цветы исчезли, и на ковре нашей комнаты образовался последний узор. Имя этому узору — третий «А» класс. Что вы думаете об этом узоре? Нравится ли он вам? Чем именно?» Ведущий зажигает свечу, она передается по кругу, все желающие отвечают на вопрос, заданный ведущим. После того как высказались все желающие (в том числе и педагоги), ведущий включает свет и объявляет игру оконченной. Он благодарит участников и передает им в подарок от великана бумажный калейдоскоп как напоминание о тех удивительных узорах отношений, которые дети могут, умеют создавать.

Психологическая игра «Перспектива» (деловая игра для старшеклассников и студентов)

Возможности игры.

Игра «Перспектива» является одним из этапов профориентационной работы психологической службы НОУ «ЭШЛ», но вполне может проводиться и как самостоятельная акция. Основная цель игры — помочь старшеклассникам, определяющимся в выборе профессионального обучения, более осознанно подойти к проработке своего будущего, осознать взаимосвязь различных жизненных этапов и событий.

Игра наглядно демонстрирует причинно-следственные связи между осуществляемыми выборами, принимаемыми решениями и их последствиями, а следовательно, мотивирует участников на ответственное отношение к выбору жизненной стратегии, показывает возможность и необходимость проработки долгосрочной жизненной перспективы.

Оптимальным временем для проведения игры «Перспектива» мы считаем начало — середину X класса, время, когда старшеклассникам необходимо определиться с планами продолжения образования после окончания школы.

Содержание игры и игровая цель.

Старшеклассникам предлагается уникальная возможность почти за 2 года до окончания школы ощутить себя выпускником, студентом, начинающим специалистом, попробовать «на вкус» различные варианты своего будущего и откорректировать его «неприглянувшиеся» стороны.

Игровая цель: попробовать спланировать свое будущее, заранее спрогнозировать его, посмотреть на полученные результаты и изменить их в случае необходимости.

Материалы и требования к организации игры.

Обязательные материалы: 3—4 набора восковых мелков, фломастеров, маркеров различных цветов, ручки всем участникам, бумага А4 (в том числе заранее разрезанные пополам листы по количеству участников). Также заранее необходимо подготовить (см. Приложение на с. 55—56):

бланки «Зачетных листов» — на каждого участника;
текст теста с пометками цветов ответов — на каждого участника;
таблички с названиями целей студенчества;
плакаты с перечнем видов деятельности студента — 6—7 экземпляров;
ватманские листы с надписанными жизненными целями (на каждом листе — 1 цель);
по 1 листу цветной бумаги А4 указанных выше цветов.

Желательные материалы: магнитофон, музыка «Школьные годы чудесные...», воздушные шары.

Участники: учащиеся X класса (в том числе игра вполне может проводиться для учеников одной параллели, не являющихся одноклассниками), классный руководитель, психолог. Оптимально проводить игру силами двух ведущих: психолог и психолог или психолог и классный руководитель.

Сценарий игры.

Этапы игры:

1. Разминка.
2. Погружение детей в игровую ситуацию, постановка цели игры.
3. Представление чувств выпускника («Чувства»).
4. Выбор и аргументация своего принципа выбора профессии («Принцип выбора»).
5. Выбор предполагаемой цели студенчества («Цели студенчества»).
6. Составление и анализ режима жизни студента, обучающегося в учебном заведении с выбранной целью («Дела студента»).
7. Выбор значимой жизненной цели и анализ сочетаемости жизненных ценностей («Цель жизни»).
8. Обсуждение игры.

Тематическая разминка и вводная к игре *проводятся ведущими в другом помещении* (желательно, чтобы это место было любимо играющим классом). После разминки в полной тишине *звучит вводная к игре.*

Ведущий: Ребята, сегодня нам предстоит необычная игра. У вас будет возможность простроить свое будущее, спланировать его, что позволит вам понять что-то в нем, попробовать «на вкус», может быть, изменить что-то в своем будущем или в отношении к нему, может быть, о чем-то задуматься. Возможно, в процессе игры у вас появятся какие-то вопросы, желание что-то обсудить с ведущими. Вы сможете это сделать на консультации с психологом, на классном часе или в какой-то другой удобной для вас форме. Игра

состоит из нескольких этапов, каждый из которых будет отражаться в вашем «Зачетном листе». А сейчас я прошу вас пройти за мной.

