

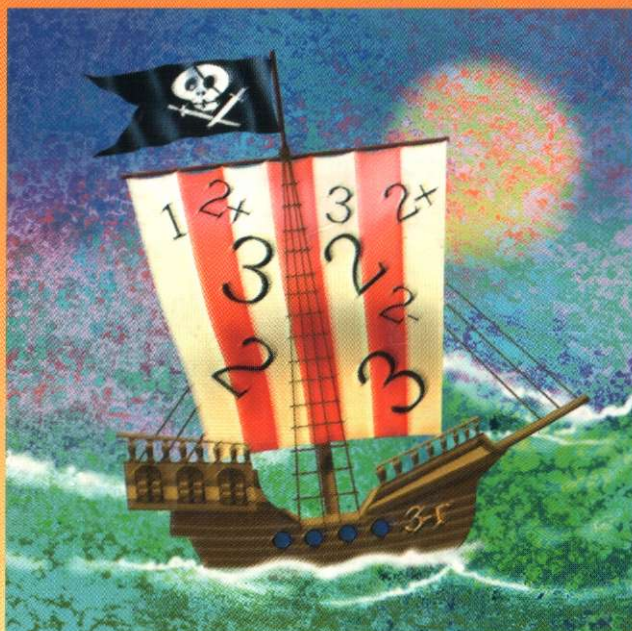
ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

А. В. МИКЛЯЕВА, П. В. РУМЯНЦЕВА

«ТРУДНЫЙ КЛАСС»

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА

41 1715




РЕЧЬ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

А. В. МИКЛЯЕВА, П. В. РУМЯНЦЕВА

**«ТРУДНЫЙ КЛАСС»
ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ И
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА**



**Санкт-Петербург
2006**

ББК 88.4
М59

Микляева А. В., Румянцева П. В.

«Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с.
М59
ISBN 5-9268-0487-6

Книга посвящена различным аспектам работы с разными видами «трудных» классов. Приведена типология таких классов; описаны диагностические процедуры, которые могут быть использованы школьным психологом или педагогом; представлены техники и упражнения для коррекции как классов в целом, так и отдельных учащихся; изложена программа работы с «трудным» классом из опыта работы авторов; приведены программы и принципы работы с педагогическим коллективом и с родителями учеников «трудных» классов.

ББК 88.4

Главный редактор *И. Авидон*
Художественный редактор *П. Борозенец*
Технический редактор *Л. Васильева*
Корректор *А. Борисенкова*
Директор *Л. Янковский*

Подписано в печать 24.07.2006 г. Формат 60 × 90¹/₁₆.
Усл. печ. л. 20. Тираж 2500 экз. Заказ № 483

ООО «Издательство «Речь»»
199178, Санкт-Петербург, а/я 96. Издательство «Речь»;
тел. (812) 323-76-70, 323-90-63, sales@tech.spb.ru, www.tech.spb.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП «Типография «Наука»
199034, Санкт-Петербург, 9 линия, 12

© А. В. Микляева, П. В. Румянцева, 2006
© Издательство «Речь», 2006
© П. В. Борозенец, обложка, 2006
ISBN 5-9268-0487-6

ВВЕДЕНИЕ

«Это очень трудный класс, с ним невозможно работать!» Эту фразу можно услышать в каждой школе. «Трудные классы» — это головная боль классных руководителей, учителей-предметников, некоторых родителей и, конечно, школьных психологов. Именно от них ждут маленького чуда, надеются на то, что за пару часов они смогут превратить «трудный» класс в образцово-показательный.

Работая школьными психологами, мы неоднократно сталкивались с подобными ожиданиями. Нет нужды говорить о том, что они нереалистичны и «исправить» класс за две-три встречи просто невозможно. Однако практика работы показывает, что «трудным» классам можно вполне эффективно помогать, рассматривая их «трудность» как симптом нарушений в процессе школьной адаптации, обращаясь к классу как единому, целостному организму.

Как ни странно, несмотря на повсеместную распространенность классно-урочной системы обучения, в психолого-педагогической литературе практически не освещается такой специфический феномен, как «школьный класс». Поэтому в первой главе мы представляем свой взгляд на школьный класс как социально-психологическое явление, исходя из теоретического представления о классе как разновидности малой группы.

Во второй главе дана характеристика явлению «трудных классов». Нам представляется, что их «трудность» далеко не всегда объективна, не во всех случаях отражает особенности

самого класса. Зачастую она представляет собой проекцию сложностей педагогов, работающих в классе (в этом случае мы имеем дело с так называемым «субъективно трудным классом»). Да и «объективно трудный класс» испытывает сложности не сам по себе, а лишь будучи включенным в определенную систему отношений с педагогами, родителями, учениками других классов. Именно поэтому словосочетание «трудный класс» в тексте всегда употребляется в кавычках: ведь «трудность» — симптом не только самого класса, но и всего его социального окружения.

Кроме того, во второй главе описаны разновидности «трудных» классов, с которыми мы встречались в своей работе. Материал структурирован таким образом, чтобы сориентировать читателя в основных направлениях практической работы психолога по диагностике и психологической помощи. Именно в такой последовательности изложен материал методического характера, содержащийся в последующих главах.

В третьей главе книги описаны разнообразные методы диагностики «трудного класса», различающиеся по степени трудоемкости их проведения, обработки и интерпретации данных; диагностической информативности; возрастному диапазону применения.

Четвертая глава посвящена приемам психологической помощи «трудному классу». При ее написании мы исходили из того, что каждый «трудный класс» труден по-своему, и поэтому посчитали целесообразным сделать акцент на стратегических целях работы с ними, которые могут быть реализованы разнообразными методическими средствами в зависимости от возраста учащихся, их интересов, статуса класса в школе, с одной стороны, и профессиональных предпочтений психолога — с другой. Эта глава построена на принципах социально-психологической помощи классу: предполагается, что «трудность» — это характеристика класса в целом, а не его отдельных учеников, поэтому помогать можно только классу как

целостному организму. Иллюстрация к тому, как можно воплотить намеченные задачи в жизнь, приведена в пятой главе, содержащей одну из апробированных в нашей практике программ работы.

В приложении представлены методические рекомендации по оказанию психологической помощи тем учащимся «трудных классов», которые демонстрируют индивидуальные нарушения школьной адаптации.

Перед тем как перейти к дальнейшему изложению, мы хотим выразить благодарность нашим учителям, которые научили нас теории и практике психологии, нашим коллегам, друзьям и родственникам, которые поддерживали нас во время написания этой книги, а также педагогам и ученикам наших школ, без которых данная работа никогда бы не состоялась.

Глава 1

ШКОЛЬНЫЙ КЛАСС КАК СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

ВЗГЛЯД В ИСТОРИЮ

Вероятно, представление о том, что школьный класс — это нечто большее, чем простая совокупность людей, ведет свою историю с того времени, когда стала практиковаться групповая форма обучения детей. Жизнь показала, что педагог в процессе работы сталкивается не только с отдельными личностями — учащимися, — но и с некими надындивидуальными явлениями, которые, как теперь известно, присущи всякому объединению людей.

Сейчас понятие школьного класса является одной из составляющих характеристики ребенка. Вопрос «В каком он (ты) классе?» можно услышать сплошь и рядом, и для всех очевидно, что спрашивающий не интересуется конкретной цифрой ради нее самой: в первом, четвертом или десятом. За каждой из одиннадцати таких цифр стоит определенный смысл, она автоматически интерпретируется во многих направлениях и дает ответы на многие вопросы, например: «Сколько ему лет?».

«Что он знает и умеет?», «Что он представляет собой как личность?», «Чего от него можно ожидать?», «Как с ним себя вести?» и многие другие. Взрослые, рассказывая о своих детях, намного реже говорят «он учится в школе» по сравнению с «он перешел в восьмой класс». Да и сами дети, обозначая свое место в этом мире, частенько называют именно свой класс.

Действительно, понятие «класс» кажется сегодня настолько органичным и необходимым, что возникает впечатление, будто бы эти самые классы существуют чуть ли не с эпохи палеолита. Однако, по утверждению Ф. Арьеса, эта структура, которая воспринимается в начале XXI в. как обязательное условие успешного обучения, появилась относительно недавно — в конце XV или даже в начале XVI в. Первое литературное упоминание слова «класс» в том смысле, в котором оно понимается сейчас, появилось в XVI в. в трудах гуманистов, которые заимствовали его в трактате Квинтилиана, посвященном истории античной школы (Арьес, 1999). Однако к древнегреческой школе, как известно из истории педагогики, современное понятие «класс» неприменимо, поскольку вплоть до эпохи Возрождения не существовало строго градуированной системы обучения, в которой предметы располагались бы по степени трудности и были бы объектом изучения разновозрастных ученических групп. Для античной и средневековой школы вполне типичным явлением была учебная ситуация, в которой семилетние дети соседствовали с пятнадцатилетними, причем даже такая разновозрастная группа не была устойчива во времени по своему составу.

Современный класс, в отличие от античных или средневековых ученических групп, обладает несколькими точными характеристиками. Во-первых, он соответствует определенной стадии приобретения знаний, то есть заданному (например, учебным стандартом) набору учебных дисциплин. Во-вторых, каждый класс может быть охарактеризован через нормативный возраст учеников, ранее которого, исходя из закономер-

ностей психического развития, попытки освоения предлагаемого учебного содержания будут, вероятнее всего, безуспешными. Эти характеристики задают «общую судьбу» одноклассников и, наряду со многими другими, о которых речь пойдет ниже, определяют ту трудноуловимую особенность каждого класса, которую, в зависимости от исторической эпохи, педагоги (а позже и психологи) называли «душа класса», «дух класса», «лицо коллектива».

В отечественной науке интерес к школьному классу как целостному явлению зародился в рамках педагогики в середине XIX — начале XX в.

В 1860-х гг. Л. Н. Толстой, анализируя опыт работы яснополянской школы, отметил, что есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное педагогике и вместе с тем составляющее сущность обучения и определяющее его успешность. Это явление было названо им «дух школы». «Дух школы» определяет собой поведение учеников и учителя, влияет на успешность обучения детей, характеризует школу в целом.

В педагогической литературе того времени можно найти множество аналогичных наблюдений. Например, Н. И. Пирогов отмечал, что любая учебная группа обладает «корпоративным духом», определяющим ее уникальность, отличающим от других групп (Пирогов, 1952). О. Шмидт в серии статей под общим названием «Товарищество в школе», публиковавшихся в «Педагогическом листке» в 1880—1882 гг., обращал внимание на то, что учителю или воспитателю невозможно уследить за каждым отдельным ребенком, коих в классе может присутствовать до пятидесяти и даже больше. Поэтому учитель имеет дело только с «массой», обладающей определенным «духом», под которым О. Шмидт понимал «доброе или дурное настроение, складывающееся годами и влияющее на новичка так неотразимо, что он невольно заражается им, быв в заведении две-три недели» (Шмидт, 1880, 1881, 1882).

Итак, к концу XIX в. стало очевидно, что невозможно поставить знак равенства между характеристиками группы учеников и особенностями детей, эту группу составляющих. Начался поиск механизмов, отвечающих за формирование неуловимого «духа» школьного класса. Так, К. Д. Ушинский обратился к анализу внешних по отношению к ученической группе факторов — условий школьной жизни (Ушинский, 1871), В. П. Вахтерев изучал в этой связи «общественное мнение», формирующееся в классе и о классе (Вахтерев, 1900), Г. А. Роков уделял внимание, прежде всего, характеру совместной деятельности учащихся (Роков, 1903).

Новый виток развития проблема психологии школьного класса приобрела в связи с социально-политическими изменениями, происходившими в нашей стране в начале XX в. В советской педагогике и позже психологии проблема изучения школьного класса приобрела характерную для своей эпохи специфику. На повестке дня появился вопрос о психологии детского коллектива. Именно достижение этого социально-психологического статуса — «коллектив» — виделось как перспективная цель развития любой детской группы, будь то кружок, секция или школьный класс.

В 1920–1930 гг. в изучении детского коллектива преобладало направление, связанное с популярной в то время рефлексологической концепцией человека. Критерием коллектива, который сформулировал А. С. Залужный, считалась способность группы «совокупно реагировать на тот или иной раздражитель» (Залужный, 1930).

А. С. Макаренко в своих работах неоднократно подчеркивал, что объектом педагогических усилий (характерное для того времени восприятие учебной группы как объекта педагогического воздействия) выступает именно целостный ученический коллектив, а не отдельные личности, его составляющие. Целостность ученического коллектива формируется благодаря появлению и развитию коллективного сознания,

отраженного в форме общественного мнения. Вот с ним-то, с общественным мнением, и должен работать педагог, в ведении которого находятся не отдельные дети, а целая ученическая группа (Макаренко, 1958 и др.).

В. Деринг, анализируя структуру ученических групп и степень их сплоченности, предложил своеобразную континуальную шкалу для оценки степени «однородности» коллективного сознания в рамках класса. На одном полюсе этого континуума он расположил классы, которые представляют собой простую совокупность частей, то есть учеников. В таких классах каждый живет своей жизнью, а «жизни класса» как единого организма просто не существует. Другой полюс континуума характеризует такие классы, которые Деринг отнес к «стадному типу» (Деринг, 1929). За нелюбимым с сегодняшней точки зрения названием скрывается сплоченный класс с «однородным» коллективным сознанием — мечта любого педагога, если, конечно, однородность этого сознания просоциальна и ориентирована на учебную деятельность.

Рефлексологический подход, с позиций которого велось изучение психологии школьного класса, накладывал свой отпечаток на методический арсенал исследовательской деятельности. В качестве основных методов исследования использовались хронометрированные наблюдения, анкетирование, опрос. Соответственно, полученные данные отражали скорее социологическую, нежели психологическую информацию: численность детей в группах и подгруппах, провозрастной состав групп, время функционирования и т. д. В итоге были накоплены преимущественно статистические данные, которые сегодня представляют собой, вероятно, только историческую ценность. Однако несмотря на это, в период 1920—1930-х гг. было задано основное направление изучения школьного класса в советской психологии: «личность и коллектив».

В 1960-х гг. проблема личности и коллектива получила свое развитие в трудах Д. Б. Эльконина, Г. П. Шедровицкого, А. П. Усовой. Взаимодействие внутри детской группы изучалось на основе ведущей деятельности, характерной для того или иного возраста. Основной исследовательский акцент был сделан на дошкольный возраст, в котором, как известно, ведущей является игровая деятельность (Эльконин, 1978; Шедровицкий, 1963; Усова, 1963).

Было определено место школьного класса в системе классификации детских коллективов. Он обозначался как первичный учебно-познавательный длительно существующий коллектив.

Результаты исследований позволили утверждать, что развитие школьного класса как коллектива связано с преодолением целого ряда противоречий: между классами и отдельными учащимися или группами, опережающими его в своем развитии либо, наоборот, отстающими; между перспективами класса и отдельных учащихся; между нормами поведения в классе и в стихийно сложившихся в нем группах; между отдельными группами детей. Эти противоречия зачастую перерождаются в конфликты, которые в зрелом коллективе разрешаются самими учащимися, а в неразвитом коллективе — при вмешательстве педагогов.

1970-е гг. в исторической перспективе проблемы психологии школьного класса представлены, прежде всего, именами Я. Л. Коломинского, Л. И. Новиковой, А. Т. Куракина, Х. И. Лийметса, которые заложили социально-психологический подход к изучению отношений между детьми в классе, развивающихся на основе совместной деятельности (Коломинский, 1969; Новикова, 1982; Куракин, Лийметс, Новикова, 1981). Появилось большое количество публикаций в рамках темы «психология школьного класса», в которых исследовались закономерности формирования системы отношений учеников друг к другу и к окружающему миру. Было учреждено

периодическое научное издание «Психология школьного коллектива».

В качестве исходного принципа выступило утверждение о том, что школьный класс складывается и развивается в процессе совместной деятельности и общения учащихся, между которыми возникает система деловых и межличностных отношений. Эти отношения формируют своеобразное поле, проявляющееся в общественном мнении, системе норм и правил, социально-психологическом климате. Развитие школьного класса подчиняется закономерностям развития коллектива вообще. На первой стадии он выступает как цель педагогов и их воспитательной деятельности; на второй представляет собой инструмент формирования социально-желательных качеств личности учащихся; на третьей он становится пространством для индивидуального развития учащихся, формирования их мировоззрения.

Постепенно был накоплен значительный массив теоретических и эмпирических данных, который в 1978 г. позволил Я. Л. Коломинскому предложить новое направление в психологической науке — возрастную социальную психологию. Одной из ее задач стало изучение онтогенеза детских общностей, в частности, школьных классов (Коломинский, 1983). Исследования, выполненные в рамках этой проблематики, были ориентированы, прежде всего, на изучение структурных характеристик школьного класса как малой группы.

Итак, представление о школьном классе как о малой группе в психологии сформировалось в 1970-е гг., хотя содержательные аналогии этого можно найти значительно раньше. Так, например, в 1927 г. П. П. Блонский опубликовал работу «Методика педагогического обследования детей школьного возраста», в которой предложил схему характеристики детского коллектива, отражающую, по сути, современные представления о признаках малой группы (Блонский, 1927). Эта схема включала в себя следующие позиции:

- 1) Численность детского коллектива и возраст его членов?
- 2) Из какой среды дети пришли в коллектив?
- 3) Каковы основные занятия данного коллектива?
- 4) Какова форма его организации?
- 5) Характеристика вожakov, степень их влияния, в чем именно оно заключается?
- 6) Есть ли борьба между вожаками и массой? Между несколькими вожаками? Между вожаками и педагогами?
- 7) Насколько инициативна масса? В чем ее основные интересы?
- 8) Насколько легко сговаривается коллектив? Какие конфликты возникают внутри коллектива? С другими коллективами? С педагогами?
- 9) Какие группировки существуют внутри коллектива? Вокруг чего и кого? Насколько они устойчивы?
- 10) Кто из детей оказался вне коллектива? Почему? Что это за дети?
- 11) Как коллектив влияет на отдельных детей? Что представляют собой наиболее прижившиеся к коллективу дети?
- 12) Что представляют собой дезорганизаторы — по социальной среде, здоровью, антропометрии, умственному развитию, успеваемости? Их психологическая характеристика?

Таким образом, историческая логика исследования психологии школьного класса к концу XX в. оформилась в представление о том, что класс представляет собой малую группу. Однако на современном этапе развития психологической науки вопрос о том, является ли школьный класс малой группой и, следовательно, подчиняется ли его функционирование известным социальным психологам закономерностям, не считается решенным окончательно.

МОЖНО ЛИ СЧИТАТЬ ШКОЛЬНЫЙ КЛАСС МАЛОЙ ГРУППОЙ?

Итак, в традициях современной психологии между понятиями «школьный класс» и «малая группа» можно поставить знак равенства. Однако в некоторых исследованиях представлена иная точка зрения на этот вопрос.

Так, например, М. Р. Битянова считает, что школьный класс изначально не является малой группой, хотя бы потому, что, несмотря на очевидную устойчивость этого объединения детей во времени и пространстве, в основе его функционирования не лежат общие цели, разделяемые всеми одноклассниками (Битянова, 2001).

Действительно, современная социальная психология вслед за Э. Мэйо, Ч. Кули, Дж. Морено считает, что группу можно рассматривать как собственно «малую группу» при условии соответствия ее характеристик пяти основным признакам последней, а именно:

- 1) если участники группы находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом;
- 2) если данная общность существует некоторое время;
- 3) если в группе есть некая, хотя бы минимальная, структура;
- 4) если участники группы осознают себя как «мы» в противовес остальным «они»;
- 5) если есть некая общая цель, разделяемая всеми участниками группы.

Соотнесем эти признаки с бытием обычного школьного класса.

Непосредственное взаимодействие членов группы друг с другом. Не вызывает сомнений то, что все ученики одного класса находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом. Это связано хотя бы с тем, что в соответствии со школьными

правилами они вынуждены находиться в одном помещении примерно треть (а то и больше) того времени, когда они не спят. Даже в тех случаях, когда класс разбит на несколько группировок, представители которых, по их собственному выражению, «не общаются» друг с другом, или же когда в классе есть очевидные изгои, взаимодействие «всех со всеми» все равно является неизбежным. Кто-то на кого-то презрительно посмотрел, кому-то пнули рюкзак, кого-то обзвали, кому-то поставили подножку, в кого-то плюнули... Подобные способы взаимодействия «разного качества», поддающиеся наблюдению со стороны, можно перечислять десятками. Более того, ученик может вообще не предпринимать никаких видимых действий, например, в адрес объекта всеобщей травли, но, поскольку он не может этого не замечать, это сопровождается формированием определенной внутренней позиции по отношению и к «жертве», и к «преследователям». В подобных случаях взаимодействие разворачивается преимущественно во внутреннем плане сознания. Таким образом, этот признак малой группы характеризует и школьный класс.

Устойчивость существования общности во времени. Класс — это относительно устойчивое во времени (кстати, и в пространстве тоже) объединение детей. Конечно, ежегодно любой класс теряет «своих людей», переезжающих на новое место жительства или меняющих школу по другим причинам, но зато пополняется новичками. Однако эти изменения в подавляющем большинстве случаев не вносят в жизнь класса критических изменений и признаются самими детьми (прежде всего «старичками») несущественными: ты пришел в наш класс, ты в него и вписывайся, по принципу «Со своим уставом в чужой монастырь не ходят».

В жизни многих классов можно наблюдать значительно более серьезные потрясения. Крайне редко бывает так, что класс остается неприкосновенными на протяжении всех одиннадцати лет обучения в школе. Довольно распространена

практика переформирования классов при переходе из начального в среднее и из среднего в старшее звено (хотя сегодня не только психологи, но и педагоги согласны с тем, что это требует лишних адаптационных усилий со стороны детей, и без того попадающих в принципиально новую для себя ситуацию). Эти изменения куда более существенны, чем незначительные изменения списочного состава (конечно же, только для класса как целого, а не для отдельных учеников, которые, возможно, теряют очень значимых для себя людей). Но жизнь показывает, что, если уж класс был сформирован и «открыт» на уровне органов управления образованием, то он просуществует как минимум полгода (в реальности — как правило, дольше). А это уже вполне достаточный срок для превращения общности (в частности, школьного класса) в малую группу.

Наличие групповой структуры. В любом школьном классе присутствуют сразу несколько групповых структур, по меньшей мере две: структура деловых отношений и структура эмоциональных предпочтений, причем вторая, как принято считать, обычно доминирует над первой.

Эмоциональная структура класса формируется с опорой на различные основания. В младших классах она, вероятнее всего, становится отражением учительских отношений. В среднем и старшем звеньях ее детерминанты становятся более разнообразными: пол, место жительства, успешность (или неуспешность) учебной деятельности и т. д. Многочисленными исследованиями, проведенными в рамках возрастной социальной психологии, показано, что структура (по крайней мере, эмоциональная) отношений в классе относительно устойчива во времени. Следовательно, этот признак малой группы характерен и для школьного класса.

Осознание себя как «мы» в противовес другим «они». Этот признак, по сути, касается вопроса о том, существуют ли в данной группе основания для формирования групповой идентичности ее участников. Ответ, конечно же, очевиден. Уже

первоклашка знает, что он — «из первого „а“» и что «первый „а“ намного лучше, чем первый „б“», которые хуже учатся, у которых хуже учительница, хуже кабинет и т. д. Более того, если проанализировать динамику представлений детей о своем классе на протяжении всего периода школьного обучения, то в ней четко пролеживаются те закономерности, которые принято считать сопровождающими становление групповой идентичности. Особенно ярко проявляется эффект «отрицательной идентичности», который заключается (в терминах психологии межгруппового восприятия, его изучающей) в определении ин-группы (в нашем случае своего класса) через отрицание у «себя» характеристик аут-группы (другого класса). Этот эффект характеризует неизбежную стадию становления «мы» через противопоставление «им», что прослеживается, в принципе, на протяжении всего школьного обучения. Детям всегда проще сказать, что «мы не такие, как...», чем просто «мы такие-то...».

Такую перманентность «отрицательной идентичности» можно, вероятно, объяснить тем, что групповая идентичность с необходимостью обновляется в каждом новом учебном году. В сегодняшней школе существует тесная связь между возрастом учеников и структурой, которая объединяет их вместе, придает каждому школьному году свою индивидуальность. У каждого ученика тот же возраст, что и у всех его одноклассников, и каждый класс принимает определенный вид, результатом чего является поразительная разобщенность между разными классами как возрастными группами, которые в реальности очень близки. Ребенок меняет свой возраст каждый раз, как только меняет свой класс, переходя в следующий. Исследователи склонны объяснять это тем, что время школьной жизни ребенка совершенно явным для него самого образом структурировано таким формальным признаком, как «классовая» принадлежность. Так, Б. И. Хасан и Ю. А. Тюменова в ходе анкетирования школьников установили, что гра-

дация школьного «движения» в период с первого по одиннадцатый класс вполне инструментально воспринимается детьми как возрастно-идентификационные метки. На вопрос об основаниях возрастных различий часто следуют такие ответы: «Я старше потому, что уже учусь в четвертом классе, а он в третьем», или: «Мы уже проходили дробь, а они еще нет» (Хасан, Тюменева, 1995).

В целом необходимо отметить, что школьный класс, безусловно, позволяет детям считать себя единым «мы» в противоположность «им».

Наличие общей цели, разделяемой всеми участниками группы. Это, конечно, самый уязвимый признак класса в плане обоснования его принадлежности к категории малых групп. Однако нельзя не отметить, что некая абстрактная общая цель у школьного класса все-таки есть. Это цель, предписанная извне, — учебная деятельность. Понятно, что эта цель довольно формальна, и каждый отдельный ученик посещает (или не посещает) школу по собственным личным мотивам. Но, вероятно, это утверждение будет справедливо не только по отношению к школьному классу, но и по отношению к любой малой группе. Ведь мотивация любой мало-мальски значимой для человека активности крайне сложна, внутренне неоднородна и иерархизирована. Поэтому за способствованием достижению некой общегрупповой цели, разделяемой всеми участниками группы, у каждого из них стоят индивидуальные смыслы и цели деятельности. Школьный класс, рассмотренный в этом ключе, безусловно, является разновидностью малой группы. Во всяком случае, сами ученики имплицитно согласны, что учебная деятельность — это основная цель их объединения. Иначе почему срыв урока рассматривается ими именно как «срыв урока», а не просто как веселое и интересное времяпрепровождение?

В целом мы склонны рассматривать школьный класс как специфическую разновидность малой группы. Его специфи-

ка выражается в том, что целевой компонент во многих (но далеко не во всех) ситуациях является усеченным, однако в то же время именно он выступает одним из интегрирующих группу механизмов.

Попытаемся определить место школьного класса в системе классификации, предложенной Р. Л. Кричевским и Е. М. Дубовской (2001).

Безусловно, класс является естественной малой группой, а не лабораторной, то есть это группа, функционирующая в реальных жизненных ситуациях, а не созданная специально для выполнения лабораторных заданий. В оппозиции «организованные (формальные, официальные) — спонтанные (неформальные, неофициальные)» школьный класс относится к группам первого типа, поскольку само его возникновение обусловлено необходимостью реализации функций такого элемента социальной структуры, как учреждения среднего образования. Поскольку школьный класс в значительной степени подвержен влиянию окружающей социальной среды (в том числе родителей, других классов, СМИ, общества в целом), мы относим это образование к группам открытого типа. Наконец, исходя из длительности существования школьного класса, его можно отнести к группам стационарного типа.

В рамках подхода Ч. Кули школьный класс, безусловно, выступает как первичная малая группа, так как в нем имеют место только непосредственные контакты учеников друг с другом.

Согласно подходу Г. Хаймена, класс изначально является группой членства (в противовес референтной группе), хотя не исключено, что со временем класс или какая-то неформальная структура внутри класса (что более вероятно) станет для учеников референтной.

Подводя итог, еще раз отметим, что мы рассматриваем *школьный класс* именно как *малую группу*, функционирующую по собственным внутренним законам, а не как некую аморф-

ную диффузную общность, требующую интеграционных мероприятий извне.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ШКОЛЬНОГО КЛАССА

Признавая класс малой группой, мы тем самым с необходимостью должны описать его через те параметры, которые обычно используются для характеристики именно этого объединения людей.

В традициях социальной психологии начнем описание со **структурных характеристик школьного класса.**

Композиция класса как малой группы во многом определена нормативными документами, которые регламентируют работу школы. Эти документы определяют несколько композиционных моментов.

Во-первых, в них прописан средний возраст учащихся, приемлемый для данного этапа школьного обучения (который, как известно, постепенно снижается в связи с тенденцией к переходу на школьное обучение с 6 лет).

Во-вторых, в нормативных документах указаны границы численности данной группы, причем в зависимости от статуса школы по-разному ограничиваются ее нижний и верхний пределы. Так, в общеобразовательных школах типа ГОУ (государственное образовательное учреждение) органами управления образования устанавливается нижний порог наполняемости классов, которая должна составлять не менее 25 человек (по крайней мере, в Санкт-Петербурге сегодня действует именно эта норма). Верхний порог определяется прежде всего исходя из санитарно-гигиенических норм, возможностей школьных помещений и логики здравого смысла, поскольку

ку цифра, отражающая максимально возможную наполняемость класса, выглядит запредельной и, на практике, таковой и является. В школах иного административного статуса регламентация численности учеников осуществляется на основе внутренних документов, и в них зачастую оговорен только верхний порог (не более чем столько-то человек, как правило, 10–15).

Куда менее значительно состав класса регламентирован по признаку пола. Строго говоря, эта регламентация есть только в тех классах, где практикуется раздельное по полу обучение. Тогда все ясно без лишних вопросов: в этот класс мы берем только девочек или только мальчиков. Во всех остальных случаях классы чаще всего формируются по принципу «На кого бог пошлет», и предугадать заранее распределение учеников по «мальчикам» и «девочкам» довольно сложно. Легче всего это сделать, пожалуй, только тогда, когда в общеобразовательный процесс вмешивается специализация на «технарей» и «гуманитариев». Традиционно среди «технарей» больше мальчиков, среди «гуманитариев» — девочек, что четко отражает сложившуюся в общественном сознании систему гендерных стереотипов.

При анализе композиции класса можно учитывать и многие другие параметры, такие как этнический состав, социальное положение учеников и т. д., что может быть особенно важным при анализе причин актуальных внутригрупповых конфликтов.

Психологическое содержание совместной деятельности — крайне важный параметр описания малой группы. В социальной психологии принято рассматривать совместную деятельность как одну из основополагающих характеристик группы, которая оказывает определенное воздействие на общение, межличностные отношения и индивидуально-психологические качества осуществляющих деятельность людей. В процессе и на основании социально значимой коллективной де-

тельности рождается психологическое единство, при котором из номинальной группа становится реальной социально-психологической общностью (Донцов, 1988). В ходе той или иной совместной деятельности группа приобретает опыт взаимодействия и взаимообщения, что обогащает ее возможности как социального организма.

В контексте нашей работы психологическое содержание совместной деятельности можно описать через инструментальную и экспрессивную деятельности класса.

Инструментальная деятельность — это деятельность, направленная на достижение той цели, ради которой группа была создана. В нашем случае это, без сомнения, учебная деятельность.

Описать учебную деятельность в контексте рассматриваемой проблемы можно через характеристику ее группового стиля. Очевидно, что классы различаются по способу организации учебной деятельности, который, в свою очередь, характеризует класс как единое целое.

В структуре учебной деятельности принято выделять три стороны: содержательную, операциональную и мотивационную.

Содержательная сторона учебной деятельности обусловлена государственным образовательным стандартом, следование которому предписывается всем образовательным учреждениям. Поэтому вариативность данного компонента может быть обусловлена только углубленным изучением той или иной группы предметов. В рамках среднестатистической школы такая содержательная разногласица — явление нечастое, и связана она, как правило, с появлением специализации на этапе обучения в старшей школе.

Тем не менее особого внимания заслуживает момент соответствия школьных программ возрастным особенностям детей. Возрастно-неспецифическое содержание (такое, например, как необходимость самостоятельного выбора факультативов, перед лицом которой иногда ставится даже первоклассник) провоцирует внутриличностный конфликт,

который, не будучи обеспеченным личностными ресурсами его разрешения, грозит ребенку школьной дезадаптацией.

Намного более вариативными в плане «шаблона» учебной деятельности являются ее операциональный и мотивационный компоненты.

Так, операциональный компонент учебной деятельности приобретает собственную специфику в каждом отдельном классе, которая отражена в предпочитаемом учениками способе усвоения знаний. Учителя, которые подходят к своей работе с душой, пытаются учитывать особенности каждого отдельного класса. Например, на уроке биологии 9 «а» хочет, чтобы желудок и легкие показывали «на них самих»; чтобы каждый ученик нашел их у себя и обратил внимание на их работу, а 9 «б» предпочитает этот же материал прослушать «в теории» или «где оно на скелете». На уроке математики в 5 «в» нужно всех по очереди вызвать к доске, чтобы каждый решил под руководством учителя и при помощи одноклассников хотя бы один пример, а 5 «г» любит все примеры решить самостоятельно, в тетрадке, а потом попросить учителя подойти и проверить правильность решения. 7 «а» лучше работает в контексте проблемного подхода к обучению, а 7 «в» — в режиме воспроизводства ранее усвоенных знаний. Кстати, последний пример также является иллюстрацией того, что индивидуальный стиль учебной деятельности класса формируется в начальной школе и воспроизводится впоследствии (при условии, что костяк класса сохраняется на дальнейших этапах обучения).

Индивидуальный стиль учебной деятельности класса, по всей вероятности, можно описать по аналогии с индивидуальным стилем деятельности отдельного человека.

Во-первых, в нем присутствует компонент исполнительских возможностей, определенный уровнем сформированности навыков учебной деятельности учащихся. Благодаря этому компоненту то, что легко и беззаботно проходит в одном классе, оказывается абсолютно неприемлемым для другого.

Во-вторых, классы различаются особенностями включения в учебную деятельность и выхода из нее. Есть классы, которые сосредоточены и готовы к работе непосредственно со звонком на урок. Другим требуется 5–10 минут на «раскачку». А в некоторых классах для создания рабочей атмосферы, отвлечения от дел и разговоров, затеянных на перемене, может потребоваться чуть ли не половина урока.

В-третьих, классы различаются по характеру предметной организации учебной деятельности, и не последнюю роль в этом играет так называемая «школьная мода». Например, в классе появляется мода приходить в школу с легким полиэтиленовым мешочком или (что характерно, естественно, для барышень) с маленькими-маленькими сумочками, в которые может поместиться в лучшем случае одна-две тоненькие тетрадки. Как следствие, учитель на уроке столкнется с практически поголовным отсутствием учебников. И в результате придется перестраивать план урока «на ходу», меняя запланированную работу с опорой на учебник на что-то другое (кстати, практика показывает, что опытные учителя, не полагаясь на это «что-то», заранее запасаются в школьной библиотеке десятком-другим учебников по своему предмету, чтобы в экстренном случае было с чем работать). Или другой пример «школьной моды»: использование при оформлении тетради как можно большего количества разноцветных ручек. Ярче всего это проявляется в начальной школе, когда громадные наборы ручек становятся на перемене объектами пристального (зачастую с оттенком зависти) изучения. Но и в средней, и даже в старшей школе можно встретить класс, урок в котором начинается с того, что ученики извлекают из сумок и рюкзаков огромный арсенал канцелярских принадлежностей, и урок проходит под эгидой «как бы покрасивее разукрасить тетрадь». Причем если в начальной и частично средней школе использование разноцветных ручек может регламентироваться учителем («Пишем только синим, подчеркиваем толь-

ко зеленым, красный цвет — цвет учителя!»), то на следующих школьных ступенях такое вмешательство со стороны учителей практикуется крайне редко, возможно, и потому, что может быть воспринято учениками как посягательство на свободу самовыражения.

Мотивационный компонент учебной деятельности проявляется в доминирующей в классе мотивации посещения школы, присутствия на уроках. В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации учебной мотивации. Самая обобщенная, пожалуй, может выглядеть следующим образом:

- собственно познавательные мотивы, проходящие в своем формировании стадии ситуационно-познавательного интереса, предметного интереса и формирования собственно познавательной активности в структуре направленности личности;
- мотивы, которые в педагогике принято называть положительными (долг перед родителями, желание быть лучше, стремление достичь статуса школьника и т. д.), то есть мотивы, детерминированные внешними факторами, которые, однако, способствуют поддержанию учебной активности;
- так называемые «отрицательные мотивы», блокирующие или существенно тормозящие учебную деятельность.

Необходимо отметить, что грань между «положительными» и «отрицательными» мотивами, несмотря на семантическую полярность этих понятий, очень тонка, и гипертрофированный «положительный» мотив может заблокировать успешную учебную деятельность, перейдя тем самым в разряд отрицательных.

Исходя из описанной классификации, можно обратить внимание на то, что в реальности иногда встречаются классы, в которых доминирует истинная познавательная мотивация. Это классы, которые требуют от учителя тщательной подго-

товки к уроку; они готовы слушать и спрашивать «по делу», выполнять разнообразные задания по предмету, в некоторых случаях интересоваться внепрограммным материалом. В других классах выражена «положительная» мотивация, которая, хотя и не позволяет достичь той продуктивности, что в первом случае, все-таки способствует относительно успешной учебной деятельности.

Сложнее всего дело обстоит в классах с доминирующей отрицательной мотивацией. Их представители приходят в школу пообщаться с друзьями, поиграть в «кэлсы» или другие «модные штучки», а то и откровенно проверить на прочность своих учителей (по принципу «И других посмотреть, и себя показать»). В таких классах школьное пространство используется не по его прямому назначению, а для удовлетворения потребностей, лежащих слишком далеко за пределами учебной деятельности и не имеющих с ней точек соприкосновения. У учителей есть много характеристик урока в таком классе, самые сдержанные из которых — «каторга», «голгофа», «мой крест» или «вечный бой».

Описание параметров «шаблона групповой учебной деятельности» закономерно приводит к вопросу о том, каким образом класс, состоящий изначально из совершенно разных детей, с разными индивидуально-типологическими особенностями, потребностями и интересами, «вдруг» становится единым целым, унифицируя все это многообразие и приводя ее к общему знаменателю. Конечно же, мы не предполагаем, что в любом классе все ученики, попавшие в него волею судеб, становятся абсолютно одинаковыми. В рамках группового сходства остается довольно широкий простор для проявления индивидуальности (на последнем примере: можно активно срывать урок, можно это делать исподтишка, можно тихонько посмеиваться, а можно ярко выражать свое недовольство поведением одноклассников, но при этом сохранять желание учиться именно с ними и т. д.). Слишком контраст-

ное противопоставление себя одним учеником всем остальным («Я не такой, как вы!»), как правило, делает его изгоем: «Кто не с нами, тот против нас». Поэтому новички встраиваются в существующий групповой шаблон учебной деятельности для решения задачи адаптации. А в ситуации формирования класса «с нуля» он подчиняется закономерности становления совместной учебной деятельности, описанной В. Я. Ляудис. Согласно ее исследованиям, формирование группового шаблона учебной деятельности проходит ряд этапов, которые по ходу интериоризации ее структурных компонентов приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников. Именно оно, сформировавшись, и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности (Ляудис, 1980).

Экспрессивная деятельность решает задачи сплочения группы, разрешения конфликтов, формирования эмоциональных отношений между людьми. Она является процессом поддержания организованности в силу направленности на поддержание внутреннего равновесия и устойчивости в группе, сохранения ее как целого (Кричевский, Дубовская, 1991). Применительно к школьному классу необходимо отметить, что ее мощнейший источник — шаблон экспрессивной деятельности, предлагаемый авторитетным на момент становления класса учителем. Учитель вольно или невольно может предложить ученикам самые разные модели поведения, от культивирования «ябедничества» (что, безусловно, предполагает учительское вмешательство в процессы, происходящие внутри класса) до декларации идеи о необходимости самостоятельно отстаивать свои интересы любыми доступными средствами. Зачастую источником такого шаблона может стать и высокостатусный одноклассник, демонстрирующий устойчивые формы экспрессивного поведения.

Групповые структуры традиционно описываются через характеристику формальных и/или неформальных отношений.

Применительно к такой специфической разновидности малой группы, как школьный класс, мы можем говорить о функционировании обеих структур межличностных отношений.

Двойственность структуры школьного класса заложена в самой его природе. С одной стороны, он искусственно создается взрослыми людьми для вполне конкретных целей — более эффективной организации процесса обучения и воспитания детей (в рамках сложившейся в нашей стране коллективистической педагогической системы). Отсюда возникает структура формальных отношений в классе. С другой стороны, любой класс представляет собой развивающийся организм, который живет по своим, относительно независимым от мнения взрослых правилам. На этой основе формируется система неформальных отношений.

Формальные отношения в школьном классе не всегда разнообразны. Во многих случаях они ограничены двумя ролями: «староста» и «все остальные», причем и эти роли могут быть формальными в прямом смысле слова, то есть существовать только на уровне их декларирования, не подразумевая под собой более или менее определенной предписываемой активности. В других случаях формальная структура класса может быть более широкой и включать в себя самые разные роли, на которые только способно воображение педагогов (конечно же, в контексте задач учебно-воспитательного процесса). Например, это «ответственный дежурный», «главный редактор», «главный распорядитель вечеринок», «связист» (тот, кто отвечает за срочное оповещение одноклассников об изменениях в привычном течении школьной жизни, организуя и контролируя «цепочку экстренной связи») и т. д.

Неформальные отношения начинают интенсивно формироваться с первых дней функционирования класса. Довольно быстро в классе возникает более или менее полная социометрическая структура. Опыт работы показывает, что она уже довольно отчетлива ко второму полугодью существования клас-

са. Многолетние эмпирические исследования структурной организации школьных классов, проводимые под руководством Я. Л. Коломинского, показали, что в классах массовой школы, за редким исключением, структура личных взаимоотношений всегда является полной (Коломинский, 2000), то есть в ней присутствуют и «лидеры», и «среднячки», и «отверженные». На ее основе возникают и закрепляются за отдельными учениками разнообразные межличностные роли, которые представляют собой совокупность прав и обязанностей, связывающих людей в отношениях друг с другом (Битянова, 2001). Среди наиболее типичных вариантов таких ролей можно назвать «звезду класса», «шута», «козла отпущения», «ботаника» и много-много других.

Роли в неформальных отношениях представляют собой довольно устойчивые образования. Практика постоянно подтверждает, что в случае, когда низкостатусный ученик (предположим, объект всеобщей травли) переходит в другую учебную группу, то в классе, лишенном носителя роли «жертвы», вскоре обязательно появляются новые «козлы отпущения». В работах Я. Л. Коломинского приведены данные о том, что устойчивость места ученика в системе межличностных отношений увеличивается с возрастом детей, причем благоприятное положение в учебной группе более устойчиво, чем неблагоприятное (Коломинский, 2000).

Кроме того, привычная роль имеет тенденцию сохраняться не только в данном конкретном классе; она очень часто «переходит» с ребенком в другой. Объяснение этому довольно простое. Хотя в теории психологии роль — это явление сугубо групповое, вне группы не существующее, ребенок привыкает выполнять роли, предписанные ему его устойчивым положением в системе внутригрупповых отношений. В поведении закрепляются определенные привычные формы реагирования на слова и поступки других. Мимика, позы и другие невербальные реакции тоже «подстраиваются» под определенную роль.

Переходя в другой класс, ребенок продолжает играть привычные роли, или, по крайней мере, привычную для него роль выдают бессознательные элементы поведения, что дает его новым одноклассникам ориентиры для определения его места в их групповых структурах. Именно поэтому часто бывает так, что перевод ученика, ставшего устойчивым объектом травли со стороны одноклассников, из одного класса в другой оказывается, к удивлению педагогов и родителей, нецелесообразным: и в новом классе такой ребенок часто снова становится буквально за несколько дней «жертвой» или «белой вороной».

Школьный класс почти всегда состоит из нескольких подгрупп. Факторы «подгруппообразования» очень разнообразны: это и пол, и учебная успешность, и близость мест проживания, и общность внешкольных интересов, и общность позиции в системе отношений внутри класса («социометрического статуса», отраженного в сознании самих учеников) и много-много других. В итоге неофициальные отношения складываются не только между отдельными учащимися, но и между целыми подгруппами.

При рассмотрении эмоциональных групповых структур (как показывает практика, они в подавляющем большинстве случаев доминируют над деловыми) особый интерес представляет их социометрический пласт, поскольку именно он чаще всего находится в центре внимания при диагностике школьного класса, прежде всего, в силу того, что для этих целей существует классический психодиагностический инструментарий — метод социометрии. Ключевым понятием для характеристики социометрической структуры школьного класса является понятие статуса. В этом контексте статус рассматривается как сумма отвержений и предпочтений, получаемых членом группы в ходе социометрической процедуры. Статусы имеют различный «вес» в зависимости от доли в них положительных выборов, а совокупность статусов всех членов группы задает статусную иерархию, в которой выделяются:

- 1) социометрические «звезды» — наиболее предпочитаемые члены группы, стоящие на вершине иерархии;
- 2) высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные, определяемые по числу положительных выборов и не имеющие большого числа отвержений;
- 3) изолированные — члены группы, у которых отсутствуют любые выборы, как положительные, так и отрицательные;
- 4) пренебрегаемые — члены группы, имеющие большое количество отрицательных выборов и малое количество предпочтений;
- 5) отверженные («изгой») — члены группы, не имеющие по результатам социометрии положительных выборов и получившие только отрицательные.

Однако для точного представления о системе эмоциональных отношений в группе недостаточно констатации величины социометрического статуса. Вторая важная характеристика этой системы — это взаимность эмоциональных предпочтений членов группы. Так, у ученика в классе может быть только один положительный выбор, но если он взаимный, данный ребенок, вероятно, будет чувствовать себя в классе значительно увереннее, чем в том случае, если его предпочитают несколько одноклассников, но он сам ориентирован на других, не замечающих или, что еще хуже, отвергающих его. Также и для «звезды» важно не просто иметь большое число выборов, но значительное число взаимных выборов, обеспечивающих устойчивость ее положения в группе и комфортное состояние.

Еще одна важная характеристика структуры эмоциональных отношений — наличие устойчивых групп межличностного предпочтения и характер между ними. Имеет значение, на какие группы ориентированы отверженные и изолированные ученики, как соотносятся в этих группах дети с различными статусами. Возникающие в классе подгруппы могут значитель-

но различаться по своему внутреннему строению, по степени сплоченности.

Наконец, четвертая характеристика этой структуры — система отвержений. Социометрическая матрица дает возможность понять, как распределяются отвержения в классе. Например, в нем могут быть «козлы отпущения», которых не любит почти вся группа, или наоборот, почти у всех могут быть отвержения, но ни у кого они не преобладают значительно над предпочтениями, или девочки все отвержения пересылают мальчикам, и наоборот.

Специфическим «маркером» межличностных отношений в школьном классе является система прозвищ. На всех ступенях школьного обучения (но чаще всего, конечно, в средней школе) можно встретить учеников, которые не только охотно откликаются на обидные с точки зрения взрослых прозвища (Яйцеголовый, Пузырь, Хорек, Дося), но даже иногда подписывают этим прозвищем свои личные или учебные тетради, контрольные и проверочные работы. Причина этого кроется в том, что прозвище — это важнейший элемент детской субкультуры (Осорина, 1999), являющийся одним из факторов личностного развития (Мухина, 1997). Зачастую встречаются классы, в которых прозвища есть практически у всех, а лишены его только самые низкостатусные ученики, что вполне подтверждает распространенное представление о том, что наличие прозвища — индикатор включенности человека в ту или иную группу (Абраменкова, 2000).

Однако «прочитать» структуру межличностных отношений по факту наличия/отсутствия или семантике прозвищ учеников непросто. Во-первых, допустимость употребления и вариативность смысла прозвищ заданы групповыми нормами, которые специфичны в каждой учебной группе. В итоге можно встретить обратную в сравнении с описанной выше ситуацию, когда прозвищами наделяются только низкостатусные ученики. Во-вторых, межличностные отношения проявляют-

ся не в коннотатах прозвища, а в тех субъективных смыслах, которые каждый ученик вкладывает в каждое прозвище. В итоге может оказаться, что разные ученики называют свою одноклассницу Хорьком совершенно по-разному. Для кого-то это означает, что «она такая же противная, как хорек», другим кажется, что «она такая же веселая и изящная», а третьи вообще считают, что это прозвище обозначает ее место жительства (например, Харьковскую улицу). Разглядеть отдельные особенности межличностных отношений в этих субъективных смыслах намного проще, чем в самих прозвищах. Результаты наших исследований показывают, что структура обращений одноклассников друг к другу с использованием прозвищ (при интерпретации смыслов прозвищ по шкале «положительное — отрицательное») в целом совпадает с социометрической структурой класса (по крайней мере, на материале средней школы).