Ведущие уводят старшекласников в холл перед актовым залом, где уже звучит музыка «Школьные годы чудесные...». Раздаются «Зачетные листы», ребята по одному заходят в актовыв зал, дверь за ними громко захлопывается и закрывается на замок. Музыка обрывается.

В зале все присутствующие садятся в круг на стулья.

Ведущий: Представьте себе, что вы расстаетесь со школой: выпускной бал закончился, вы разъехались по домам. 11 школьных лет позади... Какие чувства испытывает сейчас каждый выпускник? Поделитесь, пожалуйста.

Ведущий обходит с участниками их чувства, в конце обсуждения ведущий кладет в центр круга маркеры, фломастеры.

Ведущий: Теперь я прошу вас выбрать цвет своего чувства и обозначить его на «Зачетном листе».

Отметив цвет чувства, участники возвращаются в круг, ведущие раздают каждому по половинке листа А4.

Ведущий: Напишите каждый на своем листочке принцип, основную причину, которая влияет на ваш выбор будущей профессии. После того как вы написали, поверните листок к группе и держите его так, чтобы другие могли прочитать. Ведущий помогает скорректировать формулировку принципов. Если среди участников оказываются дети, в чьи планы не входит дальнейшее продолжение образования, ведущий предлагает им представить принцип их позиции.

Ведущий: Теперь подойдите и положите руку на плечо тому человеку, чей принцип выбора близок вашему или интересен вам.

Ребята объединяются в группы.

Ведущий: Теперь в группах составьте список аргументов в защиту вашего принципа выбора профессии: почему именно ваш принцип должен быть основополагающим или почему для вас он так важен.

Группы представляют свои списки аргументов. Ведущий организует дискуссию с обсуждением принципиальных мировоззренческих позиций: что важнее — обеспечить хороший материальный уровень своей семье или реализовать свой профессиональный интерес, нравственно ли приносить пользу чужим людям в ущерб своим детям и т.д. Если среди участников оказываются дети, в чьи планы не входит дальнейшее продолжение образования, ведущий предлагает им аргументировать их позицию.

Ведущий: Еще раз примерьте к себе свой принцип и решите, остаетесь ли вы в своей группе или хотели бы перейти в другую, чей принцип оказался вам ближе. (*Участники переходят.*) Запишите свой принцип выбора профессии в «Зачетный лист». (*Ведущий раздает каждому участнику лист с текстом теста. Участники, не желающие продолжать дальнейшее профессиональное обучение, самостоятельно обдумывают и записывают значимые для них цели на ближайшие после окончания школы 5 лет.*) Я зачитываю вслух текст теста, а вы выбираете варианты ответов, которые отражают вашу точку зрения. В каждом вопросе можно выбрать только один ответ. После выбора ответа отмечаете в «Зачетном листе» цвет, соответствующий пометке напротив выбранного ответа в тесте. При завершении теста у вас должно быть 4 отмеченных цвета. (*Пока один ведущий работает с тестом, второй развешивает на стендах или стенах большие листы (А4) цветной бумаги цвета пометок.*) Теперь посмотрите на цвета выбранных вами ответов. Какой цвет преобладает? Подойдите к большому квадрату этого цвета. Если вы набрали поровну разных цветов, то останьтесь на месте и послушайте, что означает каждый цвет.

Один ведущий называет цели студенчества и расшифровывает их, другой прикрепляет под цветной бумагой таблички с названиями этих целей: жел-

тый — превращение в профессионала, красный — получить возможность работать по профессии с помощью диплома и первичных знаний, зеленый — активная студенческая жизнь, синий — устройство личной жизни, коричневый — карьерные устремления. Важным моментом данного этапа является разведение для учеников двух похожих в их глазах целей — превращения в профессионала и получения возможности работать по профессии с помощью диплома и первичных знаний. Ведущий может объяснить ребятам, что стать профессионалом за 5 лет учебы в институте — это очень трудная задача, предполагающая совмещение серьезной учебы со стажировкой, и т.д. Чаще становление профессионала происходит уже после окончания института, в процессе наработки профессионального опыта. Но это, как правило, предполагает работу в течение какого-то времени после окончания института в не самых престижных и хорошо оплачиваемых местах, прежде чем начинающий специалист станет конкурентоспособным в профессиональной среде.