Система групповых ожиданий — это явление, во многом определяющее тот самый неуловимый «дух класса». Она объединяет в себе представления о том, как должны вести себя члены группы в тех или иных ситуациях, а также о системе санкций — психологических формах поощрения и наказания за нормативность/ненормативность поведения.

Необходимо оговорить, что, судя по всему, в рамках такой специфической группы, как школьный класс, система наказаний рефлексруется значительно лучше, чем система поощрений. Спектр возможных наказаний «отступнику» очень широк: от активного игнорирования (бойкота) до прямого высмеивания, психологического (а в некоторых случаях и физического) издевательства.

Система групповых ожиданий находит свое отражение в субъективном образе класса, который складывается у каждого ученика и, как известно, не просто отражает групповую реальность, но и выполняет регуляторную функцию по отношению к ней (Кроник, 1982; Сергеева, 2004).

Для описания динамических характеристик школьного класса как малой группы обратимся к модели развития класса, предложенной Стенфордом и Роаком (Битянова, 2001). Согласно этой теории, в своем развитии класс проходит несколько этапов, которые, на наш взгляд, во многом сопоставимы с теорией Л. И. Уманского о развитии группы от «номинальной группы» до «коллектива» (Уманский, 1975).

Первый этап — ориентационный — заключается в формировании представлений учащихся класса друг о друге. Структура отношений на этом этапе складывается преимущественно из диад, реже — триад. В качестве основного лидера воспринимается учитель.

На втором этапе происходит формирование групповых норм, образа группы как целого. В сознании учеников появляется и начинает оформляться категория «Мы»: «Мы — такой-то класс». Этот этап, на наш взгляд, акцентирует развитие эмоциональных характеристик класса, к которым ряд исследователей относят формирование чувства «Мы», эмоциональную идентификацию с группой членства, эмоциональное самочувствие в группе и др. (Лутошкин, 1988; Поршнев, 1968). Известно, что групповые эмоции выполняют объединяющую, стимулирующую, познавательную, стабилизирующую и стилиобразующую функции, при этом благоприятные отношения между членами коллектива стимулируют активность людей, повышают эффективность совместной деятельности, а неблагоприятные блокируют ее, что во многом может определять эффективность учебной активности класса.

Следующий этап начинается с появления межличностных конфликтов, которые возникают из-за стремления учеников самостоятельно решать вопросы, касающиеся жизни класса. Эти конфликты могут быть как между учениками, так и между классом (или его отдельными представителями) и учителем.

В результате появления опыта разрешения внутригрупповых конфликтов на четвертом этапе повышается сплоченность класса, возрастает степень интегрированности каждого отдельного ученика в учебную группу.

Пятый этап характеризуется тем, что возникают элементы сложившейся группы, выстраиваются отношенческие структуры. Появляется выраженное чувство «Мы», определяются признаки класса, доминирующие в личностных идентификациях: «Мы — самый сильный класс в параллели» или «Мы — класс дураков». Доминирует учебная активность. Проведя аналогии с функционально-ролевым подходом в отечественной социальной психологии, предположим, что именно достижение этой стадии обеспечивает успешную реализацию цели совместной деятельности, повышая эффективность учебной активности (Чернышев, Сурьянинова, 1990).

На шестом этапе развития школьного класса доминирует эмоциональная активность, неформальные взаимоотношения преобладают над формальными. Окончательно оформляется система групповых норм. Класс развивается по своим внутренним законам. Взрослый руководитель теряет свои руководящие права в глазах учеников, класс закрывается для него.

Седьмой этап в данном подходе получил название «высший этап зрелости». Его основная характеристика — открытость группы для проявления и решения конфликтов. Данному этапу соответствует довольно высокий уровень групповой сплоченности, позволяющий учащимся удовлетворять в процессе взаимодействия с одноклассниками актуальные потребности, высоко оценивать принадлежность к своему классу и дорожить ею.

В контексте поставленной нами проблемы наибольший интерес представляют два направления развития школьного класса, отмеченные в описанной модели.

Во-первых, по мере развития класса отношения между учениками усложняются. Если сравнить социограммы, получен-

ные в начале жизни класса и через полгода его существования, становится очевидным, что дифференцируются структуры деловых и межличностных отношений: они усложняются, становятся потенциально конфликтнее, что, как известно, несет в себе не только потенциал разрушения, но, при конструктивном исходе, и потенциал созидания, развития класса, роста групповой сплоченности. Сразу хочется отметить, что групповую сплоченность трудно оценить как однозначно положительную характеристику класса. По-настоящему сплоченный класс может стать бедой для учителя, если в нем процветают круговая порука, поголовное списывание, разговоры во время уроков (оттого, что ученикам всегда есть о чем поговорить друг с другом).

Во-вторых, на фоне развития сплоченности происходит становление групповой идентичности, позволяющей учащимся определять себя через принадлежность к тому или иному классу, а также находить в себе те особенности, которые созвучны характеристикам класса как целого.

Такое представление о динамике школьного класса как малой группы созвучно взглядам на процесс группообразования с точки зрения теории социальной категоризации, где основными механизмами образования групп и последующего развития в этой связи рассматриваются идентификация человека с группой и самокатегоризация его как члена группы. Они обеспечивают восприятие себя и других членов группы, имеющих общие характеристики, и определяют группу как единое целое, отделяя при этом тех, кто относится к другим группам.

Групповая идентичность не возникает автоматически благодаря факту появления класса, в первые дни его функционирования; ее становление продолжается на протяжении всего периода его существования, достигая апогея своей актуальности для каждого конкретного ученика к средней школе (что вполне объяснимо с позиций возрастной психоло-

гии) и отходя на второй план в сознании старшеклассника. Может быть, именно поэтому учителя чаще сталкиваются с «трудными классами» в средней школе, а в начальной, и, значительно реже, в старшей школе бывают в основном «трудные ученики»?

ШКОЛЬНЫЙ КЛАСС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Уже из названия следует, что «школьный класс» функционирует в условиях школы, неотделим от нее. Поэтому для более полного анализа необходимо затронуть проблему места школьного класса в системе школьной жизни.

Нам представляется, что одним из понятий, достаточно точно операционализирующим эту самую «школьную жизнь» на языке психологических терминов, является понятие образовательной среды. Среди ее разнообразных характеристик мы остановимся только на двух: физическая (пространственная) и социальная среда, в которых функционирует класс.

Пространственная среда — неотъемлемая характеристика школьного класса, что следует из самого названия этого явления. Ведь «класс» — это не только группа детей, фамилии которых зафиксированы в едином списке, но и физическая пространственная единица, в которой каждая учебная группа приобретает свое место. Слово «класс» одновременно обозначает «вместилище-пространство» и его «содержимое» (Аръес, 1999).

Еще в работах Курта Левина было показано, что события, происходящие в психологическом мире человека, могут вызывать изменения в физическом мире, и наоборот, такое же взаимовлияние существует между физической средой и человеком. Поэтому очевидно, что для успешного становления

школьного класса ему необходимо пространство, которое бы он считал «своим». На школьном языке это пространство получило название «наш кабинет».

Кабинет является физическим основанием формирования групповой идентичности. Класс, лишенный «своего» кабинета, как правило, чувствует себя в школе потерянным, неприкаянным. Именно поэтому дежурные часто более охотно убирают после уроков «свой» кабинет, чем любой другой.

По результатам исследований Ю. Г. Панюковой, «свой кабинет» представляет собой феномен групповой персонализации среды. Он относительно дистанцирован от других помещений школы и, в отличие от них, допускает возможность разнообразных изменений, например связанных с оформлением. На основе этого в начальной школе возникает своеобразная идентификация с этим фрагментом школьного пространства, привязанность к нему.

В средней и старшей школе дети, как правило, лишаются возможности проводить все учебное время в «своем кабинете», однако его значимость для функционирования класса сохраняется (Панюкова, 2001).

В «своем» кабинете должны находиться те предметы, которые напоминают о том, что «мы» делали вместе, чего «мы» достигли. Это могут быть всевозможные грамоты, самостоятельно сделанные плакаты, газеты, книга рекордов класса, фотографии, результаты групповой психологической работы и т. д. Практика подобного оформления кабинета обычно выражена в начальной школе, но к средней и тем более старшей школе ею часто начинают пренебрегать. Логика вполне очевидна: действительно, зачем тринадцати-шестнадцатилетним «здоровым лбам» всякие бумажки? Разве они могут для них что-то значить? Но практика показывает, что учащиеся в любом возрасте относятся к таким «бумажкам» крайне бережно, периодически рассматривают их, делятся друг с другом воспоминаниями о том, «как это было», строят планы, «как это

будет». И того, кто порвал, поджег или разрисовал то, что в глазах детей материализует те или иные фрагменты их жизни, может ждать самое суровое наказание.

Значимость пространственной среды настолько высока, что в практической психологии оформление «своего» кабинета всем тем, что было «наработано» группой в процессе решения тех или иных психологических задач, часто является обязательным этапом групповой работы.

Влияние *социальной среды* на процесс функционирования класса не вызывает никаких сомнений. Сложно спорить с К. К. Платоновым, который утверждал, что вне включения группы в социальную среду она не может не только существовать, но даже мыслиться (Платонов, 1975).

В данном случае под социальной средой мы понимаем внутришкольное окружение — прежде всего, другие классы, учителей, родителей, а под ее влиянием — воздействие их мнения о классе на его функционирование.

Одним из мощнейших оснований «общественного мнения» о том или ином классе является процесс уровневой дифференциации классов, либо санкционированный самой школой, либо сложившийся стихийно, причем, возможно, только лишь в сознании носителей этого мнения. Тем не менее независимо от объективности образа класса «глазами других» он, безусловно, влияет на каждого учащегося и на класс в целом.

Так, получение каким-либо классом ярлыка «слабый» или, более выразительно, «коррекционный» класс автоматически порождает внутренний нравственно-психологический дискомфорт внутри школы. Ученикам таких классов неуютно, неинтересно в школе, в большинстве случаев они оторваны от культурно-образовательных мероприятий в общем коллективе, замкнуты в создаваемом им микросоциуме.

Не в лучшем положении оказываются и учащиеся «элитарных» классов. Интенсивная учебная нагрузка, повышенная тревожность, связанная с поддержанием собственного стату-

са, ухудшают психологическое самочувствие учащихся, отражаются на эмоциональном состоянии и уровне взаимоотношений учащихся (Школа развития..., 1995).

В исследовании Н. И. Ивановой (1996) были показаны взаимосвязи между характером социально-нормативного контроля со стороны администрации и педагогов и благополучием школьного класса. Нам представляется, что выделенные в ее работе типы характеризуют не школы в целом, а стили отношения к разным классам, в том числе и в рамках одной школы. Подобная стилевая разногласица внутри одного учебного заведения может быть обусловлена как индивидуальными особенностями профессиональной деятельности работающих в классе педагогов, так и пресловутым «общественным мнением» о данном классе, причем в некоторых ситуациях именно оно и является определяющим. Ведь не секрет, что при распределении учебной нагрузки более «сильным» учителям чаще дают более «сильные» классы, а не наоборот.

Итак, в ситуацию инновационного типа попадают те классы, учебно-воспитательная работа с которыми имеет целенаправленный и разносторонний характер, осуществляется посредством стимулирования интенсивного межгруппового взаимодействия преимущественно по типу сотрудничества. В таком классе поддерживается доброжелательная психологическая атмосфера, которая проявляется в форме деятельного сотрудничества учителей и учащихся. Все это стимулирует благоприятное развитие школьного класса.

С псевдоинновационным типом социальной ситуации сталкиваются те классы, обучение и воспитание в которых осуществляется по четко регламентируемому порядку, выработана жесткая система контроля всего учебно-воспитательного процесса, межгрупповое взаимодействие проходит преимущественно по типу соперничества, что, однако, не исключает проведения некоторых совместных мероприятий,

требующих межгруппового сотрудничества. Руководство осуществляет постоянное сравнение результатов деятельности класса с другими классами, на основе чего выстраивается система поощрений и наказаний.

В ситуации консервативного типа класс сталкивается с тем, что учебно-воспитательный процесс пущен на самотек, нет системы проведения общешкольных мероприятий. Психологическая атмосфера в таком классе характеризуется сменой конфликтов и отчуждения, безразличия.

Таким образом, очевидно, что школьный класс развивается не только на основе собственного внутреннего потенциала развития, но и под воздействием мощных социальных влияний, задающих отдельные вектора его функционирования.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ШКОЛЬНОГО КЛАССА

Очевидная динамика развития групповой идентичности на различных этапах школьного обучения — это, безусловно, не единственный параметр, который претерпевает изменения по мере взросления учеников. Однако в описании возрастной динамики школьного класса есть определенные сложности. Они связаны, прежде всего, с тем, что сегодня система школьных классов стала одним из мощнейших факторов дифференциации по возрастам внутри периодов детства и ранней юности. Первоначально с ее помощью пытались решить совсем другую задачу — распределение детей по способностям. Но поскольку уровень развития и познавательные возможности детей в целом соответствовали их возрасту, то укоренилось распределение по возрастам как самым удобным «меткам» развития (Арьес, 1999).

Возрастные изменения ярче всего ощущаются самими детьми на двух «школьных финишах» — в девятом и одиннадцатом классах, причем часто они сопровождаются переживанием собственного несоответствия возрастным ожиданиям. Иными словами, ребенок делает «возрастной шаг» не потому, что этот шаг внутренне обусловлен и субъективно необходим, а потому, что он по внешним причинам неизбежен (Хасан, 1999).

В итоге в специфике каждого школьного года переплетаются как минимум две составляющие.

Во-первых, это возрастные особенности учеников. Сегодняшний класс — это группа ровесников, обладающих приблизительно схожим уровнем развития высших психических функций. Как правило, эта схожесть определена рамками возрастной нормы (хотя, как известно, нет правил без исключений). Она задает возможности и ограничения в учебной и внеучебной деятельности, во многом детерминируя схожесть интересов, мотивов и форм поведения.

Во-вторых, качественные различия каждому этапу школьного обучения придает существующее на сегодняшний день мнение о том, что представляет собой (или должен представлять) среднестатистический ученик такого-то класса. К учащимся разных классов предъявляются разные требования, и то, что допустимо в первом классе, абсолютно неприемлемо в восьмом или одиннадцатом. Кроме того, внутренняя логика системы образования с переходом из класса в класс предлагает учащимся все новые и новые условия, в том числе в рамках смены периодов стабильной и изменчивой социально-педагогических ситуаций (Битянова, 1998). В их основе лежат так называемые аскриптивные свойства — черты, приписываемые обществом людям определенного возраста (в нашем случае — ученикам определенного класса), задаваемые в качестве подразумеваемых норм (Кон, 1988).

Мы попытались учесть это при составлении плана описания классов, находящихся на различных этапах школьного обучения. В обобщенном виде это описание приведено в табл. 1. Безусловно, оно не претендует на исчерпывающую полноту, а только намечает несколько возможных направлений в описании такого сложного и динамичного явления, как школьный класс. В число параметров описания включены «метки» развития, привнесенные в функционирование школьного класса «извне», а также динамические и структурные характеристики школьного класса как малой группы. Из числа последних были исключены «наименее психологичные», документально регламентируемые характеристики, такие как композиция группы (по крайней мере, в традиционном понимании этого параметра) и содержание учебной деятельности.

Конечно, картина, представленная в табл. 1, во многом идеализирована. По сути, в ней отражена нормативная жизнь класса, который на протяжении всех одиннадцати лет своего существования не претерпел значительных изменений по своему составу, не подвергся влиянию «экстремальных» факторов. К последним можно отнести, например, «запаздывающий» переход в среднюю школу в связи с сохранением в 5–6-м классе того же самого классного руководителя, учителей-предметников, кабинета, или резкое изменение статуса данного класса, отраженного в «общественном мнении» и т. д. Поэтому основной задачей этой таблицы является лишь обозначение основных направлений возрастной динамики класса как социально-психологического явления.

На начальных этапах существования класса его описываемые характеристики еще не сложились, на их формирование оказывают мощное влияние учительские позиции или, в средней школе, позиции самых авторитетных, высокостатусных учеников, причем в последнем случае становление этих характеристик протекает значительно быстрее и интенсивнее.

Возрастная динамика школьного класса

Параметры описания		Классы	
		1-й класс	2(3)-й класс
Заданные «метки развития»	Социально-педагогическая ситуация	Изменяющаяся: предполагает освоение новых вариантов ролевого взаимодействия (ученик – учитель, одноклассники, родители ученика)	Стабильная: класс находится в системе привычных школьных требований, взаимодействует со знакомыми людьми
	Возрастные задачи развития, требования и ожидания со стороны взрослых	Освоение приемов учебной деятельности и системы школьных требований, формирование произвольности психических процессов	Развитие познавательной сферы, выработка и закрепление эффективного стиля учебной деятельности
Внутренняя логика развития класса как малой группы	Мотивационный компонент учебной деятельности	Преобладает учебная мотивация, социальная мотивация («Я школьник»), отношение к школе и учителям положительное	Преобладает учебная мотивация, отношение к школе и учителям в целом положительное
	Операциональный компонент учебной деятельности	Не сформирован, активно формируется, прежде всего, под влиянием стиля педагогической деятельности учителя	Устойчивее предпочтение тех или иных способов организации учебной деятельности
	Экспрессивная деятельность класса	Шаблона нет, отношения часто ситуативны, регулируются на основе отраженного отношения учителя к тому или иному ученику	Появляются типичные стили разрешения конфликтов и регуляции отношений в континууме «самостоятельно – через учителя»
	Групповые структуры	Класс состоит из подгрупп, состав которых неустойчив	Структуры отношений довольно неустойчивы, изменяются под влиянием ситуативных факторов
		Эмоциональные отношения преобладают над деловыми	
Система групповых ожиданий	Не сформирована, отношения регулируются на основе внешних по отношению к классу норм, транслируемых учителем. Важен фактор учительской оценки	Сформированы преимущественно в рамках подгрупп. Существенное влияние сохраняют внешние по отношению к классу нормы	

Продолжение таблицы 1

Параметры описания		Классы	
		1-й класс	2(3)-й класс
	<i>Сплоченность класса</i>	Не выражена	Растет, прежде всего, за счет формирования устойчивых подгрупп
	<i>Формирование групповой идентичности</i>	Не сформирована, отношение к аут-группам в первом приближении оформляется к концу первого полугодия	В процессе формирования, появляется выраженное соперничество с аут-группами на основе сравнения с ними
		3 (4)-й класс	5-й класс
<i>Заданные «метки развития»</i>	<i>Социально-педагогическая ситуация</i>	Стабильная: система привычных школьных требований, взаимодействие со знакомыми людьми (учителями, одноклассниками)	Изменяющаяся: класс сталкивается с принципиально новой системой организации учебного процесса
	<i>Возрастные задачи развития, требования и ожидания со стороны взрослых</i>	Развитие познавательной сферы, выработка и закрепление эффективного стиля учебно-познавательной деятельности	Начало процесса смены ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками
<i>Внутренняя логика развития класса как малой группы</i>	<i>Мотивационный компонент учебной деятельности</i>	Учебная мотивация, авторитет школы и роли учителя в целом сохраняется	Учебная мотивация, социальная мотивация («Я в средней школе»), отношение к учебным предметам и учителям постепенно дифференцируется
	<i>Операциональный компонент учебной деятельности</i>	Сформирован, четко выражены предпочитаемые и отвергаемые формы организации учебного процесса	Может сохраняться или изменяться под воздействием авторитетных учителей
<i>Экспрессивная деятельность класса</i>		Закрепляются шаблоны экспрессивной деятельности в адрес одноклассников и педагогов	Может сохраняться или изменяться под воздействием авторитетных учителей

Продолжение таблицы 1

Параметры описания		Классы			
		3 (4)-й класс		5-й класс	
	<i>Групповые структуры</i>	Становятся более устойчивыми, межличностные предпочтения и отвержения упрочняются		Устойчивы, обозначены неформальные роли, которые более или менее осознаются обладателями	
		Эмоциональные отношения преобладают над деловыми			
	<i>Система групповых ожиданий</i>	Оформляются фрагменты внутригрупповых норм		Появляются собственно внутригрупповые нормы, относительно независимые от норм, задаваемых извне	
	<i>Сплоченность класса</i>	Растет, появляются устойчивые взаимосвязи между подгруппами. Возрастает актуальность проблемы межличностных конфликтов		Высокая, однако потенциал межличностных конфликтов сохраняется	
	<i>Формирование групповой идентичности</i>	В процессе формирования; сохраняется соперничество с аут-группами		Четко осознается групповое «Мы», дифференцируются «наши» и «не наши»	
		6, 7, 8-й классы		9-й класс	10-й, 11-й классы
<i>Заданные «метки развития»</i>	<i>Социально-педагогическая ситуация</i>	Стабильная: класс находится в системе привычных школьных требований		Изменяющаяся: перспектива изменения учебного коллектива	10-й класс. Изменяющаяся: класс сталкивается с принципиально новым уровнем. 11-й класс. Изменяющаяся: перспектива изменения учебного коллектива
	<i>Возрастные задачи развития, требования и ожидания со стороны взрослых</i>	Развитие самосознания. Формирование чувства взрослости		Первичное профессиональное самоопределение	Профессиональное и личностное самоопределение

Окончание таблицы 1

Параметры описания		Классы		
		6, 7, 8-й классы	9-й класс	10-й, 11-й классы
Внутренняя логика развития класса как малой группы	<i>Мотивационный компонент учебной деятельности</i>	Мотивация общения и самопроявления		Общей мотивации часто нет, личная дифференцируется на основе различного отношения к учебным предметам
	<i>Операциональный компонент учебной деятельности</i>	Сформирован, устойчив		Распадается, стиль учебной деятельности индивидуализируется
	<i>Экспрессивная деятельность класса</i>	Сформирован устойчивый шаблон		Распадается, индивидуализируется
	<i>Групповые структуры</i>	Устойчивы		Осознаются факторы подгруппообразования, за счет чего усложняются групповые структуры
		Преобладают эмоциональные отношения	Эмоциональные и деловые отношения дифференцируются в разных видах деятельности	
	<i>Система групповых ожиданий</i>	Внутригрупповые нормы в апофеозе. Способы поощрений и наказаний «отработаны».	Наряду с групповыми нормами возрастает роль общешкольных норм в связи с перспективой продолжения обучения	Основана на общечеловеческих нормах. Обострено чувство справедливости как регулятор взаимоотношений
	<i>Сплоченность класса</i>	Высокая	Высокая, особенно к выпуску	Часто снижается, к выпуску возрастает
<i>Формирование групповой идентичности</i>	Чувство «Мы» обострено, аут-группы дифференцируются на «контактные» и «неконтактные»	Чувство «Мы» сохраняет актуальность, дифференцируется отношение к аут-группам и их отдельным членам	Чувство «Мы» сохраняет актуальность, однако часто вступает в противоречие с личностной идентификацией	

Апогей развития класса совпадает с подростковым периодом в жизни учеников, который создает крайне благоприятную среду для внутригрупповой динамики, относительно закрытой от внешних влияний. Вероятно, это еще одна причина отмеченного выше преобладания «трудных классов» именно в средней школе. Другая немаловажная причина, отмечаемая Б. И. Хасаном и А. Л. Дороховой (1999), заключается в противоречии между содержанием подросткового возраста и традиционным содержанием школы второй ступени. Для подростков каждое действие приобретает смысл именно с позиции его соответствия критериям взрослости, и попытки действовать по логике новой «идеальной формы» в старых ситуациях неизбежно провоцируют конфликт, который развивается самими разными, порой неожиданными способами.

Опыт работы показывает, что в старшей школе часто происходит обратный процесс, который тоже во многом основан на возрастных закономерностях развития учеников данных классов. «Класс» как целостное явление, безусловно, сохраняется, но на место внутригрупповой регуляции поведения часто выходит личностная, причем если в средней школе в адрес такого ученика вполне могли бы быть применены внутригрупповые санкции, то в старшей школе «наказания» за это встречаются значительно реже.

В целом хочется отметить, что проблема соотношения «группового» и «возрастного» в становлении школьного класса довольно сложна, и разделить описываемые явления на сугубо «групповые» или «возрастные» практически не представляется возможным.

Итак, школьный класс — это специфическая разновидность малой группы, функционирование которой подчиняется логике ее внутреннего развития, а также условиям социально-педагогической среды. В случае нормативного (и, на самом деле, во многом идеализированного) развития класс проходит в своем становлении одиннадцатилетний путь, и на

каждом из его этапов приобретает все новые и новые качества, способствующие эффективной учебной деятельности. Однако для многих классов такая безоблачная картина не соответствует действительности. И вдруг класс, который никогда не выделялся среди других, становится головной болью для всей школы. Или же и того хуже: класс начинает доставлять всем окружающим и самому себе массу проблем с первых месяцев появления в школе. Для таких ситуаций есть разные определения, но наиболее часто встречается следующее: «трудный класс».

Глава 2

ЧТО ТАКОЕ «ТРУДНЫЙ КЛАСС»?

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ТРУДНЫЙ КЛАСС»

Понятие «трудный класс» используется в психолого-педагогической литературе часто, но, к сожалению, его содержание варьируется от источника к источнику. Признаком «трудности» класса чаще всего называют низкую успеваемость, несколько реже — неблагоприятный социально-психологический климат, конфликтные отношения между учащимися (например, Романова, Иванникова, 1994). При этом «трудный класс» зачастую рассматривается с позиции учителя, работающего с этим классом (например, Тюнников, 2005), что закономерно вызывает вопрос о том, где же эта «трудность»: в классе или в самом учителе? Для уточнения этого понятия мы предлагаем очень условную классификацию классов, к которым в той или иной степени применимо определение «трудные». Она приведена на рис. 1.

На рисунке отражены несколько идей, которые кажутся нам существенными для определения сущности феномена «трудного класса».

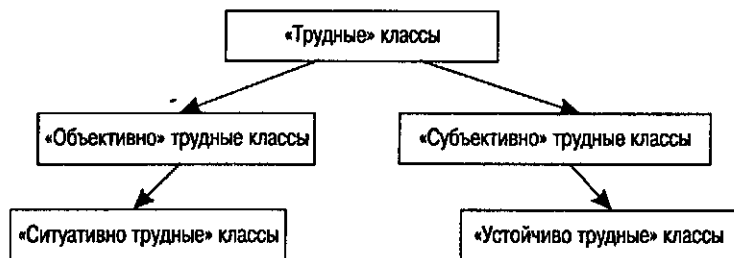


Рис. 1. Эмпирическая классификация «трудных» классов

Во-первых, нам представляется важным различать *«объективно»* и *«субъективно»* трудные классы. Слова *«объективно»* и *«субъективно»* не случайно выделены кавычками. Очень сложно с уверенностью классифицировать классы по признаку *«объективности их трудности»*, хотя бы в силу того, что критерии для этого, которые могли бы быть отражены в психолого-педагогической литературе, по сей день остаются неопределенными или крайне расплывчатыми. Поэтому грань между *«объективно»* и *«субъективно»* сложными классами, как это ни тавтологично, субъективна. Мы предлагаем под *«объективно»* трудным классом понимать такой класс, функционирование которого характеризуется нарушением одного или нескольких признаков эффективной малой группы. *«Субъективно»* трудный класс, с нашей точки зрения, — это относительно эффективная учебная группа, которая, однако, кажется *«трудной»* тому или иному учителю.

Несколько слов об *«объективно»* трудном классе, который, как уже отмечалось, с нашей точки зрения представляет собой неэффективно функционирующую группу.

На основе результатов исследований Р. Л. Кричевского (1985) и Р. С. Немова (1984) можно выделить четыре обобщенных признака эффективности группы:

- 1) эффективность совместной деятельности;

- 2) характеристика социально-психологического климата в группе;
- 3) мотивация совместной деятельности;
- 4) характеристики групповой идентичности.

Класс, который можно назвать «объективно» трудным, соответственно, характеризуется либо низкой эффективностью совместной деятельности (в большинстве случаев совместная деятельность ограничивается учебой), либо «отрицательной» мотивацией совместной деятельности, либо неблагоприятным социально-психологическим климатом, либо неконструктивной групповой идентичностью, либо всем вместе сразу или же в различных сочетаниях. В табл. 2 представлен ряд проявлений (которые нам удалось заметить) «трудности» класса в его функционировании в соответствии с критериями эффективности малой группы.

Итак, «объективно» трудный класс — это не обязательно класс, в котором «плохо все»: и учеба, и отношения между одноклассниками, и взаимодействие с учителями и родителями. «Трудным» может стать, например, хорошо успевающий в учебе класс, ученики в котором считают себя крайне одаренными личностями, что позволяет им относиться к представителям параллельных классов, а также к учителям и родителям «с высоты своего положения». Или же в разряд «трудных» может попасть такая учебная группа, которая при приличной успеваемости совершенно не контактирует ни с кем, кто находится за ее пределами: не вступает в организуемую учителем дискуссию, не участвует в общешкольных мероприятиях, абсолютно закрыта на тренингах психолого-педагогической направленности и т. д.

С подобными особенностями «объективно» трудного класса сталкивается любой учитель, работающий с ним (что, собственно, и является критерием их объективности). Для каждого учителя они представляют большую или меньшую трудность (или, по крайней мере, если даже данные особен-

ности не рефлексированы как «трудность», они все равно заметны учителю и входят в его субъективный портрет класса), и каждый учитель справляется с ними в соответствии со своими педагогическими убеждениями, способностями и опытом. Но бывают случаи, когда тот или иной класс оценивается как «трудный» только одним учителем, который никак не может найти к нему соответствующий подход. В таком случае мы считаем более целесообразным говорить о «субъективно трудном» классе.

Таблица 2

Признаки «трудного класса» в его функционировании

Критерии эффективности группы	Признаки «трудного класса»
1. Эффективность совместной деятельности	Неэффективная учебная деятельность. Неэффективная внеучебная деятельность
2. Характеристика социально-психологического климата в группе	Неблагоприятный эмоциональный фон отношений в группе. Несбалансированность групповой структуры (разобщенность, гиперсплоченность, конфликтность и др.).
3. Мотивация совместной деятельности	Преобладание «отрицательных» мотивов в структуре шаблона учебной деятельности группы. Низкий ранг учебы и нормативности поведения в иерархии групповых ценностей
4. Характеристики групповой идентичности и взаимодействия с «аут-группами»	Размытая групповая идентичность. Использование самооценочных ярлыков-самоописаний («тупые», «гении» и др.). Неадекватный стиль взаимодействия между классом и представителями «аут-групп» (учителями, родителями, учениками других классов)

Проиллюстрировать явление «субъективно трудного» класса можно огромным количеством примеров. Приведем только один из них.

Это история о том, как к школьному психологу обратилась К. В., учительница русского языка с многолетним стажем работы, с просьбой поработать с классом, в котором она была назначена классным руководителем. Ее 7 «в» класс, в котором она работала к тому моменту около трех месяцев, она охарактеризовала как «невменяемый», «неуправляемый», «наглый» и «крайне избалованный». Нельзя сказать, чтобы она сильно преувеличивала: их отношения складывались именно таким образом. В школе это не было секретом: иногда во время урока в коридоре даже собирались свободные от занятий учителя «послушать» перепалку К. В. с ее учениками. Комментарии учителей выражали крайнее удивление. Ни у кого, кроме К. В., 7 «в» «трудным» классом не считался, более того, на параллели он находился в числе лидеров.

Уже из этого становится понятно, что трудность была совсем не в «неуправляемости» и «наглости» 7 «в», а в самой К. В., 15 лет работы которой прошло в маленькой сельской школе, с другими детьми, другими традициями. 7 «в» был единственным классом, с которым она работала в школе, поэтому сопоставить «их поведение» с поведением всех остальных детей в школе у нее не было возможности. К сожалению или к счастью, после нескольких бесед с психологом К. В. приняла решение сменить род занятий, почувствовав, что адаптироваться к новым условиям педагогической деятельности ей вряд ли будет просто.

Очевидно, что существование таких «субъективно» трудных классов определяется, прежде всего, особенностями личности педагога. Восприятие классов как «трудных» — показа-

тель высокого уровня так называемого эмоционального «выгорания» педагогов, то есть особых нарушений в эмоциональной сфере у профессионалов, которые в ходе осуществления собственной деятельности постоянно вовлечены в напряженный контакт с другими людьми. Как показывают исследования, личностными качествами, которые связаны с синдромом эмоционального сгорания, являются авторитаризм, низкий уровень эмпатии и ригидность.

Выделение «объективно» и «субъективно» трудных классов довольно целесообразно в связи с выбором дальнейшей стратегии работы со сложившейся ситуацией. В случаях с «объективно» трудным классом (которым, собственно, и посвящена эта книга) акцент делается на социально-психологическую работу с ним и со средой, в которой он функционирует. В случае «субъективно» трудного класса эффективнее всего будет сделать акцент на психологической помощи учителю. Чаще всего эта помощь носит консультативный характер, но, возможно, она органично впишется в структуру психопрофилактики эмоционального выгорания или мероприятий по развитию навыков профессиональной коммуникации педагогов, если последние включены в план работы школьной психологической службы.

Возвращаясь к теме «объективно» трудных классов, необходимо отметить, что «трудность» может являться их устойчивой характеристикой или же быть временной, спровоцированной какими-то событиями, произошедшими в классе или его ближайшем окружении. На этой основе возникает вариант дифференциации трудных классов на *«ситуативно трудные»* и *«устойчиво трудные»*.

Примером «ситуативно трудного класса» может служить, в частности, такая история. Один класс (назовем его 9 «а»), который никто никогда не считал «трудным», столкнулся с трагедией. В пожаре

погиб один из его учеников — просто не проснулся, отравившись угарным газом. Нельзя сказать, что до этого момента этот ученик был особо значимым человеком в глазах одноклассников. Однако его смерть изменила это обстоятельство. Это произошло во многом благодаря атмосфере, созданной работающими с классом учителями — тяжелой, с историческими нотками, с пессимистическими и фаталистическими разговорами на темы «Жизнь — это путь к смерти», «В любой момент с любым из нас...» и т. д. 9 «а» замкнулся и несколько месяцев был глубоко погружен в себя. Расшевелить его не удавалось ни самыми интересными по форме или содержанию уроками, ни какими бы то ни было внеурочными мероприятиями. Работать с классом стало чрезвычайно трудно. Однако через несколько месяцев, понадобившихся классу для того, чтобы прийти в себя, ситуация постепенно стала меняться, и к концу учебного года 9 «а» снова стал самим собой.

Вероятно, есть много причин, по которым класс может стать «трудным на время». Нам приходилось сталкиваться с двумя такими причинами.

Первая причина — это переживание классом каких-либо психотравмирующих событий (как, например, случилось с 9 «а»). В таком случае классу может понадобиться значительное время на восстановление.

Возникает вопрос о необходимости психологической помощи классу, столкнувшемуся с тяжелой жизненной ситуацией. Одни из способов ее решения — это ориентация на мнение самого класса. Возможно, это будет групповая работа со всем классом, возможно — консультативная помощь отдельным ученикам. Но вполне вероятно, что класс, как и человек,

попавший в такие условия, может отказаться от помощи психолога, и безусловно, у него есть на это право. Так произошло и с 9 «а», который, несмотря на достаточно хороший контакт со школьным психологом, отказался от предложенной работы. Попытки оказания психологической помощи насильно, по принципу «Я знаю, что вам это нужно», в таких ситуациях (как, впрочем, и в любых других) мы считаем неправомерными и недопустимыми.

Другая причина, способствующая появлению «ситуативно трудных» классов, — это эмоционально насыщенные конфликты со школой в целом или, чаще, с ее отдельными представителями в лице педагогов или администрации.

Во время подготовки к «Последнему звонку», где-то в конце апреля, пропал загрузочный диск караоке, который был жизненно необходим для большинства праздничных номеров. Подозрение по малопонятным причинам пало на Сашу, ученика выпускного 11 «а». Администрация школы настоятельно рекомендовала вернуть диск «по-хорошему», прозрачно намекая, что в противном случае и у Саши, и у его одноклассников могут возникнуть трудности с получением аттестата.

Класс, сплоченный предстоящим выпуском, стеной встал на его защиту. Последующую неделю уроки уходили не на подготовку к экзаменам, а на обсуждение этой злободневной темы со всеми без исключения учителями. Попытки учителей вернуться к учебному материалу к успеху не приводили. Было собрано экстренное родительское собрание, решившее пойти по пути наименьшего сопротивления и постановившее разрешить конфликт с помощью покупки нового диска. Однако оказалось, что такой диск купить невозможно.

К счастью, вскоре потерянный диск нашелся сам собой. Через пару дней бурного обсуждения этого факта 11 «а» вернулся к обычной школьной жизни. А эта история была довольно колко обыграна в одной из сценок на «Последнем звонке».

Специфика этого вида «ситуативно трудных» классов, к счастью, заключается в том, что по мере разрешения (или нивелирования значимости) лежащих в основе их «трудности» конфликтов они самостоятельно переходят в разряд «нормальных». Задача психолога в крайнем случае сводится к выполнению функций конфликтолога — специалиста по разрешению конфликтов. Однако справедливости ради хочется отметить, что решение подобных задач зачастую бесперспективно, поскольку многие конфликты, лежащие в основе возникновения такого вида «ситуативно трудных» классов, характеризуются тем, что за плечами одной из сторон стоит мощнейший «административный ресурс», для переориентации которого требуется глобальная перестройка внутришкольных традиций. Пожалуй, самая распространенная из них гласит: «Администрация всегда права!», что в большинстве случаев ограничивает активность психолога работой только с одним из участников конфликта — учениками.

Как бы то ни было, дальнейшая часть книги посвящена описанию особенностей «устойчиво трудных» классов. Опыт работы позволил сформулировать их эмпирическую типологию и выделить в их числе:

- «необучаемые» классы;
- «немотивированные» классы;
- «неуправляемые» классы;
- «внутренне конфликтные» классы;
- «закрытые классы»;
- «звездные» классы.

«Трудные» классы будут рассмотрены нами именно как целостные организмы, а не как группы «трудных» детей. Безусловно, в каждом таком классе есть свои выдающиеся личности — особенно «необучаемые», «немотивированные», «конфликтные», «неуправляемые», «звездные» и «закрытые». И помощь классам в целом невозможна без помощи отдельным ученикам, испытывающим особо острые трудности. Как правило, эти трудности концентрируются вокруг проблем самооценки, школьной тревожности, посттравматических состояний, технологии работы с которыми широко освещены в специализированной литературе (некоторые ссылки представлены в приложении). Мы сосредоточим свое внимание именно на социально-психологических особенностях «трудных» классов и, соответственно, на социально-психологических технологиях работы с ними. Тем не менее, чтобы не упустить важные индивидуально-психологические особенности составляющих «трудные классы» учеников, мы обобщили их, наряду с социально-психологическими характеристиками классов в целом, в табл. 3.

Таблица 3

**Особенности «трудных классов»
различных типов**

Тип класса	Социально-психологические особенности классов в целом	Психологические особенности отдельных учащихся
«Необучаемый» класс	Неэффективная учебная деятельность. Ярлык «тупые» (отражается в групповом самосознании). Несоответствие учебных задач возрастным особенностям. Стиль педагогического взаимодействия, не способствующий формированию и развитию познавательной активности	Несформированность учебных навыков. Остаточная минимальная мозговая дисфункция. Задержка психического развития. Вьученная беспомощность. Школьная тревожность. Низкий темп учебной деятельности

Продолжение таблицы 3

Тип класса	Социально-психологические особенности классов в целом	Психологические особенности отдельных учащихся
«Немотивированный» класс	<p>Преобладание «отрицательных» мотивов в шаблоне учебной деятельности.</p> <p>Низкий рейтинг ценности учебы в структуре групповых ценностей.</p> <p>Низкий рейтинг ценности учебы, транслируемый родителями.</p> <p>Несоответствие учебных задач возрастным особенностям.</p> <p>Ситуация «хронического учебного неуспеха», в том числе связанная со спецификой оценивания</p>	<p>Несформированность учебных навыков.</p> <p>Остаточная минимальная мозговая дисфункция.</p> <p>Выученная беспомощность.</p> <p>Школьная тревожность.</p> <p>Низкий темп учебной деятельности.</p> <p>Низкий уровень притязаний</p>
«Неуправляемый» класс	<p>Ярлык «неуправляемые» (отражается в групповом самосознании).</p> <p>Преобладание «отрицательных» мотивов в шаблоне учебной деятельности (мотив общения).</p> <p>Низкий рейтинг ценности дисциплины в структуре групповых ценностей.</p> <p>Низкий рейтинг ценности дисциплины или статуса педагога, транслируемый родителями.</p> <p>Авторитарный или попустительский стиль руководства со стороны учителя</p>	<p>Остаточная минимальная мозговая дисфункция (прежде всего, реактивного типа).</p> <p>Переживание критических этапов развития.</p> <p>Психотравмирующий опыт, вызвавший реактивное поведение</p>
«Внутренне конфликтный» класс	<p>Несбалансированность групповой структуры.</p> <p>Провокации учителя и родителей.</p> <p>Типичный стиль отношений в школе (отсутствие адекватной модели разрешения конфликтов)</p>	<p>Несформированность навыков общения.</p> <p>Переживание критических этапов развития.</p> <p>Психотравмирующий опыт, вызвавший реактивное поведение</p>

Окончание таблицы 3

Тип класса	Социально-психологические особенности классов в целом	Психологические особенности отдельных учащихся
«Закрытый» класс	Сформировавшийся стереотип групповой экспрессивной деятельности. Сформированный стереотип восприятия школы	Интроверсия. Несформированность навыков общения. Страх самораскрытия. Тревожность
«Звездный» класс	Ярлык «гении» (отражается в групповом самосознании). Акцентирование «звездности» учителями и родителями	Завышенный уровень притязаний. Завышенная самооценка. Неадекватное ролевое поведение. Чувствительность к критике

Отметим, что психологические особенности отдельных учеников указывают направления для индивидуальной работы, а социально-психологические — для работы со всем классом (в том числе в тренинговых формах). Социально-психологические особенности включают в себя характеристики как самих детей, так и их родителей и педагогов, что, безусловно, предполагает параллельную работу со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

ТИПОЛОГИЯ «ТРУДНЫХ КЛАССОВ»

«Необучаемый» класс

Довольно часто в школьной практике встречаются так называемые «необучаемые» классы. Их главная особенность — ярко выраженные трудности, сопровождающие освоение учебной программы. Обсуждая между собой такие классы, учителя могут отмечать, что «класс работает крайне медлен-

но», «они ничего не понимают», «класс слабый», «дети туповаты» и т. д.

· Например, типичный урок математики в «необучаемом» 5 «а» классе выглядит следующим образом.

В начале урока учительница задает традиционный вопрос: «Кто сделал домашнюю работу?» В ответ — лес рук: домашнюю работу сделали почти все.

— Лена, иди к доске, расскажи, как у тебя решен № 129.

Лена послушно выходит к доске и списывает с тетрадки решенные примеры. Но как она это решала, объяснить не может. После недолгого выяснения обстоятельств оказывается, что примеры она решала не сама, а с папой (как, впрочем, и подавляющее большинство поднявших руки в начале урока).

Учительница обреченно вздыхает и начинает объяснять решение сама. В классе удивительная тишина — все старательно переписывают решение новых примеров с доски в тетрадки.

— Петя, иди к доске, вот тебе аналогичный пример.

В итоге решение примера Пете удается записать только под диктовку учителя. Все остальные тщательно переписывают его в свои тетради.

Таким образом, при взаимодействии учителей с подобными классами основной проблемой становится именно низкая эффективность учебной деятельности. Естественно, что привести к подобному положению дел могут как особенности составляющих класс учеников (уровень психологических характеристик), так и трудности, существующие на социально-психологическом уровне, в том числе характеризующие положение данного класса в системе всей школьной организации.

Среди индивидуальных особенностей учеников «необучаемого» класса можно отметить, прежде всего, проблемы, связанные с недостаточным уровнем развития или несформированностью навыков или психических процессов, призванных обеспечивать эффективное осуществление учебной деятельности.

Социально-психологические особенности «необучаемого» класса концентрируются вокруг проблемы формирования негативной групповой идентичности. Будучи сформированным, как правило, извне, учителями и родителями, ярлык «тупые» начинает организовывать учебную деятельность детей по принципу: «Все равно ничего, кроме двойки, мы не получим, так зачем стараться».

Немаловажную роль в становлении «необучаемого» класса играет стиль обучения, принятый учителем (прежде всего, начальной школы) во взаимодействии с ним. В том случае, если учитель не способствует развитию познавательной активности учащихся, не требует от них хотя бы минимальных поисковых усилий, не ориентирован на формирование интереса к учебе, возникновение эффективного шаблона учебной деятельности представляется маловероятным.

«Немотивированный» класс

Не меньшую проблему, чем «необучаемый» класс, может представлять собой класс, в котором дети вроде бы могут учиться, но категорически не хотят этого делать. Такой класс мы назвали «немотивированным».

Работая с «немотивированными» классами, учителя нередко ощущают, что все их педагогические усилия, воистину титанические порой, уходят как в песок, буквально разбиваются о стену нежелания детей учиться, работать, совершать какие бы то ни было интеллектуальные усилия.

«Немотивированный» класс приходит на урок не учиться. Например, 7 «а», начиная с пятого класса, пребывал в уверенности, что английский язык — предмет абсолютно ненужный и время, отведенное на него учебным расписанием, можно провести намного более толково. Обсуждение причин такого пренебрежения к этому предмету показало, что далеко не последнюю роль в его формировании играло мнение родителей, которые, как на подбор, в этом классе не отличались высоким уровнем образования, профессиональным или социальным статусом. И как бы учительница, педагог с огромным опытом работы, ни пыталась их заинтересовать хоть чем-нибудь близким к изучаемому предмету, все ее усилия пропадали даром.

Им предлагали перевести с английского песню, которая им нравится, посмотреть фрагмент известного фильма на английском языке, поставить спектакль «по-английски» и много других довольно интересных форм работы. И тем не менее любой урок представлял собой нечто среднее между мужским клубом любителей той или иной игры (в зависимости от возраста — вкладышей, «кэпсов», карт) и женским салоном красоты.

В итоге в конце 9-го класса из 14 человек только один умел без ошибок ответить на вопрос: «What is your name?»

Психологические характеристики составляющих подобный класс учеников в значительной мере могут совпадать с теми, что были описаны выше, когда речь шла о «необучаемом» классе: недостаточный уровень развития учебных навыков, низкий уровень и (или) темп учебной деятельности учебной деятельности, проблемы неврологического плана, а также

выученная беспомощность, школьная тревожность. Здесь особенно хочется отметить, что за поведением учащихся, напоминаям то, что мы, взрослые, склонны называть ленью или нежеланием учиться, очень часто стоят именно страх неудачи, школьная тревожность. Отсутствие же интересов вообще и познавательных интересов в частности с довольно высокой долей вероятности позволяет предположить наличие у учеников проблем, связанных с выученной беспомощностью. Данное состояние опасно, кроме всего прочего, еще и тем, что чересчур легко приводит к возникновению накрепко «запаянного» порочного круга: беспомощность учеников вызывает беспомощность учителя, который начинает испытывать тяжелые чувства, связанные с субъективно переживаемой профессиональной некомпетентностью. В итоге учитель невербально, а иногда и вербально выражает эти чувства в адрес собственных учеников, что еще больше усугубляет беспомощность последних. Еще одной психологической характеристикой детей подобного класса может быть неадекватно заниженный уровень притязаний: ученики просто не ставят перед собой никаких мало-мальски трудоемких в осуществлении целей. Обычно заниженный уровень притязаний связан с неадекватно низкой самооценкой, либо со своего рода «социальной хитростью» — человек таким образом экономит собственные силы, избегает «ненужной» активности.

Естественно, что мотивация — это характеристика, очень тесно связанная с социально-психологическими параметрами любой социальной группы, в том числе и малой. Особую роль здесь будет играть доминирующая в группе система ценностей. Если уровень образования, интеллект занимают одно из последних мест в иерархии групповых ценностей класса, трудно ожидать высокого интереса к учебной деятельности. В значительной степени ценности учеников формируются и под влиянием ценностей родителей, транслирующих свою систему смысложизненных ориентаций. Сталкиваясь со школь-

ными проблемами ребенка, любой родитель переживает актуализацию собственного опыта школьного обучения, в том числе и опыта негативного, нередко травматичного, передавая собственные чувства ребенку, выстраивая свое взаимодействие со школой, в которой учится дочь или сын.

«Неуправляемый» класс

Встречаются в школьной практике и классы, которые мы назвали «неуправляемыми»; на первый план здесь выходят, на языке учителей, «трудности с дисциплиной»:

«Неуправляемый» 9 «б» на урок английского всегда приходил с целью «довести Зину» и «посмотреть, как доводят Зину». Каждый раз изобретались новые способы общения с ней: монетка в замке, забаррикадированная партами дверь, залитые водой методические материалы... Промучившись первое полугодие, «Зина» отказалась от работы в этом классе и ушла из школы.