Ведущий: Теперь те, у кого было поровну разных цветов, выберите, какая цель студенчества вам ближе, назовите нам ее и подойдите к соответствующему ей цвету. Все участники могут еще раз примерить к себе выбранную цель студенчества и решить, остаетесь ли вы в своей группе или хотели бы перейти в другую, чья цель кажется вам более подходящей для учебы. (*Участники переходят.*) Ребята, занесите, пожалуйста, ваши цели в «Зачетные листы». (*Дети объединяются в группы по выбранным целям студенчества, заполняют зачетные листы, самостоятельно работающие участники представляют и записывают свои цели.*)

Ведущий: Сейчас вы будете работать по группам, объединенным одной целью студенчества. Мы дадим каждой группе плакат со всевозможными видами деятельности студента. Ваша задача — выбрать из перечня дела и занятия студента, который учиться в институте с вашей целью.

Ведущие раздают группам по плакату (см. приложение), дети составляют список дел студента. Ведущие в шуточной форме корректируют работу групп; например, группа с целью активной студенческой жизни взяла дело «серьезная подготовка к каждому экзамену». Ведущий может поинтересоваться: а как же студенческая жизнь, что с ней будет, если серьезно готовиться к каждому экзамену? Участники, не желающие продолжать дальнейшее профессиональное обучение, составляют и записывают необходимый для достижения значимых для них целей перечень дел и занятий.

Ведущий: Теперь составьте режим жизни студента в течение одной недели, предполагающий осуществление всех выбранных вами занятий. (*Ребята составляют и зачитывают другим группам режим недели. Участники, в чьи планы не входит продолжать дальнейшее профессиональное обучение, составляют и записывают свой режим.*) Представьте, что вы 5 лет живете в таком графике, который вы только что нам прочитали. Что вы чувствуете? (*Ведущий организывает обсуждение, в конце которого участникам, неудовлетворенным составленным режимом, предлагается перейти в другую группу.*) Те, кому больше понравилась жизнь другой группы, могут перейти в нее. (*Участники переходят.*) Запишите в «Зачетных листах», с каким багажом знаний, умений, навыков, с какими новыми личностными качествами вы выйдете из вуза через 5 лет прожитой по вашему плану жизни. Зачитайте вслух свой «багаж». (*Ребята зачитывают свой «багаж», обсуждают, затем все участники садятся в общий круг.*) У каждого человека есть какие-то жизненные цели — то, чего хотелось бы достичь, то, ради чего для него имеет смысл жить. Эти жизненные цели очень разные: для кого-то важнее всего счастливая семья, для кого-то — успешная карьера, для кого-то — жизнь, наполненная сильными впечатлениями. (*Второй ведущий дает каждому участнику листочек с перечнем*

различных жизненных целей: реализация своих творческих способностей в какой-либо области искусства или науки; стать знаменитым; самосовершенствование; деятельность на благо людей, не обязательно за деньги; успешная профессиональная карьера; жизнь, наполненная яркими впечатлениями; обеспеченная жизнь; семья и тепло в доме.) Какие-то из этих целей легко сочетаются с другими, какие-то противоречат друг другу. Например, трудно сочетать серьезное карьерное становление с созданием счастливой семьи. Часто какими-то из устремлений приходится жертвовать ради самой важной, самой значимой жизненной цели. Сейчас я прошу каждого подумать, какая из перечисленных целей жизни (или какая-то неназванная) является для него самой значимой. (В зале задернут сценический занавес, за ним вешены заранее были развешены ватманские листы с написанными жизненными целями (на каждом листе — одна цель). Ведущий стоит около занавеса и по одному впускает за него участников, определившихся с выбором цели жизни. Участники проходят за занавес и встают около листов.) Сейчас каждый сможет назвать значимую для него жизненную цель и объяснить свой выбор: какой личностный смысл он вкладывает в эту цель, что под ней понимает, почему именно она представляется наиболее важной? (Участники озвучивают и комментируют свой выбор, ведущие организуют обсуждение.) Запишите выбранную вами жизненную цель в «Зачетный лист». А теперь посмотрите в ваши «Зачетные листы». Как соотносятся ваши записи? Нет ли каких-то расхождений? Поделитесь, пожалуйста.

Ребята озвучивают полученные результаты. Этот этап — некая кульминация игры. Ребята получают наглядный результат проделанной работы: у кого-то проявляется четкая согласованность жизненных устремлений, а у кого-то — несоответствие различных жизненных этапов. Например, целью жизни девушки является счастливая семейная жизнь, а она 5 лет посвятила серьезнейшему профессиональному становлению; у молодого человека цель — блестящая карьера, а он в институте вел «активную студенческую жизнь». Безусловно, все случаи такого несовпадения нуждаются в акцентировании на игре, ведущему следует быть готовым к оказанию эмоциональной поддержки, к предложению индивидуальной консультации).

Ведущий: Большое спасибо всем за работу, я прошу сдать мне «Зачетные листы», встречаемся через 10 минут для обсуждения игры в кабинете. (Ребята расходятся, ведущие готовятся к рефлексии, для которой желателен организовать другое помещение, что помогает ребятам легче выйти из игровой ситуации.) Прошла игра. Какими мыслями, чувствами, состоянием хочется поделиться? Может быть, кто-нибудь хочет задать вопросы ведущим или друг другу? Спасибо всем за работу!

Приложение 3

1. Бланки «Зачетных листов» — на каждого участника.

Зачетный лист

Фамилия, имя _____ Класс _____

1. Название чувства

2. Я выбрал эту профессию потому, что...

3. Цвета моих ответов в тесте:

1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

4. Прежде всего, я иду в ВУЗ для того, чтобы...

5. Мой «багаж»:

6. Значимая для меня жизненная цель:

2. Текст теста с пометками цветов ответов — на каждого участника. В тесте четыре вопроса. Каждый вопрос имеет пять вариантов ответа. На листах, которые заполняют участники, варианты ответа помечаются «галочками» разного цвета.

Вариант 1 — желтый.
Вариант 2 — красный.
Вариант 3 — зеленый.
Вариант 4 — синий.
Вариант 5 — коричневым.

Тест

1. Экзамен — это...

- ✓ Возможность закрепить и систематизировать свои знания.
- ✓ Неприятная ситуация: всегда есть опасность получить неважную оценку и испортить диплом.
- ✓ Возможность в приятной компании провести ночь за подготовкой.
- ✓ Если преподаватель противоположного пола — возможность обратить на себя внимание.

√ Блестящий ответ на экзамене дает возможность выделиться на фоне однокурсников.

2. Я считаю, что посещать занятия...

√ Важно, особенно те, которые способствуют профессиональному росту. Если курс не интересный, лучше пойти в библиотеку.

√ Надо так часто, чтобы получить достаточные знания для успешной сдачи экзамена.

√ Приходится, тем более что они бывают интересными.

√ Надо, особенно те лекции, на которых объект твоих симпатий сидит за соседней партой или стоит за кафедрой.

√ Необходимо и всё, так как это характеризует тебя как ответственного и исполнительного человека.

3. Свободное время студента...

√ Его так мало: институт, библиотека, стажировка, научный кружок. В общем, не стоит и говорить о свободном времени.

√ Принадлежит ему.

√ Это встречи, тусовки, затеи, поездки, путешествия, безумные поступки — таких лет больше не будет.

√ Это романтические встречи, ухаживания, плавно переходящие в брак.

√ Это возможность выстроить отношения, которые в будущем помогут найти хорошую работу.

4. Подготовка к семинарам:

√ Это большая кропотливая работа: подготовить в библиотеке конспекты, осмыслить материал, продумать выступление.

√ Необходимо подготовить материал, который преподаватель обязательно спросит.

√ Готовиться, конечно, надо, но хорошо бы пойти в библиотеку компанией.

√ Если воспользоваться дополнительной литературой, можно продемонстрировать группе и преподавателю свою компетентность.

3. Таблички с названиями целей студенчества.

1. Превращение в профессионала.