На уровне группового самосознания такого класса нередко отражается ярлык «неуправляемых», становясь важным компонентом групповой идентичности («Да, мы всех доводим, и никто с нами ничего не сделает и сделать не может»). Мотивационная структура такого класса также будет отличаться своеобразием: среди мотивов учебной деятельности преобладают мотивы, отрицательно сказывающиеся на ее эффективности, в частности мотив общения. Главное для учащихся такого класса — занять подобающее положение среди сверстников, а для реализации этой цели постоянные нарушения дисциплины могут быть весьма продуктивными. Подобное положение дел может закрепляться и позицией родителей: если в семье статус педагога и ценности дисциплины не явля-

ются значимыми, ребенок неизбежно будет усваивать подобную модель поведения и реализовывать ее в своей школьной жизни. К «неуправляемости» класса может приводить и неудачная тактика руководства, применяемая учителем: в частности, использование попустительского или авторитарного стиля (известно, что очень часто «неуправляемыми» становятся пятые классы, закончившие начальную школу у учителя с крайне «жестким» стилем руководства; наличие постоянного внешнего контроля не дает сформироваться внутренним системам саморегуляции, что неизбежно проявляется, когда этот внешний контроль ослабевает).

Среди индивидуальных особенностей учеников «неуправляемого» класса можно отметить наличие остаточной минимальной мозговой дисфункции (прежде всего, реактивного типа), проявляющейся в нарушениях внимания, очень высокой импульсивности и двигательной расторможенности. «Неуправляемость» класса может быть обусловлена и ситуационными факторами, такими как переживание критических этапов развития (например, подросткового кризиса), или быть следствием психотравмирующего опыта (иногда и не имеющего отношения к школьной жизни), вызвавшего реактивное поведение.

«Внутренне конфликтный» класс

Достаточно часто процессы, происходящие во «внутренне конфликтном» классе, можно охарактеризовать как «буллинг» (bullying). Это новомодное понятие, заимствованное из английского языка, многовариативно: в переводе оно может обозначать и относительно безобидного «шалуна», и «громилу», «бандита», «наемного убийцу». В психологии буллинг определяется как длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации (Детская и под-

ростковая психотерапия, 2001). По сути, это понятие применимо к таким классам, в которых процветает травля отдельных учеников.

Однажды благодаря многочисленным реформированиям после начальной школы появился такой «внутренне конфликтный» 5 «а». Первая четверть прошла довольно мирно — по-видимому, ее как раз хватило для формирования «вчерне» основных групповых структур. А уже во второй четверти 5 «а» стал предметом бурных обсуждений для широкого круга школьной общественности.

Началось с того, что класс невзлюбил Кирилла, как сказали бы профессионалы, за его «индивидуально-психологические особенности, затрудняющие эффективную коммуникацию». На языке одноклассников это звучало так: «Потому что он ябеда и плакса, ведет себя, как баба!» Через несколько недель постоянных провокаций со стороны одноклассников Кирилл ушел в другую школу.

Но свято место пусто не бывает, и еще пару недель спустя его занял Данила, который не вписался в класс по критерию уровня доходов семьи. Прозвав его бомжом, 5 «а» начал бурную деятельность по неллицеприятному сравнению Данилы с остальными одноклассниками, а позже — по приведению его вещей в надлежащий присвоенному статусу вид: его тетради разрисовывались, рюкзак на перемене становился футбольным мячом. В итоге Данила был переведен в параллельный класс.

Следующей «жертвой» стала девочка с редким именем (предположим, Мирослава), против которой ополчились как против «задаваки» за ее отказ от участия в подготовке к Новому году..

Очевидно, что классы типа этого 5 «а» одним из основных моментов в шаблоне экспрессивной деятельности имеют тенденцию «дружить против одного».

В подобных классах существует сложившаяся «буллинг-структура» — социальная система, включающая «преследователей», их «жертв» и «наблюдателей». Согласно знаменитой «Скетч-теории», существуют типичные характеристики «жертвы» и «преследователя», способствующие их закреплению в соответствующих ролях.

Результаты исследования О. Л. Глазман, проведенного на российской выборке, позволили выделить следующие личностные особенности типичных персонажей буллинговой схемы. «Жертвы» отличаются низкой самооценкой и неуверенностью в себе. «Преследователи» авторитарны, для них характерны завышенная самооценка, стремление решать проблемы самостоятельно. «Наблюдатели» не обладают соответствующими другим ролям качествами (у них низкий уровень враждебности, адекватная самооценка), но нельзя сказать, что они не принимают участия в буллинге, — они зрители, ради которых все происходит (Глазман, 2005).

«Закрытый» класс

В качестве еще одного вида «трудного класса» нами был выделен «закрытый» класс. На первый план при взаимодействии с таким классом выступает невозможность получить эмоциональный отклик, отсутствие обратной связи и ощущения контакта:

Урок литературы в 11 «а». Роман Булгакова «Мастер и Маргарита». Учительница, давась от смеха, читает вслух очень веселый отрывок. В классе — тишина и ничего не выражающие лица.

— Вам понравилось?

— Нормально.

Классный час по планированию выпускного вечера. Классный руководитель предлагает варианты: «Поедем на автобусе встречать белые ночи? Снимем уютное кафе и потанцуем? Покатаемся на теплоходе по Неве?..» При этом она внимательно вглядывается в лица ребят, чтобы уловить хоть какую-нибудь реакцию. Раздается одинокий голос «новичка», пришедшего в класс несколько месяцев назад:

— Давайте на теплоходе!

Учительница:

— Ну что, на теплоходе?

Класс (ровно и спокойно):

— Хорошо, на теплоходе.

Несмотря на то что школьники в подобном классе могут вполне усваивать программу и не нарушать школьные правила, взаимодействие с такого рода детьми служит для учителей источником довольно тягостных переживаний, ощущения того, что «невозможно достучаться», невозможно установить контакт и получить какой-то ответ на предпринимаемые усилия:

Из разговора учительницы литературы и классного руководителя: «С ними невозможно разговаривать, они как замороженные».

Среди причин, вызывающих такого рода поведение, на первый план могут выходить сформировавшиеся у учеников устойчивые стереотипы собственной деятельности и восприятия школы.

Кроме того, «закрытость» класса — проявление таких личностных черт, как интроверсия, повышенная тревожность (особенно в сфере межличностных отношений, в частности,

страх самовыражения). Иногда подобного рода поведение могут демонстрировать дети с несформированными навыками общения.

«Звездный» класс

Наконец, последний из выделенных нами типов класса мы обозначили как «звездный»:

Встречаются на перемене представители 3 «а» и 3 «б» класса в очереди в буфет. Ваня из 3 «а» говорит Коле из 3 «б»:

— Ты должен меня пропустить!

— Почему?

— Потому что я учусь в 3 «а», а ты в 3 «б», значит, я умнее, и у меня привилегии. Возникновение таких классов — нередкое следствие деления в рамках учебного процесса учеников на «сильных» и «слабых», формирование всякого рода профилированных классов, обладающих различным статусом (самых сильных взяли в математический класс, а те, что остались, пошли в физкультурный). В групповом сознании «звездных» классов отражается ярлык «гении», существование которого поддерживается и учителями, и родителями.

Среди индивидуально-психологических особенностей выделяются, прежде всего, завышенная самооценка и завышенный уровень притязаний, приводящие к неадекватной оценке своих возможностей и, как следствие, к неудачам в деятельности (в том числе и учебной). Ученики в таких классах нередко демонстрируют и неадекватное ролевое поведение, им трудно подчиняться школьным нормам и правилам, особенно в том, что касается признания авторитета учителей.

Еще одна характерная черта учеников «звездного» класса — повышенная чувствительность к критике и неумение извлекать из нее полезную информацию и конструктивно использовать ее.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С «ТРУДНЫМ КЛАССОМ»

В целом алгоритм работы с «трудным классом» можно представить следующей схемой (рис. 2).

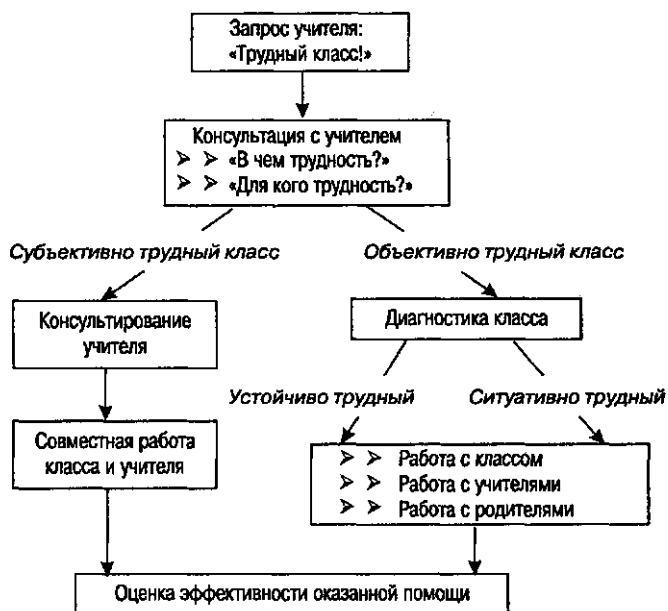


Рис. 2. Алгоритм работы по запросу учителя: «Трудный класс»

Оценку «трудный класс» всегда дают учителя. Поэтому именно консультация с учителем, находящим тот или иной класс трудным, является ключевым моментом для определения стратегии дальнейшей работы по его запросу. Вполне вероятно, что сложности кроются в личности самого учителя, и тогда психологу не имеет абсолютно никакого смысла набрасываться на класс с целью «исправления» его особенностей, тем более что в таком случае эти «особенности» зачастую мнимые. В подобных случаях фокус работы должен быть сосредоточен именно на консультировании учителя, причем закрепление результатов происходит в форме совместной работы учителя и класса.

Работа с «объективно» трудным классом начинается с диагностики с целью уточнения его социально-психологического статуса. Результаты диагностики ложатся в основу программы социально-психологической работы с классом, в которую крайне желательно включить также учителей, работающих с ним, и, по возможности, родителей.

На завершающем этапе необходимо оценить эффективность проделанной работы. Это можно сделать разными способами: опираясь на мнение учителей, инициировавших начало работы, ориентируясь на результаты повторной психодиагностики или же используя эти приемы в комплексе. Желательно производить оценку эффективности не только сразу по окончании работы, но и некоторое время спустя, когда произошедшие с классом изменения ассимилируются в характеристиках его реальной жизнедеятельности.

Глава 3

ПСИХОДИАГНОСТИКА «ТРУДНОГО КЛАССА»

Психодиагностика «трудного класса» осуществляется привычными методами (наблюдением, опросом, тестированием), содержательное наполнение которых варьируется в зависимости от возраста учащихся (табл. 4).

В работе следует учитывать специфику каждого из предложенных методов.

Так, метод *наблюдения* позволяет собрать информацию о проявлении «трудности» класса в поведении составляющих его учащихся, то есть позволяет максимально конкретизировать первоначальный запрос учителя. Однако проведение наблюдения — очень трудоемкое мероприятие, требующее от психолога максимальной сосредоточенности. Кроме того, отсутствие стандартизированной процедуры обработки данных, полученных с помощью наблюдения, затрудняет интерпретацию полученных результатов.

Метод экспертных опросов также позволяет уточнить первоначальный запрос, определив, является ли «трудность» класса объективной (то есть с ней сталкиваются и другие учителя) или субъективной. Таким образом, эти диагностические данные крайне ценны для планирования дальнейшей работы. Однако их достоверность напрямую зависит от социально-перцептивных способностей субъекта оценивания, то есть его

Таблица 4

Методы диагностики «трудного класса» на различных этапах школьного обучения

Методы диагностики		Классы		
		1–3 (4)	5–9	10–11
Эффективность деятельности	Оценка успеваемости	x	x	x
	Экспертный опрос учителей и родителей	x	x	x
	Наблюдение	x	x	x
	Тест Э. Ф. Замбацявичене	x		
	Методика оценки умственной работоспособности		x	x
Социально-психологический климат	Социометрия	x	x	x
	Референтометрия	x	x	x
	Цветовой анализатор мира	x	x	x
	Наблюдение	x	x	x
	Рисуночные методы	x	x	x
	Тест Филлипса		x	
	Тест школьной тревожности			x
Мотивация совместной деятельности	Анкета	x	x	x
	Незаконченные предложения	x	x	x
	Рисуночные методы	x	x	x
	Цветовой анализатор мира	x	x	x
	Методика «Отношение к предметам»		x	x
Групповая идентичность	Незаконченные предложения	x	x	x
	Рисуночные методы	x	x	x
	Цветовой анализатор мира	x	x	x

способности заметить те или иные особенности поведения класса (или их отсутствие — ведь возможен и эффект приписывания несуществующей «трудности»).

Стандартизированные тесты позволяют получить количественные эквиваленты выраженности различных признаков «трудности» класса, что облегчает процедуру их обработки, интерпретацию полученных данных и сопоставление различных тестируемых групп (например, классов в параллели). В то же время к недостаткам такого типа методов можно отнести их зависимость от стремления учащихся продемонстрировать социально желательные образцы поведения. Кроме того, тесты, ориентированные на диагностику познавательной сферы, могут давать различные результаты в зависимости от формы проведения (индивидуальной или групповой), и при интерпретации полученных результатов важно опираться на соответствующие ситуации тестирования нормативные показатели.

Стандартизированные проективные методики во многом позволяют избежать эффекта социальной желательности. Но их проведение требует индивидуального общения с каждым испытуемым, что при фронтальной диагностике очень трудоемко. Кроме того, использовать такие методики с испытуемыми-подростками затруднительно в силу зачастую присущего им стремления к демонстрации той или иной жизненной позиции (пока еще не интериоризированной), собственного остроумия и т. д., что искажает полученные результаты.

Рисуночные проективные методы не имеют возрастных ограничений, благодаря чему являются универсальным психодиагностическим средством, позволяющим исследовать те аспекты отношений испытуемого к миру или самому себе, в которых он не отдает себе отчета, или же, замечая их, стремится скрыть от других людей (как вариант — от психолога). Однако у этих методов также есть вполне очевидные недостатки. К их числу можно отнести отсутствие стандартизированной процедуры обработки и интерпретации данных, что ставит точность интерпретации результатов в зависимость от опыта психолога и тем самым снижает достоверность полу-

ченных результатов. То же касается и потенциальной сопоставимости данных, полученных с помощью методик такого рода.

В следующих разделах параграфа подробно описаны характеристики, процедура проведения, обработки и интерпретации результатов наиболее распространенных методов диагностики «трудного класса», а также авторские модификации некоторых известных методик.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ В РАБОТЕ С «ТРУДНЫМ КЛАССОМ»

Несмотря на то что наблюдение — это первый метод, с которым будущие психологи знакомятся в рамках курса «Психодиагностика», практикующие психологи зачастую пренебрегают им в своей работе, полагая достаточным опираться на свою «естественную профессиональную наблюдательность».

Безусловно, наблюдательность — это важнейшее качество психолога, развиваемое и поддерживаемое «в форме» на протяжении всей его профессиональной жизни. Однако у наблюдения как специально организованного и заранее продуманного процесса есть ряд особенностей, отличающих его от спонтанно возникающего и так же внезапно угасающего интереса психолога к той или иной стороне школьной жизни.

Во-первых, наблюдение позволяет целенаправленно наблюдать только те особенности школьников и их учителей, которые интересуют психолога в данный момент, выбирая их из всего многообразия поведенческих проявлений. Это возможно потому, что проведению наблюдения предшествует этап выбора «эмпирических референтов» (то есть конкретных форм изучаемого явления, доступных наблюдению), которые

позволяют, не рассеивая внимание наблюдающего, сосредоточиться только на самом важном (ведь объем внимания любого человека ограничен, а в окружающих людях столько интересного!).

Во-вторых, организованное наблюдение предполагает фиксацию полученных результатов, что делает их более надежными по сравнению с «запомненными»: известно, что память человека работает по своим внутренним законам, и часто то, что мы вспоминаем, не вполне соответствует тому, что было на самом деле.

В-третьих, полученные с помощью метода наблюдения данные можно систематизировать, обобщать и сопоставлять друг с другом (например, по принципу «было до — стало после»), что делает возможным его применение в целях итоговой диагностики по результатам проведенной коррекционной или развивающей работы.

Существенным преимуществом наблюдения является то, что оно позволяет фиксировать те или иные особенности поведения людей в естественной для них обстановке, снижая тем самым значимость фактора «ситуации проверки». Благодаря этому в наблюдении может учитываться ситуационный контекст, то есть влияние предшествующих и последующих событий на наблюдаемое поведение.

Основная трудность, которая связана с реализацией наблюдения в работе школьного психолога, связана, вероятно, с недостаточным количеством «готовых», опубликованных карт наблюдения, которые можно было бы просто «взять и работать». Да и существующие карты наблюдения порой приходится трансформировать в соответствии с той уникальной ситуацией, в которой находится и которую представляет собой каждый школьный класс.

Сложностей, связанных с разработкой или модификацией программ наблюдения, можно избежать, если придерживаться следующего алгоритма.

Для начала необходимо четко определиться с целями наблюдения: что конкретно мы собираемся наблюдать? Формулировки типа «как класс работает на уроке» или «как учитель общается с учениками» слишком общи, чтобы стать целями наблюдения. «Работа класса на уроке» может рассматриваться в аспектах его работоспособности и утомляемости, коммуникативной активности, тревожности, агрессивности и т. д. Точно так же «общение учителя с учениками» может изучаться с точки зрения способов предъявления материала, стиля коммуникации, приемов поддержания дисциплины и др. Целью наблюдения может быть только такая предельно конкретизированная особенность: чем точнее она сформулирована, тем проще определить с тем, как ее наблюдать.

Вторым этапом является выбор способа наблюдения: будет ли оно проводиться в естественных условиях, например на уроке, или в специально смоделированной ситуации? В качестве последних могут выступать различные формы организации совместной деятельности школьников, не связанные непосредственно с учебой: распределение тех или иных обязанностей, создание общими усилиями некоего «продукта» (коллажа «Герб класса» и др.), психологической игры и т. д. Обобщая представления о возможных условиях наблюдения, можно отметить, что оно бывает:

- естественное или экспериментальное;
- управляемое или не управляемое наблюдателем;
- спонтанное или организованное.

Выбор того или иного способа наблюдения зависит, прежде всего, от целей, предпочтений психолога, его «наблюдательского» опыта, наличия контакта и доверительных отношений с наблюдаемыми.

Затем следует разработать *карту наблюдения*, подходящую для исследуемой группы и соответствующую его целям и условиям.

Составление карты наблюдения предполагает «перевод» задуманного для наблюдения феномена на язык эмпирических референтов, то есть тех признаков, которые доступны непосредственному восприятию. К их числу относятся (Методы социальной психологии..., 1977):

- речевые акты (их содержание, объем, последовательность, направленность, экспрессивность, частота, особенности лексики и др.);
- выразительные движения (экспрессия лица, тела, движений и действий);
- движения и перемещения, поза, дистанция, соприкосновения;
- физические воздействия (касания, толчки, удары, поддержки, передача, отнимание, задержки и т. д.).

Очень важно выбрать именно те признаки наблюдаемого явления, которые сторонний наблюдатель может именно увидеть, а не догадаться об их существовании (например, при наблюдении агрессивности ученика в условиях перемены невозможно увидеть «злость», но можно зафиксировать такие признаки, как «удар», «укус», «плевок» и т. д.).

«Хорошая» карта наблюдения, которая отражала бы все (или многие) важные эмпирические референты наблюдаемого явления, как правило, не получается с первого раза и дорабатывается в процессе работы с ней. Иногда в ходе наблюдения за реальными людьми всплывает огромное количество дополнительных признаков, которые хочется включить в карту наблюдения. Однако практика показывает, что оптимальное число признаков в карте наблюдения — от 10 до 20, причем чем больше человек одновременно планирует наблюдать психолог, тем меньше должно быть оцениваемых признаков.

Непосредственно перед выходом в наблюдаемый класс необходимо определиться со способом фиксации наблюдаемой информации («вживую», при помощи магнитофона, ви-

деокамеры и т. д.), подобрать вспомогательные технические средства (бумага, ручка, кассета и т. д.).

В процессе наблюдения важно учитывать следующие особенности восприятия и интерпретации наблюдаемого (Регуш, 1991):

- многозначность одного и того же признака (один и тот же признак может быть выразителем различных свойств и состояний человека; например, улыбка, в зависимости от контекста, может быть не только признаком позитивного эмоционального настроения, но и носить саркастический характер);
- индивидуальность внешнего выражения одних и тех же психических признаков (например, тревога у одного человека может выражаться покраснением, а у другого — побледнением кожных покровов);
- ситуационность внешних проявлений (в частности, в одних ситуациях человек может себе позволить заплакать или засмеяться, а в других нет и др.).

В процессе наблюдения результаты фиксируются в карте наблюдения, по его окончании подвергаются интерпретации. Интерпретация результатов наблюдения — работа во многом творческая и, следовательно, не лишенная субъективизма. Очевидность этого факта настолько высока, что в среде профессиональных психологов на эту тему даже существуют анекдоты, например:

Проводится эксперимент по устойчивости условных рефлексов у лягушки — подпрыгивать при каждом звонке колокольчика.

Звонок — и лягушка подпрыгивает. Исследователь фиксирует этот результат, после чего отрезает ей одну лапку и снова звонит в колокольчик. Лягушка подпрыгивает. Результат фиксируется, лягушке отрезается еще одна лапка. Звонок — лягушка подпры-

гивает. После фиксации результата и отрезания третьей лапки эксперимент повторяется с тем же результатом.

Наконец лягушке отрезается четвертая лапка. Исследователь звонит в колокольчик, а лягушка не подпрыгивает! Исследователь записывает в тетрадь: «После отрезания четвертой лапки у лягушки резко слабеет слух».

Преодолению субъективизма способствуют максимально продуманные процедура и карта наблюдения.

Ниже представлены несколько готовых карт наблюдений, которые вполне могут пригодиться для диагностики «трудного класса».

Характеристика взаимодействия школьников друг с другом или учителя с классом

Описываемая программа наблюдения предложена М. Р. Битяновой (2001). Она разработана на основе подхода Р. Бейлза к диагностике вербального и невербального поведения в общении.

Бейлз выделил 12 параметров наблюдения, по которым можно понять, как отдельный человек или группа ведут себя в четырех ситуациях взаимодействия: демонстрация позитивных эмоций, демонстрация негативных эмоций, постановка проблем и решение проблем:

1. Сфера позитивных (и смешанных) эмоций:
 - 1) демонстрирует дружелюбие;
 - 2) снимает напряжение;
 - 3) соглашается.
2. Сфера решения проблем:

- 1) выдвигает предположение;
 - 2) высказывает мнение;
 - 3) дает информацию.
3. Сфера постановки проблем:
- 1) запрашивает информацию;
 - 2) просит высказать мнение;
 - 3) запрашивает предложения.
4. Сфера негативных (и смешанных) эмоций:
- 1) не соглашается;
 - 2) ведет себя напряженно;
 - 3) демонстрирует недружелюбие.

Для каждого параметра возможны различные вербальные и невербальные эмпирические референты, которые зависят от особенностей конкретных наблюдаемых человека или группы. Например, для первой сферы можно выделить такие признаки, как в табл. 5.

Таблица 5

Эмпирические референты для схемы наблюдения Р. Бейлза

Сфера	Параметры	Эмпирические референты	
		Вербальные	Невербальные
Сфера позитивных (и смешанных) эмоций	Демонстрирует дружелюбие	Положительные оценки, похвалы. Называние по имени	Улыбка. Устойчивый контакт глаз
	Снимает напряжение	Поощряет, подбадривает. Предлагает высказать несогласие	Равноправная позиция. Спокойная интонация высказываний
	Соглашается	Высказывает согласие. Высказывает положительную оценку мнению партнера	Поддакивает. Кивает головой в знак согласия

Эмпирические референты, предложенные в табл. 5, не являются универсальными; содержание каждого параметра зависит от особенностей конкретного класса (ведь бывают, например, такие классы, в которых дружелюбие выражается в обращении не по имени, а с использованием прозвища). Поэтому вряд ли целесообразно приводить эмпирические референты для других сфер, поскольку они будут применимы только к некоему абстрактному классу. Их перечень может составить сам психолог на основе знания особенностей социально-психологической ситуации в собственной школе.

Процедура наблюдения может быть двойкой в зависимости от того, за кем ведется наблюдение: за учителем в его взаимодействии с классом или за общением одноклассников друг с другом.