2. Получение возможности работать по профессии с помощью диплома и первичных знаний.

3. Активная студенческая жизнь.

4. Устройство личной жизни.

5. Карьерные устремления.

4. Список «дел» студента.

√ Серьезная подготовка к каждому экзамену.

√ Хобби.

√ Работа по будущей специальности.

√ Подготовка к семинарам.

√ Путешествие автостопом по миру.

√ Воспитание ребенка.

√ Расширение круга знакомств.

√ Подработка, дающая деньги.

√ Поездки в студенческие лагеря.

√ Дискоотеки.

√ Посещение научных конференций.

√ Прогуливание лекций.

√ Стажировки.

√ Работа, дающая знакомства.

√ Работа в научном обществе.

√ Создание семьи.

√ Летние трудовые отряды.

√ Клубы.

√ Свидания.

√ Чтение научной литературы.

√ Посещение выставок.

√ Поездки по мировым студенческим картам.

√ Турпоходы.

√ Посещение научного кружка.

√ Тусовки.

√ Походы по магазинам.

√ Занятия спортом.

√ Спокойный отдых дома (книги, музыка, компьютер, телевизор).

5. Ватманские листы с надписанными жизненными целями (на каждом листе — 1 цель).

Жизненные цели:

- Реализация своих творческих способностей в какой-либо области искусства или науки.
- Стать знаменитым.
- Самосовершенствование.
- Деятельность на благо людей, не обязательно за деньги.
- Успешная профессиональная карьера.
- Жизнь, наполненная яркими впечатлениями.
- Обеспеченная жизнь.
- Семья и тепло в доме.

6. По 1 листу цветной бумаги А4 следующих цветов: желтый, красный, зеленый, синий, коричневый.

Психологическая игра «Теремок» (игра-драма для учащихся III—V классов)

«Теремок» — одна из игр, включенных нами в программу адаптационных мероприятий для пятиклассников. Она направлена на прояснение и построение межличностных отношений между детьми. В ходе игры могут быть решены следующие задачи:

1. Диагностическая. Игра построена таким образом, что не только взрослые, но и сами ученики могут воочию увидеть существующие между ними отношения.

2. Конструирующая. В игровой ситуации участники могут смоделировать тот тип отношений, который в наибольшей степени отвечает их актуальному запросу.

3. Рефлексивная. Участники игры имеют возможность осмыслить свои отношения, нормы и правила, которые лежат в их основании, выразить собственное отношение к сложившейся в классе ситуации.

4. Развивающая. В ходе игры происходит развитие коммуникативных, рефлексивных умений детей, их личностное развитие. Возникают и реальные возможности для развития коллектива (если дети к этому готовы).

По своей сути «Теремок» — сложная психодраматическая игра, так как она предполагает свободное развитие сюжета в соответствии с игровыми этапами участниками. В основании сюжета — русская сказка «Теремок», хорошо знакомая всем нашим детям.

Игра может проходить в актовом или спортивном зале, а также в учебном кабинете при условии, что в нем может быть совершена определенная перестановка. Нужно освободить значительное пространство в центре и у доски, стулья по числу участников расположить у другой стены полукругом (как в театре). Хорошо, если на полу можно расстелить ковер: многие этапы игры легче проводить, усаживая детей на пол. Перед началом действия ведущий просит всех учащихся и их классного руководителя сесть в «зрительный зал». «Сейчас мы будем ставить сказку «Теремок», — сообщает он участникам. — Вы будете становиться актерами постепенно. В определенный момент все вы окажетесь «на сцене». Пока же вы в «зрительном зале», ведите себя как воспитанные зрители: внимательно следите за действием, постарайтесь ничего не пропустить. Иначе, когда подойдет время входить в роль, вы можете оказаться не готовы!»

Ведущий заранее (после консультаций с классным руководителем) распределяет детей по ролевым группам. Всего в спектакле может быть задействовано 4–5 ролевых групп. Например, группы «мышек-норушек», «зайчиков», «ежей», «лисиц» и группа каких-нибудь экзотических животных — кенгуру, страусов и др. Количество детей в группе зависит от того, сколько всего учеников в классе. Изначально эта игра была создана для небольшого по численности класса. Видимо, для проведения в многочисленной детской группе она потребует определенных изменений.