Изучение особенностей взаимодействия класса и педагога предполагает фиксацию реакций одной из наблюдаемых сторон на поведение другой. Например, для изучения влияния стиля общения педагога с классом на активность учащихся можно составить регистрационную таблицу, в которой в строках представлены параметры взаимодействия, демонстрируемого педагогом, а в столбцах — те же самые параметры, но в ответной реакции класса. Чтобы зафиксировать характеристику каждого акта «действие педагога — ответ класса», достаточно просто поставить значок, симпатичный наблюдателю (галочку, пластик, крестик), на пересечении соответствующих строки и столбца. «Перевернув» таблицу, можно наблюдать за реакцией педагога на те или иные действия учеников.

Хочется отдельно подчеркнуть, что этот метод диагностики взаимодействия учителя с классом является, пожалуй, самым информативным. Разнообразные тесты и анкеты не могут дать достаточно достоверную информацию, потому что любой человек при их заполнении подвержен воздействию эффекта социальной желательности, и зачастую учитель с их помощью описывает не себя, а свое представление о том, каким должен

быть хорошим учителем. Ситуация наблюдения, о которой педагог, естественно, знает, также накладывает определенный отпечаток на его поведение, который, однако, по ходу урока, с попаданием учителя «в привычную колею» во многом нивелируется. Особую роль начинают играть невербальные референты, которые, как широко известно, значительно хуже поддаются сознательному контролю, чем произносимые слова.

Общение одноклассников друг с другом целесообразно наблюдать в ходе совместного решения ими какой-нибудь общей задачи, а не просто в ситуации урока. Для регистрации увиденного необходимо составить таблицу, в которой в строках будут перечислены имена и фамилии учеников, а в столбцах — параметры схемы Бейзла. Если группа слишком большая, можно ограничиться перечислением параметров наблюдения в строках и фиксировать «безымянно» проявления класса в двух столбцах — «вербальные референты» и «невербальные референты». В этом случае можно будет увидеть, в какой сфере во внутриклассном взаимодействии больше трудностей — в деловой или в эмоциональной; что дается группе труднее всего и, следовательно, на формирование каких навыков надо сделать упор в работе с ней.

Характеристика социально-психологического климата в классе

Социально-психологический климат (от греч. *klima* — наклон) — это устойчивое состояние группы, относительно стабильный и типичный для нее эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений. Он является отражением актуальной социально-психологической ситуации в группе и оказывает существенное влияние на эмоциональное состояние и, как следствие, на эффективность деятельности и общения всех входящих в нее людей.

В литературе описаны следующие параметры для характеристики социально-психологического климата группы:

- дружелюбие;
- согласие;
- увлекательность;
- продуктивность;
- сотрудничество;
- теплота;
- взаимная поддержка;
- занимательность;
- удовлетворенность (атмосферой в группе).

Конечно, можно описать климат в классе, предложив ученикам шкалы полярных характеристик, по которым можно оценить отношения с одноклассниками:

дружелюбие	8 7 6 5 4 3 2 1	враждебность
согласие	8 7 6 5 4 3 2 1	несогласие
увлекательность	8 7 6 5 4 3 2 1	равнодушие
продуктивность	8 7 6 5 4 3 2 1	непродуктивность
сотрудничество	8 7 6 5 4 3 2 1	отсутствие
теплота	8 7 6 5 4 3 2 1	сотрудничества
взаимная поддержка	8 7 6 5 4 3 2 1	холодность
занимательность	8 7 6 5 4 3 2 1	недоброжелательность
успешность	8 7 6 5 4 3 2 1	скука
удовлетворенность (атмосферой в группе)	8 7 6 5 4 3 2 1	неуспешность неудовлетворенность

Однако далеко не всегда это описание будет отражать реальное положение дел, и по уже упомянутым выше причинам социальной и групповой желательности, и просто потому, что далеко не каждый девятиклассник (не говоря уже о третьекласснике) представляет себе, что такое «продуктивность отношений».

Наблюдение в силу своей процедуры снимает это ограничение. Для диагностики социально-психологического клима-

та целесообразно сопоставить результаты наблюдения за классом в деятельности, регламентируемой учителем (например, во время урока-дискуссии или урока, основанного на совместной работе учеников) и в «свободном полете» (предположим, в ситуации распределения обязанностей или планирования праздника в отсутствии педагогов).

Учитывая, что все десять классических параметров социально-психологического климата можно разложить по трем векторам (эмоциональный фон, способность к сотрудничеству, эффективность взаимодействия), его эмпирические референты могут быть, например, такими (табл. 6).

Таблица 6

Эмпирические референты социально-психологического климата (СПК) класса

Параметры	Эмпирические референты благоприятного СПК	
	Вербальные	Невербальные
Эмоциональный фон	Словесное выражение позитивного отношения к процессу взаимодействия и отдельным ученикам	Доброжелательные улыбки, смех. Позитивный или спокойный тон высказываний
Способность к сотрудничеству	Обращения к собеседнику с уточняющими вопросами. Высказывание заинтересованности в мнении других («А как ты думаешь?», «Вам это нравится?» и др.)	Выслушивания с демонстрацией внимания (поддакиванием, угуканием), контактом глаз. Равноправные позиции (по предпочитаемой позе, расположению в помещении и относительно друг друга)
Эффективность взаимодействия	Словесное подтверждение решения поставленной задачи. Словесное выражение удовлетворения результатом	Жесты, выражающие удовлетворение проделанной работой. Улыбка при подведении итогов работы

Окончание таблицы 6

Параметры	Эмпирические референты неблагоприятного СПК	
	Вербальные	Невербальные
Эмоциональный фон	Словесное выражение негативного отношения к процессу взаимодействия и отдельным ученикам	Недоброжелательные улыбки, смех, обидные слова в адрес одноклассников. Печальный или враждебный тон высказываний
Способность к сотрудничеству	Перебивание собеседника. Высказывание незаинтересованности в мнении других («А кто тебя спрашивает?», «А ты здесь причём?» и др.)	Отсутствие угукивания, поддакивания или контакта глаз. Неравноправные позиции (стремление доминировать или подчиняться, по позе и расположению)
Эффективность взаимодействия	Словесное отрицание решения поставленной задачи. Словесное выражение неудовлетворения результатом	Жесты, выражающие неудовлетворение проделанной работой. Печаль или враждебность при подведении итогов работы

Так же, как и в предыдущем случае, предложенные референты не являются единственно возможными, и их список может дополняться другими характеристиками. При фиксации полученных результатов можно пойти по пути обобщения увиденных особенностей класса (в этом случае наблюдаемые особенности фиксируются без указания фамилии того, в чьем поведении они были замечены). Такие результаты помогут обозначить наиболее проблемные составляющие социально-психологического климата, на которые следует обратить особое внимание в коррекционно-развивающей работе с классом (хотя, как правило, все они тесно связаны друг с другом). Однако в большинстве случаев целесообразнее записывать результаты наблюдения пофамильно, что позволит увидеть вклад каждого школьника в общую психологическую

атмосферу класса, его индивидуальное самочувствие в нем. Такие данные могут стать отличной основой для индивидуального консультирования.

Применяя этот метод к диагностике «трудного класса», можно использовать только «неблагоприятную» шкалу, которая позволяет выявить наиболее напряженные аспекты психологического климата в нем. Это позволит сократить число наблюдаемых параметров и тем самым упростит задачу наблюдателю. Однако в этом случае не удастся увидеть сильные стороны класса, которые могли бы стать ресурсом при планировании последующей работы с ним.

Характеристика стиля учебной деятельности класса

Те же самые замечания относятся и к наблюдению за особенностями учебной деятельности класса. В целом его можно охарактеризовать через три упомянутые выше составляющие: содержательную, операционную и мотивационную (табл. 7).

Таблица 7

Эмпирические референты учебной деятельности (УД) класса

Параметры	Эмпирические референты благоприятной УД	
	Вербальные	Невербальные
Содержательный компонент	Словесное выражение понимания объясняемого материала. Правильные ответы на вопросы по ходу урока (с места или у доски). Уточняющие вопросы к учителю	Утвердительные жесты в ответ на вопросы о понятности объясняемого материала. Спокойная реакция при ответе с места или у доски (по поводу материала, пройденного на уроке)
Операциональный компонент	Словесное выражение понимания технологических моментов урока.	Наличие у учеников необходимых пособий и инструментов

Окончание таблицы 7

Параметры	Эмпирические референты благоприятной УД	
	Вербальные	Невербальные
	Уточняющие вопросы к учителю по поводу того, как делать то или иное задание	Единый темп выполнения задания. Выполнение требований технологического порядка
Мотивационный компонент	Словесное выражение интереса к изучаемому материалу. Высказывания о связи изучаемого материала с жизненным опытом	Поддержание концентрации внимания на протяжении каждого смыслового момента урока
Содержательный компонент	Словесное выражение непонимания объясняемого материала. Неправильные ответы на вопросы по ходу урока (с места или у доски). Отсутствие уточняющих вопросов к учителю	Отрицательные жесты в ответ на вопросы о понятности объясняемого материала. Тревожная реакция при ответе с места или у доски (тихий голос, прерывистый голос, дрожь, испарина и т. д.)
Операциональный компонент	Словесное выражение непонимания технологических моментов урока. Отсутствие уточняющих вопросов к учителю по поводу того, как делать то или иное задание	Отсутствие необходимых пособий и инструментов у учеников. При выполнении задания есть «обгоняющие» или «отстающие». Невыполнение требований технологического порядка
Мотивационный компонент	Словесное выражение отсутствия интереса к изучаемому материалу	Отвлечение внимания на протяжении каждого смыслового момента урока (целесообразно отмечать, на что отвлекается внимание)

Подводя итог, необходимо еще раз подчеркнуть, что применение метода наблюдения в диагностике школьного класса, несмотря на его трудоемкость, дает предельно конкретизированные результаты; эти результаты позволяют максимально четко формулировать цели дальнейшей коррекционно-развивающей работы с классом, планировать ее адресно, опираясь на сильные стороны, которые, вероятно, есть в его функционировании.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ДИАГНОСТИКЕ «ТРУДНОГО КЛАССА»

Рисуночные методы

Проективные рисунки очень разнообразны и могут применяться для диагностики различных свойств и состояний личности. В контексте работы с «трудным классом» мы предлагаем использовать их с целью изучения социально-психологического климата в классе, школьной мотивации и групповой идентичности. Особенно хорошо зарекомендовали в этой связи методики «Школа зверей» и «Мои одноклассники».

Рисуночные методики применимы для испытуемых любого *возраста* — с 1-го по 11-й класс. Ограничения могут быть связаны только с затруднениями в понимании инструкции.

Для получения достоверной информации необходимо соблюдать ряд *условий*. В частности, важным условием является отсутствие учителя (учителей) в момент рисования и пострисуночного опроса, так как, согласно результатам многочисленных экспериментов, само присутствие педагога (или просто его портрета!) часто ограничивает учащихся свободу

выбора высказывания или формы поведения. По завершении рисования необходим пострисуночный опрос, позволяющий уточнить сюжет рисунка и отношение учащегося к его отдельным элементам. В первом-втором классах пострисуночный опрос проводится в индивидуальном режиме. Начиная с третьего класса он может проводиться фронтально в письменной форме, при условии, что вопросы четко сформулированы.

Процедура проведения допускает как индивидуальную диагностику, так и обследование в групповой форме. Для проведения диагностики необходима бумага формата А4, простые и цветные карандаши, стирательные резинки.

Для каждого варианта проективных рисунков существует отдельная *инструкция*.

Очень объемным методом диагностики, дающим разноплановую информацию, является методика «Школа зверей» (Панченко, 2000; Микляева, 2003). Она позволяет увидеть и мотивацию посещения школы, и образ собственного класса в школьной жизни каждого учащегося, и психологическую атмосферу в классе глазами каждого школьника. Диагностику с помощью этой методики предваряет следующая инструкция: «Нарисуй(те), пожалуйста, картинку на такую тему: что было бы, если бы наша школа превратилась в школу для зверей, а не для детей?» Следует учитывать, что, в силу широкого простора для творчества учащихся, предоставляемого этой инструкцией, некоторые рисунки могут не содержать информации о школьном классе, к которому принадлежит их автор. Это бывает, прежде всего, тогда, когда ребенок не интегрирован в класс, игнорируется им, существует «сам по себе» или же его отношения с классом характеризуются высокой эмоциональной напряженностью.

Рисунок «Мои одноклассники» в силу более жесткой формулировки инструкции несколько сужает проективное пространство, однако позволяет детализировать вопросы соци-

ально-психологического климата и групповой идентичности. В этом случае инструкция формулируется предельно просто: «Нарисуй(те), пожалуйста, рисунок на тему „Мои одноклассники“».

Если школьники высказывают сомнение в том, что им удастся нарисовать хорошие рисунки, что бывает довольно часто, необходимо пояснить, что качество рисунков оцениваться не будет. Важно отразить «авторский взгляд» на заданную тему.

В *пострисуночном опросе* необходимо уточнить:

- Чем заняты сейчас персонажи рисунка?
- Какое у них настроение?
- Кем из нарисованных персонажей мог бы быть сам автор рисунка? (если инструкция предполагает возможность его наличия). Где сейчас сам автор, если на рисунке его нет?

Анализ полученных результатов предполагает качественную обработку данных. Для интерпретации рисунков используются различные уровни их анализа (Аллан, 1998; Романова, 2001):

- формально-графический (характер линий, нажим, стирания);
- цветовой (предпочитаемые и игнорируемые цвета, используемые в рисунке);
- уровень общепринятых интерпретаций (значение отдельных деталей рисунка, качество их прорисовки);
- уровень интегрированности рисунка (расположение рисунка на листе, его элементов относительно друг друга);
- символический (интерпретация символов, использованных в рисунке);
- сюжетный (интерпретация сюжета рисунка).

Самые обобщенные признаки, указывающие на характер школьной мотивации, социально-психологического климата в классе и групповой идентичности, представлены в табл. 8.

Таблица 8

Качественная обработка проективных рисунков

Параметры	Критерии оценки	Признаки в рисунке
Школьная мотивация	Учебная	Изображен учебный процесс и его атрибуты (парты, доска, ученики, учитель и т. д.)
	Коммуникативная	Изображено внеурочное взаимодействие учащихся
	Игровая	Изображен процесс игры (самостоятельной или с одноклассниками)
	Неопределенная	Нет признаков, которые позволили бы определить тип школьной мотивации
Социально-психологический климат	Благоприятный	Изображение одноклассников, их прорисовка. Отсутствие штриховки, нормальный нажим, минимум стираний и зачеркиваний. Предпочтение ярких, «светлых» цветов. Изображение очевидно приятных или нейтральных ситуаций взаимодействия с одноклассниками, персонажей в позитивном эмоциональном состоянии. Композиционная целостность изображения
	Неблагоприятный	Отсутствие изображения одноклассников или их неадекватная прорисовка (схематизирование или чрезмерно тщательная прорисовка, по сравнению с собственным изображением или изображением других элементов рисунка). Негативное эмоциональное состояние персонажей. Выраженная штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания и зачеркивания. Предпочтение «мрачных» цветов, дисгармоничная цветовая гамма. Изображение очевидно неприятных ситуаций взаимодействия с одноклассниками. Изображение различных барьеров между одноклассниками, собой и одноклассниками. Нарушение целостности изображения

Окончание таблицы 8

Параметры	Критерии оценки	Признаки в рисунке
Групповая идентичность	Сформированная	Наличие изображений одноклассников, включенных в общую деятельность. Наличие символов, обозначающих групповое единство (например, названия класса). Равенство изображенных фигур школьников (по размеру, цвету, нажиму, штриховке и др.). Упоминание в пострисуночном опросе категории «Мы»
	Несформированная	Отсутствие изображения одноклассников в процессе совместной деятельности. Противопоставление некоторых фигур фигурам остальных одноклассников с помощью различных выразительных средств (нажима, штриховки, размера, цвета и т. д.)

Для иллюстрации описанной интерпретационной схемы приведем примеры рисунков школьников разных возрастов.

На рис. 3–5 изображена «школа зверей». Учебную мотивацию можно наблюдать только в рисунке третьеклассника Г. А-ва. Остальные рисунки не позволяют охарактеризовать мотивацию посещения школы как учебную. На основе результатов пострисуночного опроса она была определена как коммуникативная.

Рисунок Т. А-ва иллюстрирует также графическое выражение относительно благоприятного социально-психологического климата и в целом сформированной групповой идентичности. В рисунке К. Л-на также прослеживается сформированная групповая идентичность, однако психологическая атмосфера в его классе, судя по всему, оставляет желать лучшего. Чтобы конкретизировать содержание его рисунка, приведем две «приглаженные» фразы из пострисуночного опроса: «Наш класс — как террариум. Все только и делают, что гадости

друг другу». В классе Ю. Р-вой, судя по ее рисунку и пострисуночной беседе, есть трудности и в сфере социально-психологического климата, и в сфере групповой идентичности: «Они (одноклассники) — зверье! Их надо показывать в зоопарке для опытов».

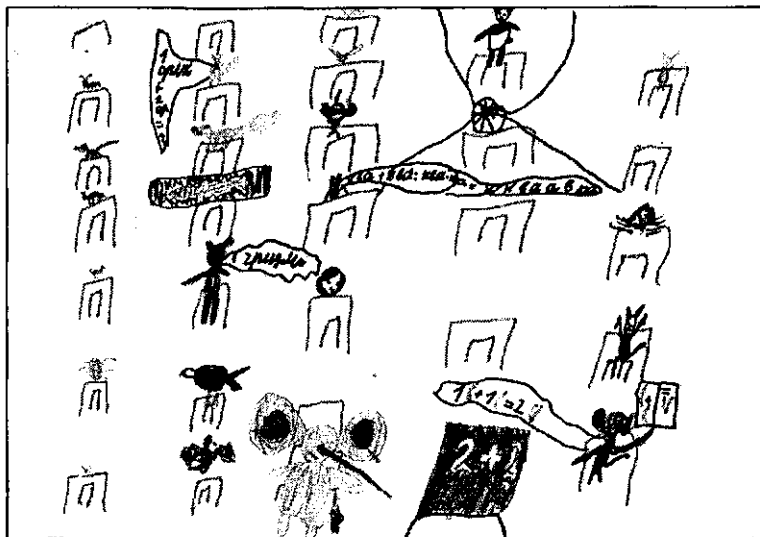


Рис. 3. «Школа зверей». Т. А-в, 3-й класс

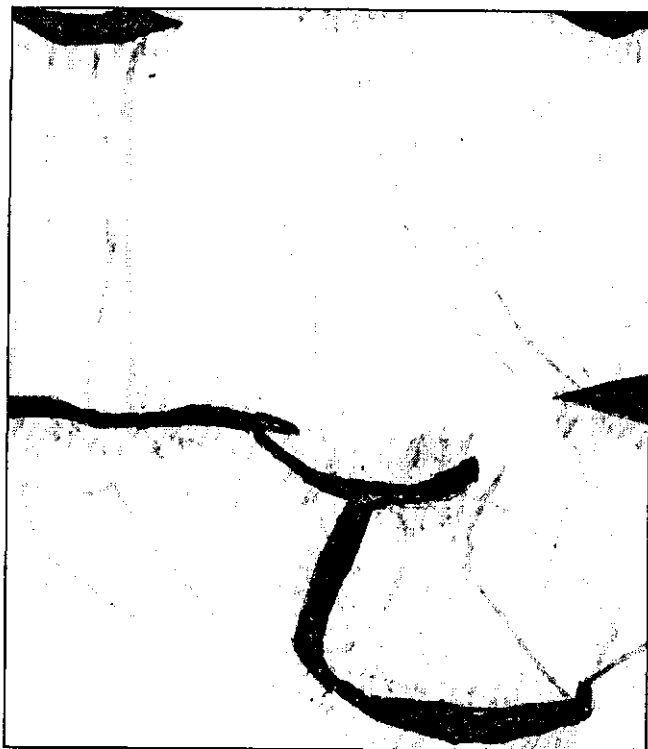


Рис. 4. «Школа зверей». К. Л-н, 7-й класс

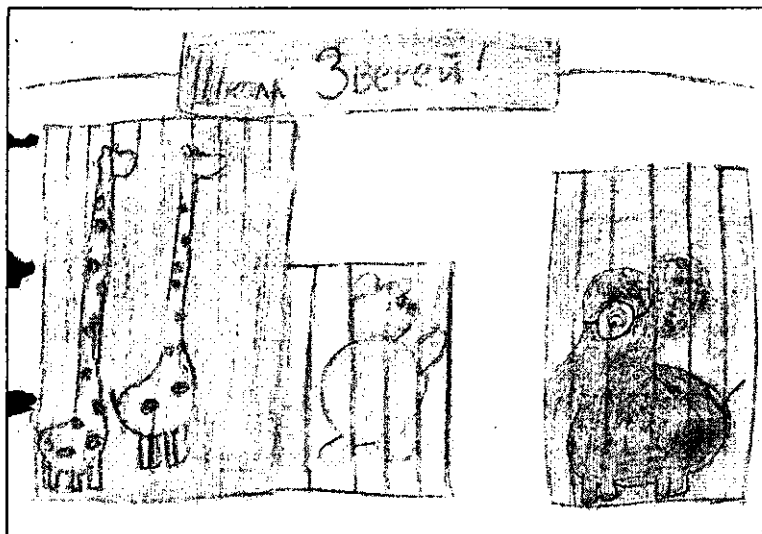


Рис. 5. «Школа зверей». Ю. Р-ва, 5-й класс

Все рисунки «Мои одноклассники», приведенные ниже, нарисованы первоклассниками — школьниками, для которых проблема адаптации к новому коллективу и формирования групповой идентичности актуальна для всех без исключения. В рисунке А. К-вой можно отметить признаки учебной мотивации и сформированной групповой идентичности: «Мы занимаемся английским по подгруппам», хотя психологическая атмосфера в классе воспринимается автором как не слишком комфортная (из того, что может быть не видно в его цифровом варианте, отметим черно-белую цветовую гамму и многочисленные стирания). Относительно сформированная групповая идентичность прослеживается и в рисунке Г. М-ва, однако его представление об обстановке в собственном классе и о целях совместного времяпровождения учеников, безусловно, не могут не вызывать настороженности (в оригинале

рисунок выполнен преимущественно красным карандашом, зеленым цветом изображены только врезающийся в дом самолет и дым над крышей). Несформированную учебную мотивацию и групповую идентичность можно наблюдать в рисунке Н. К-ной, на котором изображены девочки, с которыми она общается: «После школы я, Оля и Таня пойдем в кафе на вокзале».

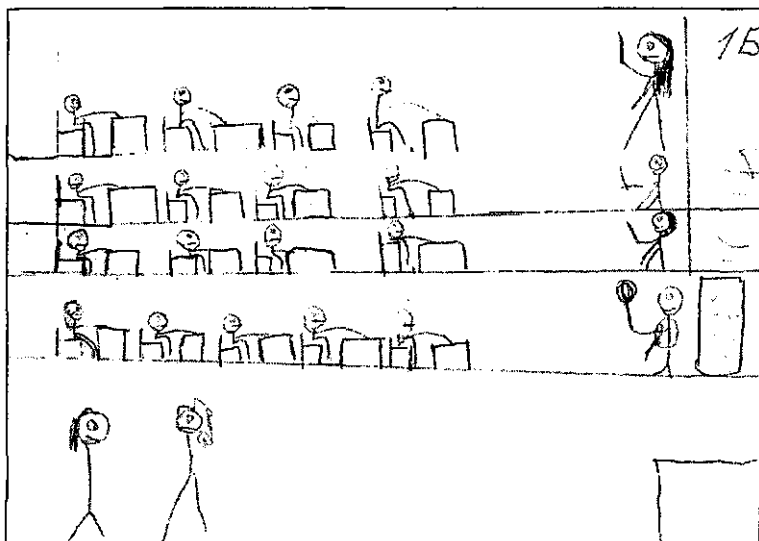


Рис. 6. «Мои одноклассники». А. К-ва, 1-й класс

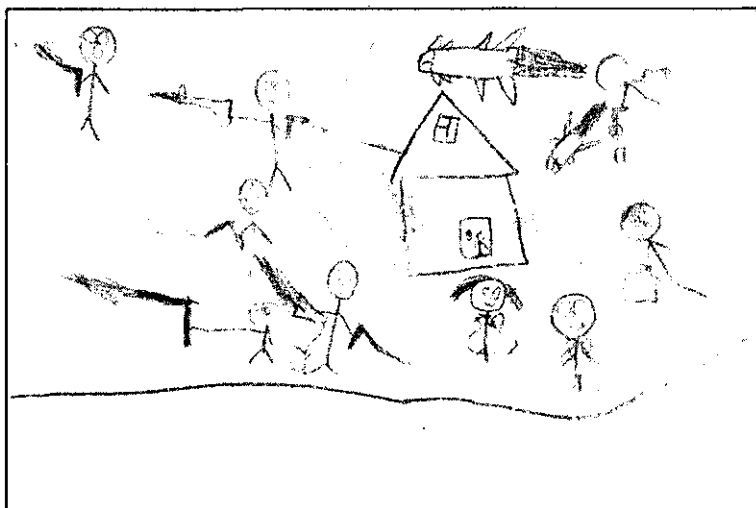


Рис. 7. «Мои одноклассники». Г. М-в, 1-й класс

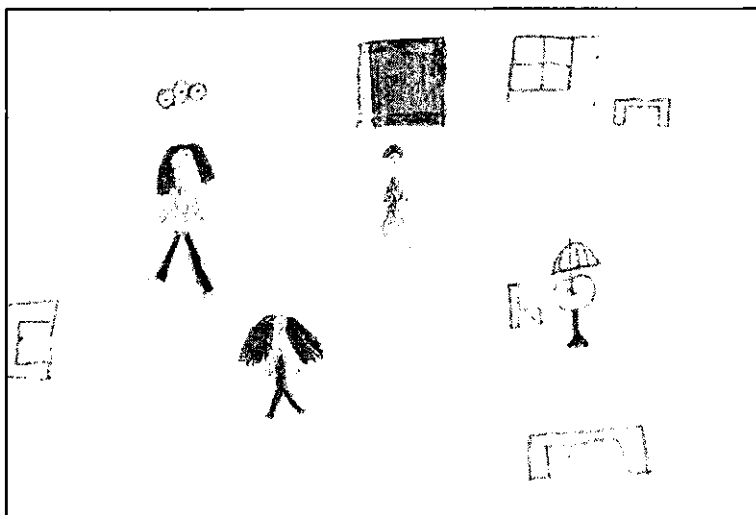


Рис. 8. «Мои одноклассники». Н. К-на, 1-й класс

Хотя проективная диагностика и требует определенного опыта работы, в частности, с рисуночными методиками (как правило, для быстрой и качественной обработки необходимо «набить глаз»), она дает уникальную возможность перекинуть мостик к консультированию благодаря, прежде всего, пост-рисуночной беседе, которая в ряде случаев, по сути, и является первой консультацией.

Цветовой анализатор мира

Цвето-ассоциативная методика А. М. Парачева представляет собой модифицированный вариант известного Цветового теста отношений и относится к группе психосемантических методов психологической диагностики. Основной методический прием, используемый в данной методике, — это проецирование множества объектов на некий алфавит индексов. В данном случае в качестве такого алфавита индексов используются цветные карточки из ранжировочного теста М. Люшера.

Цель методики. Методика позволяет изучить эмоционально-оценочное отношение учащихся к различным сторонам школьной жизни.

Возрастные ограничения. Методика может использоваться на любом этапе школьного обучения.

Процедура диагностики. Возможно проведение исследования как в индивидуальной, так и в групповой форме. В ходе исследования ученикам предлагается определить, с каким из восьми цветов ассоциируется названное экспериментатором понятие (в зависимости от цели исследования список понятий может включать в себя перечень школьных предметов, фамилии работающих в классе учителей или же одноклассников), и поставить номер цвета в соответствующий квадратик на стандартном бланке рядом с названием оцениваемого объекта. Все понятия зачитываются экспериментатором вслух. В конце учеников просят проранжировать цветные карточ-

ки в порядке предпочтения, от наиболее приятного к наиболее неприятному, и расставить в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями номера цветов в специально отведенной для этой процедуры части бланка.

Необходимые материалы. Для проведения тестирования необходим опросный бланк и цветные карточки теста Люшера. При групповом варианте психодиагностики удобно разместить все восемь карточек на одном листе формата А4.

Инструкция 1 (дается перед началом основной экспериментальной процедуры). «Все в нашем мире имеет свой цвет. Как вы думаете, какого цвета Баба Яга? А Змей Горыныч? Звук „а“? Посмотрите, пожалуйста, на доску. Вы видите там восемь цветных карточек. Каждый цвет обозначен своим номером: синий — № 1, зеленый — № 2, красный (оранжевый) — № 3, желтый — № 4, малиновый (фиолетовый) — № 5, коричневый — № 6, черный — № 7, серый — № 8. Перед вами лежит бланк, на нем перечислены фамилии ваших одноклассников. Подумайте, с каким цветом у вас ассоциируется каждый из них, и занесите номер цвета в ячейку напротив каждой фамилии. Работайте, пожалуйста, очень внимательно, никого не пропускайте».

Инструкция 2 (дается после окончания цветоассоциативной процедуры). «Из восьми цветов выберите тот, который вам больше всего нравится. Его номер занесите в первый столбец таблицы в нижней части бланка. Из оставшихся цветов выберите самый приятный и его номер занесите во второй столбец. Далее расположите номера всех цветов в порядке от самого приятного до самого неприятного».

Стимульный материал. Ниже мы приводим образец бланка для проведения Цвето-ассоциативной методики. Еще раз напоминаем, что перечень понятий каждый раз составляется психологом индивидуально, в зависимости от того, выяснение отношения к какому именно компоненту образовательной среды представляется наиболее актуальным.

Дата _____

Класс _____

Имя, фамилия _____

Подумайте, с каким цветом у вас ассоциируется каждый учебный предмет, и занесите номер цвета в ячейку напротив его названия. Работайте очень внимательно, ничего не пропускайте.

Цвета: 1 — синий, 2 — зеленый, 3 — оранжевый, 4 — желтый, 5 — малиновый, 6 — коричневый, 7 — черный, 8 — серый.

	Алгебра		Химия		История
	Геометрия		Физика		География
	Русский язык		Англ. язык		ОБЖ
	Литература		Физкультура		ОИВТ
	Биология		Черчение		История города

Из восьми приведенных выше цветов выберите тот, который вам больше всего нравится. Его номер занесите в первый столбец. Из оставшихся цветов выберите самый приятный и его номер занесите во второй столбец. И далее расположите все цвета в порядке от самого приятного до самого неприятного, их номера последовательно занесите в таблицу:

1	2	3	4	5	6	7	8

Обработка и интерпретация результатов. Сразу хочется оговорить, что из всего многообразия вариантов обработки данных методики ЦАМ мы обозначим лишь некоторые, наиболее тесно связанные с темой, указанной в названии этой книги. Количественный анализ результатов уместен прежде всего при

обработке групповых данных, таким образом психолог получает представление о ситуации, сложившейся в классе в целом. Здесь можно подсчитать ряд коэффициентов. Во-первых, это коэффициент комфортности, который рассчитывается для каждого включенного в стимульный материал понятия по формуле:

$$\frac{X_1 + X_2 + X_3 + X_4}{X_5 + X_6 + X_7 + X_8},$$

где X — частота встречаемости цвета, а цифры 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 — номера цветов в стандартном цветоранжировочном ряду. Психологический смысл коэффициента комфортности заключается в том, что чем сильнее отвергаются «чистые» цвета (синий, зеленый, оранжевый, желтый) и чем притягательнее «грязные» цвета (коричневый, черный, серый), тем хуже психологическое состояние испытуемого. К психологически некомфортным понятиям можно отнести те, значение коэффициента комфортности для которых не превышает единицы.

Особый интерес может представлять оценка социально-психологического климата в классе с помощью подсчета коэффициентов комфортности, полученных в случае, когда объектами цвето-ассоциативного эксперимента становятся одноклассники. Приведем пример интерпретации подобного рода результатов:

Для оценки характера межличностных отношений в 10-м классе мы обратились к показателю коэффициента комфортности. Оказалось, что 4 ученика в классе являются для своих товарищей максимально дискомфортными, а еще для 9 человек этот показатель составил единицу, то есть границу между зонами комфорта и дискомфорта. То есть 13 человек (а это почти половина учеников в классе) или вызывают сильную неприязнь, или едва принимаются. Естественно, эти данные говорят о резком напряжении социально-психологического климата в классном коллективе и не могут не вызывать сильную тревогу.

Незаконченные предложения

Метод незаконченных предложений позволяет проанализировать эмоциональное отношение учеников к основным компонентам образовательной среды. Он представляет собой опосредованный метод установления семантических связей (Петренко, 1988), позволяющий в свободной форме выявить основные представления испытуемого о заданном предмете и эмоциональные отношения к нему (в нашем случае — о компонентах образовательной среды).

Цель методики. Методика позволяет выявить особенности эмоционального отношения школьников к различным компонентам образовательной среды.

Возрастные ограничения. Методика может использоваться на любом этапе школьного обучения.

Процедура диагностики. Методика может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. В первом (а иногда и во втором) классе, пока ребенок еще не овладел в достаточной степени навыками письма, методика проводится только в индивидуальном режиме, в форме беседы. На последующих этапах школьного обучения возможно применение групповой формы психодиагностики.

Необходимые материалы. Диагностический бланк содержит инструкцию и задания — предложения, которые испытуемому необходимо закончить. В нем также указываются фамилия и имя учащегося, возраст и дата диагностики. Для индивидуальной (устной диагностики) необходимо заготовить средства регистрации ответов ребенка (возможно использование диктофона).

Инструкция.

- Для устной формы диагностики: «Сейчас мы будем играть в такую игру: я называю начало предложения, а ты придумываешь, чем оно заканчивается».
- Для письменной формы диагностики: «Закончи, пожалуйста, следующие предложения. В этом задании нет

«правильных» и «неправильных» ответов, поэтому пиши первое, что приходит в голову».

Текст методики. Незаконченные предложения могут быть модифицированы для конкретных диагностических целей. В частности, для изучения взаимоотношений в классе и групповой идентичности можно использовать следующий набор предложений:

1. Мне кажется, что наш класс...
2. Меня радует, когда мы, одноклассники...
3. Больше всего в моих одноклассниках меня раздражает то...
4. По сравнению с другими наш класс...
5. Мне бы очень хотелось, чтобы мои одноклассники...
6. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...
7. Я мечтаю, чтобы наш класс...
8. Большинство девочек в нашем классе...
9. Большинство мальчиков в нашем классе...
10. Наверное, учителя, работающие с нашим классом...

Обработка результатов. При обработке результатов оценивается, прежде всего, «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально-благополучным» ответам относятся те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, указывающие на переживание тревоги, страха, обиды, злости и других отрицательных эмоций, можно рассматривать как «эмоционально неблагополучные». Помимо оценки эмоционального фона можно осуществить процедуру подсчета вариантов завершения каждого из предложений для получения представления о когнитивной составляющей образа класса и взаимоотношений с одноклассниками. Этот материал может быть обсужден во время консультации с ребенком или в процессе групповой работы с детьми.

В качестве отдельного момента интерпретации необходимо рассматривать случаи, в которых испытуемый затрудняет

ся ответить на вопрос методики («отказы»). «Отказы» интерпретируются как результат работы психологических защит (Петренко, 1983) или как сознательное стремление испытуемого к защите личностных границ (что, впрочем, также предполагает неосознанные элементы психологических защит).

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ТРУДНОГО КЛАССА»

Тест Э. Ф. Замбацвявичене

Методика разработана Э. Ф. Замбацвявичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра с целью исследования развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций у детей младшего школьного возраста.

В методику входят задания четырех типов, направленные на выявление умений ребенка осуществлять различные логические операции с вербальным материалом. Каждый субтест включает 10 заданий.

В состав первого субтеста входят задания, требующие от школьников навыков дифференциации существенных и несущественных признаков предметов и простейших понятий. По результатам субтеста можно также судить о словарном запасе ребенка.

Второй субтест представляет собой словесный вариант методики исключения «пятого лишнего». Результаты его проведения позволяют судить об уровне сформированности опера-

ций обобщения, абстрагирования, выделения существенных признаков предметов и явлений.

Третий субтест содержит задания на умозаключения по аналогии. Они требуют умственных навыков установления отношений и логических связей между понятиями.

Четвертый субтест также направлен на исследование важнейшей для данной ступени интеллектуального развития операции обобщения.

Инструкции и порядок работы. Перед предъявлением контрольных десяти заданий каждого субтеста необходимо дать несколько тренировочных — для того чтобы ввести детей в задачу, помочь уяснить суть предстоящей интеллектуальной работы. Во время выполнения контрольных заданий текст может зачитываться как самим психологом, так и детьми про себя.

Стимульный материал.

Субтест 1

Продолжи предложение одним из слов, содержащихся в скобках. Для этого подчеркни его.

1. У сапога есть (шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговица).
2. В теплых краях обитает (медведь, олень, волк, верблюд, тюлень).
3. В году (24, 3, 12, 4, 7 месяцев).
4. Месяц зимы (сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март).
5. В России не живет (соловей, аист, синица, страус, соловей).
6. Отец старше своего сына (часто, всегда, иногда, редко, никогда).
7. Время суток (год, месяц, неделя, день, понедельник).
8. Вода всегда (прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная).
9. У дерева всегда есть (листья, цветы, плоды, корень, тень).
10. Город России (Париж, Москва, Лондон, Варшава, София).

Субтест 2

Одно из пяти слов в ряду не подходит к остальным. Вычеркни его.

11. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.
12. Река, озеро, море, мост, болото.
13. Кукла, медвежонок, песок, мяч, лопата.
14. Киев, Харьков, Москва, Донец, Одесса.
15. Шиповник, сирень, каштан, жасмин, боярышник.
16. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.
17. Иван, Петр, Нестеров, Макар, Андрей.
18. Курица, петух, лебедь, гусь, индюк.
19. Число, деление, вычитание, сложение, умножение.
20. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

Субтест 3

Найди среди пяти слов, написанных в скобках, одно, которое так же подходило бы к слову, написанному перед скобками, как подходят друг к другу слова соседней пары.

1. Огурец / овощ Георгин / (сорняк, роса, садик, цветок, земля)
2. Учитель / ученик Врач / (очки, больные, палата, больной, термометр)
3. Огород / морковь Сад / (забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)
4. Цветок / ваза Птица / (клюв, чайка, гнездо, перья)
5. Перчатка / рука Сапог / (чулки, подошва, кожа, нога, щетка)
6. Темный / светлый Мокрый / (солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный)
7. Часы / время Термометр / (стекло, температура, кровать, больной, врач)
8. Машина / мотор Лодка / (река, моряк, болото, парус, волна)

9. Стул / деревянный Игла / (острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная)
10. Стол / скатерть Пол / (мебель, ковер, пыль, доска, гвозди).

Субтест 4

Подбери общее слово к двум, указанным в строчку.

1. Метла, лопата...
2. Окунь, карась...
3. Лето, зима...
4. Огурец, помидор...
5. Сирень, шиповник...
6. Шкаф, диван...
7. День, ночь...
8. Слон, муравей...
9. Июнь, июль...
10. Дерево, цветок...

Обработка полученных данных. Прежде всего каждый правильный ответ оценивается определенным баллом в зависимости от своей изначальной сложности (табл. 9).

Таблица 9

Количество баллов за правильные ответы теста Э. Ф. Замбацвицено

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	1,9	2,6	2,0	2,6
2	2,8	2,3	2,4	3,0
3	2,7	2,7	2,2	2,1
4	2,3	2,6	2,6	2,2
5	2,6	2,4	2,4	2,6
6	2,2	2,5	2,1	3,0
7	2,8	2,3	2,5	2,8
8	3,4	2,5	2,2	2,2
9	2,8	3,0	2,2	2,4
10	2,6	2,7	2,2	2,2

Следующим шагом обработки является подсчет общей суммы баллов, полученных каждым школьником по каждому субтесту и тесту в целом. Данные по субтестам сравниваются с максимально возможным результатом, который составляет:

для субтестов 1 и 2 — 26 баллов;

для субтеста 3 — 23 балла;

для субтеста 4 — 25 баллов.

Общий балл сравнивается с максимально возможным баллом по данному тесту в целом (он составляет 100 баллов), и в соответствии с ним устанавливается уровень развития словесно-логического мышления:

100–75 баллов — высокий уровень развития;

74–50 баллов — средний уровень развития;

49–25 баллов — низкий уровень развития.

Интерпретация полученных результатов применительно к классу как единому целому аналогична алгоритму качественной обработки данных, приведенному в разделе «Методика оценки умственной работоспособности».

Методика оценки умственной работоспособности

Методика оценки умственной работоспособности предложена Т. Земских (1999). Она предназначена для диагностики отдельных характеристик интеллектуальной деятельности подростков 11–18 лет (5–11-й классы).

Обоснуем причины выбора именно этой методики среди огромного количества аналогичных методов, ориентированных на подростковый возраст (достаточно вспомнить методики Равена или Амтхауэра, тест логических отношений, ШТУР и др.). Представляется, что отличительные достоинства этой методики заключаются, прежде всего, в том, что она позволяет оценить уровень развития познавательных процессов не в «чистом срезе», а в контексте объема проделанной ин-

теллектуальной работы, то есть смоделировать ситуацию учебной нагрузки. Кроме того, в случае выбора группового характера ее проведения результаты каждого конкретного ученика не освобождены от влияния присутствия одноклассников во всем разнообразии их проявлений, что приближает ситуацию диагностики к реальной учебной деятельности (как, впрочем, и частично «программный» стимульный материал). И наконец, в отличие от многих других, данная методика «экспресс-диагностична» — очень экономна по временным затратам на проведение и описание полученных результатов, что сберегает силы не только психолога, но и школьников (чего нельзя сказать о многих тестах умственного развития, традиционных для школьной практики).

Особенностью описываемой методики является возможность сочетания количественного и качественного анализа полученных результатов. Однако в этом кроется и сложность, сопровождающая ее проведение: индивидуальную диагностику организовать намного проще, чем групповую. Групповая диагностика требует участия как минимум 2–3 диагностирующих, которые фиксировали бы частоту обращения тестируемых к инструкции.

Необходимо соблюдать следующие требования к проведению диагностики:

- Необходимо обеспечить должный уровень тишины во время проведения тестирования. Если запланированная диагностика совпадает с каким-нибудь шумным мероприятием, проходящим в соседнем помещении, то ее необходимо перенести на другой день, в противном случае результаты будут недостоверны, поскольку работа предполагает напряжение функций внимания. Желательно также избегать внезапных появлений в помещении посторонних людей, например, с помощью предупреждающей таблички на двери (если, конечно, это принято в школе, иначе результат может быть прямо про-

- тивоположным) или поставив у дверей дежурного и т. д.
- ❑ Обязательным условием является гарантия конфиденциальности полученных сведений (на педагогическом совете или в консультировании учителей они представляются только в обобщенном виде).
 - ❑ Любой школьник имеет право на обратную связь по результатам тестирования, поэтому необходимо сообщить или напомнить тестируемому о месте, где можно получить интересующую их информацию, и о времени, в которое это удобнее сделать.
 - ❑ При проведении тестирования и особенно при формулировании обратной связи необходимо помнить, что сведения о собственных интеллектуальных особенностях человек склонен «пигмалионизировать» (то есть воплощать в жизнь) намного ярче, чем информацию о любых других психических особенностях. Поэтому при проведении тестирования необходимо особенно тщательно избегать любых оценочных суждений, а при информировании учащихся о полученных результатах делать упор на сильные стороны их интеллектуальной сферы, выявившиеся в ходе выполнения заданий.

Процедура диагностики зависит от того, какую форму ее проведения предпочтет психолог — индивидуальную или групповую. Опыт применения методики показал, что и та и другая формы допустимы при соблюдении ряда условий.

Индивидуальная форма проведения, безусловно, более предпочтительна. В этом случае испытуемому предлагается тестовый бланк, содержащий инструкцию и тестовые задания. Психолог, проводящий диагностику, фиксирует особенности выполнения работы, необходимые для качественной оценки полученных результатов (скорость выполнения задания, частота обращения к инструкции).

Групповая форма, несмотря на обозначенные недостатки, в большей степени соответствует реалиям современной

школы, располагающей в среднем одним психологом на тысячу учащихся. В случае групповой диагностики также необходимо подготовить индивидуальные тестовые бланки для каждого учащегося. Инструкция чаще всего записывается на доске, закрытой для учащихся непосредственно до начала тестирования, предваренного ее устным изложением. Психолог и помогающие ему наблюдатели фиксируют каждое обращение учащихся к доске, а также индивидуальное время выполнения задания для каждого из них (для удобства необходимо четко сформулировать принцип распределения обязанностей между наблюдающими, например по колонкам, и подготовить каждому из них списки наблюдаемых).

В особо сознательных классах (как правило, в старших, но иногда и в классах средней школы) можно обойтись без наблюдателей. В этом случае детям предлагается каждый раз, когда они обратились к инструкции, написанной на доске, ставить галочку рядом с фамилией. Ученику, закончившему выполнение задания и поднявшему руку, психолог называет время, которое тот фиксирует на бланке. Однако точность полученных таким способом результатов иногда может быть поставлена под сомнение, и не только в силу возможных сознательных искажений учениками количества галочек и итоговых секунд, но и просто потому, что в пылу выполнения задания дополнительные инструкции могут выпасть из поля сознания. Другой вариант — ограничить всему классу время на выполнение каждого задания крайним пределом возрастной нормы (табл. 11). Тогда те ученики, которые не успели доделать начатое задание, оставляют его незаконченным и переходят к следующему. Но и этот способ не лишен своих недостатков — взять хотя бы фрустрацию учеников, не успевших выполнить то или иное задание в срок.

Инструкция формулируется следующим образом:

«Для каждой строки выполните следующее задание.

1. Сравните начальные буквы двух слов. Если они разные — поставьте знак «Х» в колонку № 1, если одинаковые — сделайте в ней прочерк.

2. Сосчитайте количество согласных букв в обоих словах и впишите полученный результат в колонку № 2.

3. Определите, какое из слов длиннее. Если длиннее первое слово, то, в зависимости от того, что оно означает («А» — живое существо, «Б» — название страны, «В» — неодушевленный предмет), впишите соответствующую букву (А, Б или В) в колонку № 3, а в колонке № 4 сделайте прочерк. Если длиннее второе слово — впишите соответствующую букву в колонку № 4, а в колонке № 3 сделайте прочерк.

4. Если оба слова принадлежат к одному и тому же классу (живое существо, название страны, неживой предмет), то поставьте в колонке № 5 знак «+», если нет — сделайте в ней прочерк.

Испытуемым младше 13 лет предлагаются 15 строк, старше 15–30 строк.

Обработка результатов предполагает этапы количественного и качественного анализа.

Количественный анализ проводится с учетом того, что задания 1–2 позволяют выявить особенности произвольного внимания; задание 3 — распределение внимания, сформированность навыков сравнения, обобщения, классификации; задание 4 — произвольность внимания, умение классифицировать предметы на основе существенных признаков.

Ключ к методике представлен в табл. 10.

Бланк для ответов выглядит так:

ФИО _____ Возраст _____ Дата _____

		1	2	3	4	5
Англия	Франция					
Мотоцикл	Медведь					
Слон	Жемчуг					
Страна	Окунь					
Роза	Россия					
США	Волк					
Карандаш	Баян					
Кошка	Пулемет					
Пуля	Человек					
Птица	Автомат					
Река	Канада					
Город	Рысь					
Бразилия	Футбол					
Мина	Снаряд					
Берег	Мальчик					
Ручка	Рама					
Часы	Велосипед					
Мышь	Метель					
Дания	Мишень					
Бумага	Уэллс					
Руки	Белка					
Самолет	Солдат					
Матрос	Карта					
Лампа	Уж					
Ливия	Коза					
Линейка	Скатерть					
Сирия	Корень					
Зебра	Аргентина					
Книга	Змея					
Египет	Автокар					

Таблица 10

Ключ к методике оценки умственной работоспособности

		1	2	3	4	5
Англия	Франция	X	7	-	Б	+
Мотоцикл	Медведь	-	9	В	-	-
Слон	Жемчуг	X	7	-	В	-
Страна	Окунь	X	6	В	-	-
Роза	Россия	-	7	-	Б	-
США	Волк	X	5	-	А	-
Карандаш	Баян	X	7	В	-	+
Кошка	Пулемет	X	7	-	В	-
Пуля	Человек	X	6	-	А	-
Птица	Автомат	X	7	-	В	-
Река	Канада	X	5	-	Б	-
Город	Рысь	X	5	В	-	-
Бразилия	Футбол	X	8	Б	-	-
Мина	Снаряд	X	6	-	В	+
Берег	Мальчик	X	7	-	А	-
Ручка	Рама	-	5	В	-	+
Часы	Велосипед	X	7	-	В	+
Мышь	Метель	-	5	-	В	-
Дания	Мишень	X	5	-	В	-
Бумага	Узлс	X	5	В	-	-
Руки	Белка	X	5	-	А	-
Самолет	Солдат	-	8	В	-	-
Матрос	Карта	X	7	А	-	-
Лампа	Уж	X	4	В	-	-
Ливия	Коза	X	4	Б	-	-
Линейка	Скатерть	X	9	-	В	+
Сирия	Корень	X	5	-	В	-
Зебра	Аргентина	X	8	-	Б	-
Книга	Змея	X	5	В	-	-
Египет	Автокар	X	7	-	В	-

Средние показатели, необходимые для интерпретации полученных результатов, даны в табл. 11.