В начале игры дети ничего не знают о том, кто из них в какую группу входит. Ведущий начинает читать вводный текст сказки. Помните? «Стоял в лесу теремок. Никто в нем не жил. Однажды пробежали мимо теремка мышкунорушки. Они искали себе домик...» и так далее. Ведущий объявляет, кто из учеников играет роль мышек. «Мышкам» предлагает выйти на «сцену» (в центр комнаты) и представить себе, что они вошли в теремок. «Вы можете сейчас обустроить этот дом так, как вам хочется, — говорит ведущий. — Самое главное: вы должны решить, по каким правилам вы будете все вместе

жить в этом домике, и обозначить на плане места своих личных комнат в теремке». Ведущий показывает детям нарисованный на доске большой квадрат. Внутри квадрата, в одном из углов, огорожено линией некоторое пространство. Больше нет никаких линий и рисунков. Ведущий предлагает каждой «мышке» обвести на плане место своей комнаты и внутри написать свое имя. Два условия: нужно согласовать друг с другом размер и расположение своих комнат, а также нельзя использовать огороженное пространство. «Это комната для гостей», — объясняет он. После того как план комнат сделан, «мышкам» предлагается два листа бумаги. На одном написано «У нас принято», на другом — «У нас нельзя». Детям предлагается на каждом листе написать по три пункта правил.

Пока «мышки» работают, ведущий занимает «зрителей». Это могут быть загадки, мини-соревнования. Можно перечислить тех детей, кто будет играть в спектакле группу «ежей» (или любых следующих персонажей сказки), и вместе со всеми обсудить образ жизни ежей, какие условия проживания в теремке их бы устроили.

Тем временем «мышки» составляют списки и по просьбе ведущего озвучивают их всем, кто сидит в «зрительном зале». Сказка продолжается. На сцену выходят следующие «бездомные зверьки». Например, «ежи». Ведущий предлагает «ежам» попроситься жить в теремок. Хозяйка, выслушав просьбу, должны решить, пускают ли они новых жильцов, если да, то на каких условиях: в качестве равных им хозяев или в качестве гостей. Если хозяева пускают «ежей» в дом в качестве сохозяев, «ежи» рисуют свои комнатки на общем плане. Теперь они вправе распоряжаться домом наравне с «мышками». Если же их пускают в качестве гостей и они на это соглашаются, то у них нет никаких прав, они должны жить по законам хозяев. И живут они все вместе в гостевой комнате. Если «ежей» в дом не пустили (а ведущий должен спокойно принимать любые варианты, все решения), они строят рядом небольшой шалаш, временку. Небольшую, так как их мало и сил для постройки серьезного дома не хватает. Этот «шалаш» тоже изображается на доске в виде пустого квадрата. В нем выделяется комната для возможных гостей, и дети рисуют свои комнаты. Жители нового домика — «шалаша» — тоже должны заполнить два листа с правилами. Если игра приняла такой поворот, ведущий выделяет время на работу с правилами. В это время жители основного теремка могут на листе бумаги рисовать свои комнатки («гости» все вместе рисуют одну комнату), а ведущий со зрителями обсуждает образ жизни следующих персонажей. Важно не затягивать эту работу: как только правила написаны, игра продолжается.

Появляются новые персонажи. Ведущий озвучивает, кто сейчас появится на «сцене» в составе третьей группы «зверюшек». История повторяется. Группа просится в теремок. Ее пускают в теремок на определенных условиях или не пускают. В первом случае у теремка становится больше хозяев или пополняются ряды гостей (все они, бедные, ютятся в одной комнате и не принимают участия в обсуждении важных вопросов, в том числе пускать ли новых жильцов в дом и в каком качестве). Во втором случае они либо строят свой «шалаш» и определяют комнату каждого в нем, либо просятся в уже построенный «шалаш» других «зверей». Кстати, если они приходят в уже существующий «шалаш», он увеличивается в размерах, превращается в мини-теремок.

По такому сценарию игра развивается, пока все дети не стали ее участниками. К моменту, когда все «зверушки» поселились на «сцене», игра может обрести разные очертания. Рассмотрим основные варианты и как в каждом случае будут развиваться события.

Вариант первый: общий теремок и все в нем хозяева. В этом замечательном случае детям предлагается вернуться к правилам, которые создали первые хозяева теремка. С тех пор в доме появилось много новых жильцов! Все вместе они должны создать новый свод законов, по которым живут в их теремке. Если к моменту создания правил дети не устали, можно предложить каждому нарисовать свою комнату на отдельном листе, а затем все комнаты крепятся на доску. Поручается «теремок».

Вариант второй: общий теремок, но в нем есть гости и хозяева. Прежде всего, ведущий уточняет у «гостей», нравится ли им их положение, все ли устраивает. Если да, «гостям» предлагается еще немного пожить в своей комнате, а «хозяева» тем временем составят общий свод правил жизни в теремке и затем ознакомят с ним гостей. На этом игра заканчивается. Опыт показывает, что «гостям» не нравится их бесправное положение. Они претендуют на роль сохозяев. Необходимо дать детям возможность обсудить ситуацию. В результате либо все становится хозяевами теремка, либо часть «гостей» покидает теремок и строит собственный домик. Игра продолжается.

Вариант третий: несколько теремков. Прежде всего, каждый теремок создает свой свод правил и разбирается со своими гостями, если они у них есть. Затем теремки должны установить законы совместной жизни в лесу. Для этого они собираются все вместе и вырабатывают правила леса. В некоторых случаях между группами детей могут возникнуть конфликты. Дети могут заявить, что не хотят ни о чем договариваться и вообще «разъезжаются» по разным лесам. Ведущий должен принять этот вариант, но быть настойчивым в своем требовании. «Земля все равно одна, и она не очень большая, — может сказать он участникам, — вы все равно должны договориться о том, как будете жить на общей земле. Случайные встречи ваших жителей возможны. Как они должны строиться? Вы можете оказаться на одной реке, ваши корабли могут встретиться в море. Как вы будете поступать в этих и подобных случаях?» Принципиально важно, чтобы дети проговорили друг другу правила общежития.

Вариант четвертый: теремки и отдельные жители. Не исключено, что внутри какой-то группы произойдет раскол: часть построит общий «шалаш», а отдельные участники захотят жить самостоятельно. У них должна быть такая возможность. Для того чтобы поселиться в лесу самостоятельно, они должны написать свой свод правил и установить отношения с соседями.

Игра заканчивается, когда каждый нашел место, которое ему по душе: в общем теремке, в гостевой комнате, в мини-теремке или личной норе. Ведущий озвучивает финал и обязательно подчеркивает положительную сторону конкретного финала: важно, что каждый понял, как ему удобнее, понял, как хотят жить другие, и смог найти со всеми остальными общее понимание, установить правила общения.

Длительного обсуждения игра не предполагает. Можно спросить у детей, похожа ли игра на их настоящую жизнь в классе, чем именно (если похожа) и чем отличается (если не похожа). Обязательно нужно узнать настроение каждого на момент окончания игры. Возможно, с кем-то из участников стоит побеседовать после действия индивидуально или в маленькой группе.

Опыт показывает, что игровое действие очень увлекает детей и они еще долго обсуждают происходящее друг с другом и классным руководителем.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Психолог образования и задачи развития учащегося	4
Глава 2. Принципы построения системы развивающей работы школьного психолога	13
Глава 3. Психологическая игра и ее развивающие возможности	27
Глава 4. Психологические уроки как форма развивающей работы	51
Глава 5. Психологический тренинг как форма развивающей работы	59
Глава 6. Конструирование развивающих психологических ситуаций в школьной образовательной среде	67
Заключение	73
Литература	75
Приложения	76

Учебно-методическое издание

М.Р. Битянова

**Работа с ребенком в образовательной среде:
решение задач и проблем развития**

Научно-методическое пособие
для психологов и педагогов

Редактор *Г.С. Прокопенко*
Корректор *В.С. Антонова*
Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

Формат 60x90¹/₁₆. Гарнитура «Петербург».
Тираж 550 экз. Заказ №

Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000
Московский городской психолого-педагогический
университет
127051 Москва, ул. Сретенка, д. 29