Таблица 11

**Средние показатели по методике оценки
умственной работоспособности**

Количественные показатели (средние нормы)								
Зада- ния	Задание 1		Задание 2		Задание 3		Задание 4	
	Время (с)	Кол-во ошибок	Время (с)	Кол-во ошибок	Время (с)	Кол-во ошибок	Время (с)	Кол-во ошибок
11-13	34-36	0-2	104-156	0-4	207-307	1-2	54-77	1-2
13-14	35	0	120	3	230	2	100	2
14-16	35	0	120	1	155	1	65	1
17-18	35	0	110	1	150	0	60	0

Качественный анализ способствует описанию следующих особенностей когнитивной сферы подростков:

- низкая вработываемость (на нее указывают множественные ошибки в начале задания, если, конечно, это не связано с трудностями в понимании инструкции);
- низкая работоспособность (об этом можно судить по возрастанию количества ошибок к концу задания, хотя, с другой стороны, это может быть и результатом утраты мотивации к выполнению задания);
- несформированность навыков произвольного внимания (высокий темп выполнения задания при низкой точности);
- медлительность как особенность темперамента, обусловленная характеристиками нервной системы (низкий темп при высокой точности);
- низкая концентрация внимания и небольшой объем памяти (об этих особенностях можно судить по частоте обращений испытуемого к инструкции).

В целом благоприятный учебный прогноз позволяют сделать высокие темп и точность выполнения задания, неблаго-

приятный — их низкие значения. В последнем случае необходима углубленная психологическая диагностика для установления причин проявившихся затруднений.

Необходимо отметить один очень существенный момент. Стиль учебной деятельности класса отличается от простого среднего арифметического показателей всех учеников. Кстати, это касается любой характеристики класса как целого, определяемой на основе индивидуального тестирования: если мы проведем методику САН или какой-нибудь другой опросник с каждым членом группы, а затем усредним результаты, то не получим полной характеристики класса как целого. Это наглядно видно на примере сравнения результатов, полученных с помощью методики оценки умственной работоспособности в двух восьмых классах, так называемых «классах выравнивания», каждый из которых, по оценкам учителей, «малообучаем» (табл. 12–13).

Таблица 12–13

Психологические карты классов, составленные на основе результатов методики оценки умственной работоспособности*

ФИО 8 «а»	Количество правильных ответов за отведенное время				Примечание
	з. 1	з. 2	з. 3	з. 4	
1					Пр. вн.
2	14	13	15	14	
3					Пр. вн.
4	13	12	14	11	
5	13	13	10	13	
6	15	14	15	15	
7					Утомл
8	14				
9	14	10	15		Мот.
10				13	
11					Пр. вн.
12					Пр. вн.
13					
Среднее	9,46	7,62	9,69	6,85	

Окончание таблиц 12–13

ФИО 8 «б»	Количество правильных ответов за отведенное время				Примечание
1	13	14	13	15	
2	13	11	13	15	Пр. вн.
3	13	11	13	15	
4	15	15	14	15	
5	13	11	13	11	Медл.
6	13	11	13	11	
7	14	12	13	15	
8	13	11	13	11	Медл.
9	13	11	14	13	
10	13	15	13	14	
11	13	15	14	15	
12	15	11	14	15	
Среднее	13,2	10,5	10,8	12,0	

*Цветом выделены показатели «ниже возрастной нормы».

Пр. вн. — сниженный уровень произвольного внимания;

Утомл. — повышенная утомляемость;

Мот. — ошибки вследствие потери мотивации к заданию;

Медл. — медлительность.

Средние значения безусловно подтверждают диагноз учителей: в среднем показатели умственной работоспособности ниже возрастной нормы в обоих классах, хотя в 8 «б» картина в целом несколько благоприятнее, чем в 8 «а». Однако более детальный анализ показывает, что если для 8 «а» низкие средние выражают довольно распространенную в классе тенденцию к снижению уровня умственной работоспособности, характерную для половины учащихся, то в 8 «б» она является отражением особенностей только отдельных школьников, в то время как класс в целом вполне «соответствует возрастной норме». На основе качественного анализа можно отметить также различия в причинах тенденции к снижению средних значений относительно возрастных норм. Например, в 8 «а» это чаще нарушение произвольности внимания (как показа-

ла последующая диагностика, направленная на выявление остаточной минимальной мозговой дисфункции). Также в этом классе обращает на себя внимание недостаточный уровень развития навыков классификации. Очевидно, что при интерпретации результатов 8 «б» акценты будут совершенно иными. Поэтому при интерпретации результатов очень важно опираться не только на результаты сугубо математических вычислений средних значений по классу; нужно пытаться понять, из чего они складываются, какую психологическую реальность отражают.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В «ТРУДНОМ КЛАССЕ»

Социометрическая методика

Термин «социометрия» (от лат. *societas* — общество, греч. *metreo* — измеряю) может трактоваться двояко. В широком смысле он применяется как название отдельного теоретического направления в изучении малых групп в современной социологии и социальной психологии. В узком смысле социометрия обозначает количественное измерение эмоциональных отношений в малых группах, что, собственно говоря, и является сутью социометрической методики.

Социометрическая методика применяется для изучения взаимоотношений в малых группах. Она получила распространение в зарубежной психологии и социологии после появления в 1934 г. книги американского психолога Дж. Морено «Кто выживет?». По определению Морено, социометрия имеет дело с внутренней структурой социальных групп, кото-

рые можно сравнить с ядерной природой атома или физиологической структурой клетки (Морено, 1958). Этот метод был создан исключительно для нужд психологической практики и поэтому, хотя внешне он и кажется громоздким и малоинформативным («А чего там измерять эти отношения, они и так видны!»), при его грамотном использовании может дать важнейшие сведения, необходимые для планирования коррекционно-развивающей работы с классом.

Цель. Основной целью социометрического метода является изучение неформальной структуры межличностных отношений в малой группе и ее социально-психологического климата.

Социометрия предназначена для диагностики различных по возрастному составу групп. Ее классический вариант вполне применим к группам детей 7–8 лет и более старшим возрастным категориям. Для диагностики межличностных отношений дошкольников разработаны различные модификации (в том числе в игровой форме).

На наш взгляд, применительно к школьной практике, социометрия дает наиболее информативные результаты в последних классах начальной, а также в средней и старшей школе. Это связано с тем, что в первые годы обучения отношения детей, как свидетельствует возрастная психология, крайне неустойчивы, а это снижает точность полученных социометрических данных. Кроме того, те же самые возрастные особенности, характеризующие когнитивное и рефлексивное развитие шести–восемилетних детей, иногда делают выполнение социометрического задания весьма затруднительным. В итоге существенные затраты, требующиеся от психолога при обработке социометрии, в начальной школе часто не окупаются.

Среди **требований к проведению социометрии** необходимо отметить как минимум следующие:

- все учащиеся должны знать друг друга, в противном случае социометрия бессмысленна;

- при проведении социометрического опроса должны присутствовать все учащиеся класса, иначе полученная картина будет неполной (поскольку в реальности это практически невозможно, отсутствовавших в момент групповой диагностики позже необходимо опросить отдельно);
- социометрический опрос должен проводить человек, имеющий эмоциональный контакт с классом и пользующийся в нем определенным доверием, поскольку эта процедура, как правило, лично значима для большинства учеников и провоцирует «страх самораскрытия»;
- специалист, проводящий социометрию, должен гарантировать конфиденциальность полученных сведений (даже если информация должна быть представлена на педагогическом совете или использована в консультировании учителей, это возможно сделать только в обобщенном виде, не называя имен конкретных детей).

Процедура проведения социометрического обследования класса включает два этапа.

Первым этапом является «вступительное слово» психолога. В нем необходимо осветить следующие моменты:

- Цель исследования, например: «Школьной психологической службе важно знать, насколько ваш класс дружный и сплоченный»; «Мы хотим учесть вами симпатии при... (распределении тех или иных поручений, создании тех или иных групп)»; «Планируется интересный тренинг, и мы хотим сделать его как можно более полезным» и т. д.
- Гарантии анонимности, например: «Листочки обязательно нужно подписать, иначе, как вы сами увидите, вся работа потеряет смысл. Я вам обещаю, что ваши листочки не увидит никто, кроме меня. С вашими учителями мы будем обсуждать только общие сведения о классе, не называя конкретных фамилий».

- Гарантия обратной связи, например: «Если вы хотите обсудить свои личные результаты, всегда можно прийти ко мне (туда-то и тогда-то). Кроме того, через неделю мы обсудим обобщенные результаты в ходе классного часа».
- Правила выполнения работы (работу нужно обязательно подписать, в процессе работы не надо ни с кем советоваться и заглядывать в чужие листочки, учитывать всех одноклассников, а не только тех, кто сегодня в школе, и т. д.).

Учитывая сильную аффективную заряженность ситуации социометрического выбора, очень важно создать у класса должную мотивацию к соответствующей работе, что можно сделать только доброжелательным, дружелюбным тоном. Ну и, конечно, данные ученикам гарантии обязательны для исполнения; в противном случае их кредит доверия к психологу будет исчерпан навсегда.

Второй этап обследования представляет собой выполнение учащимися социометрического задания. Оно может предьявляться как письменно, так и устно.

Классическая процедура (Методы социальной психологии..., 1977) предполагает необходимость снабдить всех учащихся *социометрическими карточками*, которые должны включать в себя, во-первых, список класса (все фамилии должны быть пронумерованы) и, во-вторых, инструкцию.

Стандартная инструкция звучит следующим образом: «Отвечая на вопросы, необходимо в графу „Выборы“ проставлять номера тех одноклассников по списку, которые наиболее полно соответствуют твоему отношению к ним».

Фамилия и имя заполняющего _____

Вопросы	Выборы				
	1	2	3	4	5
1. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?					
2. С кем бы ты не хотел сидеть за одной партой?					

Хочется отметить, что зачастую школьные реалии не позволяют предложить такую социометрическую карточку каждому учащемуся. В этом случае **инструкция** вполне может быть сформулирована устно, например, так: «Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, записав свои ответы на отдельном листочке. Его предварительно необходимо подписать. „Кого из своих одноклассников ты бы взял в новый класс, если бы ваш класс решили расформировать?“ Запиши их фамилии на листочке под номером 1 в порядке предпочтения. „Кого из своих одноклассников ты, наоборот, не взял бы с собой в новый класс?“ Запиши их под номером 2 в порядке отклонения».

Практика показывает, что список класса для каждого ученика — вещь также необязательная, поскольку наличие эмоционально насыщенных взаимоотношений (как положительных, так и отрицательных) почти наверняка гарантирует каждому ученику возможность их вспомнить и при желании назвать. Но, если возможности позволяют, почему бы не написать список класса хотя бы просто на доске — лишним это не будет!

В качестве примеров нами приведены два разных вопроса к учащимся (они называются «социометрическими критериями»). Кроме того, в «классической» социометрической карточке учащиеся в выборе ограничены пятью одноклассниками, а в ее устном эквиваленте явного ограничения нет. Это возможно, поскольку социометрическое исследование — творческий процесс, предоставляющий исследователю свободу выбора отдельных методических особенностей, в частности социометрической процедуры и критериев.

Так, существуют два способа определения допустимого количества социометрических выборов, определяемых применяемой **социометрической процедурой**.

Непараметрическая социометрия позволяет не ограничивать количество выборов при ответе испытуемых при запол-

нении социометрической карточки. Теоретически, количество выборов, которые в этом случае может совершить каждый испытуемый, составляет $N-1$ (где N — количество учеников в классе). Точно такой же формулой описывается и возможное количество выборов, которые он может получить.

Несомненным достоинством непараметрической социометрической процедуры является то, что она позволяет определить так называемую эмоциональную экспансивность членов группы — показатель, важнейший для характеристики ее социально-психологического климата в целом. Однако у нее есть и существенный недостаток. Эта процедура повышает вероятность случайного выбора, что снижает ее диагностическую ценность. Ответы типа «Выбираю всех» могут быть вызваны совершенно разными причинами: от формального отношения к эксперименту, страха самораскрытия, до сверхблагополучия эмоциональной обстановки в классе.

Параметрическая социометрия ограничивает испытуемого в количестве возможных выборов, снижая тем самым вероятность случайного выбора. Величины социометрического ограничения («лимит выборов») рассчитывается исходя из формулы:

$$P(A) = \frac{d}{N-1},$$

где $P(A)$ — вероятность случайного выбора, d — социометрическое ограничение. При расчете лимита выборов необходимо, чтобы величина $P(A)$ находилась в пределах, предписанных Дж. Морено: от 0,20 до 0,30.

Нетрудно посчитать, что при непараметрической процедуре вероятность случайного выбора стремится к единице. Социометрические ограничения для параметрической процедуры рассчитаны в табл. 14.

Таблица 14

Социометрические ограничения в классах разной наполняемости

Число учеников в классе, N	Социометрическое ограничение, d	Вероятность случайного выбора, $P(A)$
12–16	3	0,25–0,19
17–21	4	0,23–0,19
22–26	5	0,22–0,19
27–31	6	0,22–0,19
32–36	7	0,21–0,19

Помимо того, что параметрическая процедура позволяет снизить вероятность случайного выбора, ее преимуществом является также то, что полученные с ее помощью данные о разных классах можно сопоставлять друг с другом. В то же время задаваемое ограничение делает социометрию менее информативной, поскольку в этом случае отражаются только наиболее субъективно значимые взаимоотношения.

При подготовке социометрической карточки необходимо учесть особенности выбранной процедуры. При выборе без ограничений в единой графе «Выборы» должно быть достаточно места. Для параметрической социометрии в графе «Выборы» чертится столько граф, сколько выборов испытуемому необходимо совершить. Можно также пронумеровать их в порядке предпочтения.

В целом наш опыт работы с социометрической методикой дает нам основание предпочитать фиксированное число выборов (параметрическую процедуру). Такое ограничение, помимо описанных выше преимуществ, часто стимулирует ребят активнее проявлять свое избирательное отношение к одноклассникам, не отговариваясь фразами типа: «Возьму в новый класс всех» или «Не возьму никого».

Не менее, чем выбор социометрической процедуры, важно и определение *социометрических критериев* — оснований, по которым испытуемым предлагается совершать выбор одноклассников.

Выбор социометрических критериев зависит от конкретных задач, решаемых психологом, что оставляет большой простор для творчества исследователя. Однако произвольность их формулирования кажущаяся, поскольку по этому поводу существуют четкие правила. Во-первых, этот критерий должен по возможности выражать содержание изучаемых взаимоотношений и быть приуроченным к той деятельности, в которой они проявляются (правило «значимости критерия»). Например, не слишком эффективно спрашивать первоклассников: «Если бы ты организовывал свою фирму, кого из одноклассников ты бы взял в штат сотрудников?» Во-вторых, критерий должен быть как можно более конкретен. В качестве примера неконкретного социометрического критерия можно привести вопрос: «С кем бы ты хотел дружить?», поскольку понятие «друг» для каждого учащегося наполнен своим смыслом и может затрагивать учебные и внеучебные, школьные и внешкольные отношения.

Сформулированные критерии в зависимости от целей исследования могут иметь разный характер. Во-первых, они могут быть двойными, то есть позволяющими делать симметричный выбор (например, соседа по парте). Во-вторых, социометрические критерии бывают одинарными; они чаще всего используются для выявления структуры авторитетности («Кого бы ты выбрал лидером для...»), хотя необходимо отметить, что в число основных целей социометрии определение структуры влияния в группе не входит: ведь социометрический критерий задает гипотетическую ситуацию, выбор в которой не всегда будет совпадать с выбором в реальных обстоятельствах. Немного особняком стоят аутосоциометрические критерии, речь о которых пойдет ниже.

Также принято различать сильные (общие) и слабые (специфические) социометрические критерии. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, чем более длительное и тесное общение она предпола-

гает, тем сильнее критерий выбора. С этой точки зрения для ученика вопрос «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» несравненно более важен, чем вопрос: «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?». Следовательно, первый вопрос — это сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения людей, возникающие в ходе их совместной деятельности (в нашем случае — учебной). Наряду с использованием положительных критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и отрицательные критерии: «С кем бы ты не хотел играть?», «С кем бы ты не хотел жить в одной комнате?» и т. д. (Волков, 1970; Аванесов, 1982).

В целом, по опыту работы, в школьной практике лучше других зарекомендовал себя следующий критерий: «Если бы ваш класс решили реформировать, кого из одноклассников ты бы взял с собой в новый класс?» (и, соответственно его «отрицательный» аналог: «Кого бы ты не взял в новый класс?»).

Еще один момент, содержание которого предстоит выбрать психологу, — предлагать ли испытуемым ранжировать выбранных одноклассников по степени значимости. Другими словами, будет ли при обработке иметь значение, кого из выбираемых или отвергаемых учеников испытуемый записал первым, а кого последним? В приведенных несколькими страницами выше примерах социометрических инструкций, в частности, такое ранжирование предполагается. Безусловно, процедура, включающая ранжирование, в сравнении с простыми выборами, дает значительно более широкую информацию. Однако опыт применения социометрии показывает, что детям зачастую трудно дается ранжирование, особенно предпочитаемых одноклассников, что иногда проявляется в форме аффективных реакций: «Они мне оба друзья, я не могу выбрать!» Кроме того, ранжирование выборов представляет существенные трудности и для психолога на этапе обработки получен-

ных данных, поскольку предполагает использование сложных статистических процедур, требующих значительных временных затрат, что в практической работе не слишком реально. Поэтому описанный ниже алгоритм обработки результатов ориентирован только на процедуру простых выборов.

Обработка полученных результатов начинается с составления *социометрической матрицы* (табл. 15).

Таблица 15

Пример социометрической матрицы

№	Кто выбирает: <i>i</i> -члены группы	Кого выбирают: <i>j</i> -члены группы								Сделанные выборы		Всего	
		1	2	3	4	5	6	...	N	«+»	«-»		
1	А-в		+	+	-	-					2	2	4
2	Б-ва	+		+	-	-					2	2	4
3	В-ев	+	+								2		2
4	Г-ин	+					-				1	1	2
5	Д-ва	+		-							1	1	2
6	Е-в		+	+		-					2	1	3
...													
N													
Полученные «+»		4	3	3									
Полученные «-»				1	2	3	1						
Всего		4	3	4	2	3	1						17

Слева по вертикали и сверху по горизонтали в социометрической матрице перечисляются фамилии учеников в одном и том же порядке. В строках социометрической матрицы знаком «+» отмечаются положительные выборы соответствующего ученика, знаком «-» — отрицательные. Соответствующие знаки проставляются в клетках пересечения строки данного испытуемого со столбцом, где указана фамилия или номер выбираемого им человека. В частности, в нашем примере ученик А-в предпочел учеников Б-ву и В-ва и отверг Г-ина и Д-ву. Поскольку по инструкции испытуемые при от-

вете на вопрос социометрического критерия не могут выбирать сами себя, соответствующие клетки социометрической матрицы, представляющие собой диагональ, исключаются из дальнейшей работы.

Крайние правые столбцы и нижние строки социометрической матрицы являются итоговыми. В них вносят суммарные данные о количестве выборов и отклонений, полученных и сделанных каждым учеником. Подсчет количества «плюсов» в строке каждого ученика показывает, сколько положительных выборов он совершил (они записываются в первый правый столбец матрицы), количество «минусов» фиксирует число сделанных им отвержений (вносится во второй правый столбец матрицы).

Для того чтобы определить, сколько выборов и отвержений получил каждый ученик, надо посчитать количество «плюсов» и «минусов» в соответствующем столбце матрицы (эти данные фиксируются в нижних строках таблицы). В заключение в нижней строке и крайнем справа столбце устанавливается общая сумма выборов и отвержений, которая должна совпадать «по вертикали» и «по горизонтали».

Данные, представленные в социометрической матрице, можно интерпретировать и количественно, и качественно, но лучше всего использовать оба способа.

Количественная обработка заключается в расчете разнообразных социометрических показателей.

Среди *персональных социометрических показателей*, характеризующих индивидуальные социально-психологические свойства личности учеников, можно назвать, прежде всего, индекс социометрического статуса и индекс эмоциональной экспансивности.

Социометрический статус характеризует положение каждого отдельного ученика в системе межличностных отношений внутри класса. Индекс социометрического статуса (C_7) высчитывается по формуле:

$$C_i = \sum_{i=1}^N \frac{(R_i^+ + R_i^-)}{N-1},$$

где R_i^+ — количество полученных положительных выборов, R_i^- — количество отвержений, Σ — знак алгебраической суммы (то есть при подсчете учитывается знак), N — число учеников в классе, участвовавших в социометрии. Социометрический индекс может быть как положительным, так и отрицательным.

Индекс эмоциональной экспансивности (E) характеризует потребность личности в общении. Его расчет целесообразен только в случае непараметрической социометрии:

$$E_j = \sum_{j=1}^N \frac{(R_j^+ + R_j^-)}{N-1},$$

где R_j^+ — количество сделанных положительных выборов, R_j^- — количество сделанных отвержений, Σ — сумма по модулю (без учета знака). В отличие от социометрического индекса, индекс эмоциональной экспансивности всегда положителен.

Можно также обратить внимание на дополнительные персональные социометрические показатели, в частности:

- разница между числом выборов и отвержений, сделанных каждым учеником, характеризует отношение этого ученика к классу в целом;
- количество взаимных выборов и отвержений, имеющих у данного ученика с одноклассниками, показывает особенности его взаимосвязей с классом.

Групповые социометрические показатели позволяют целостно охарактеризовать конфигурацию межличностных выборов, сделанных учениками. Среди них можно назвать индекс эмоциональной экспансивности группы, индекс психологической взаимности, индекс конфликтности.

Эмоциональная экспансивность группы — это, по сути, усредненная активность группы при решении задач социометрического теста. Индекс эмоциональной экспансивности (A_g) рассчитывается следующим образом:

$$A_g = \sum_{j=1}^N \frac{(R_j^{+-})}{N},$$

где $\Sigma (R_j^{+-})$ — количество выборов (как положительных, так и отрицательных), сделанных всеми участниками группы. В принципе, этот индекс скорее характеризует заинтересованность детей в исследовании, нежели что-нибудь другое.

Индекс психологической взаимности (G) дает более содержательную с психологической точки зрения информацию. Он рассчитывается на основе количества взаимных положительных выборов, совершенных учащимися в ходе выполнения социометрического теста по формуле:

$$G = \sum_{ij=1}^N \frac{(R_{ij}^+)}{N^2 - N},$$

где $\Sigma (R_{ij}^+)$ — количество взаимных положительных выборов. Минимально возможное значение индекса психологической взаимности равно нулю и означает, что в классе не оказалось ни одного взаимного положительного выбора, то есть ни одной пары учеников, которые, не сговариваясь, выбрали бы друг друга. Понятно, что чем больше показатель G , тем более сплоченный класс мы видим перед собой. Однако эта сплоченность весьма специфична. Вполне вероятно, что большое количество взаимных выборов совершено внутри подгрупп, которые активно конфликтуют между собой или вообще не общаются друг с другом. Поэтому истинное понимание того, что же показывает полученная с помощью этой формулы цифра, возможно только на основе качественного анализа результатов социометрии.

Индекс конфликтности (I_k) характеризует конфликтный потенциал класса. Формула для его расчета выглядит так:

$$I_k = \frac{\sum_{i=1}^N R_i^-}{\sum_{ij=1}^N R_{ij}^+}.$$

Очевидно, что этот индекс также не может быть отрицательным. В исследовании Л. С. Титковой (2002) приведена его классификация (табл. 16).

Таблица 16

Классификация индекса конфликтности

Уровни конфликтности	Диапазон значений I_k
Умеренный	0–0,65
Средний	0,66–1,33
Высокий	1,34–($N^2 - N$)







Опять же необходимо отметить, что индекс конфликтности показывает лишь общую тенденцию, применимую, прежде всего, для обобщенной характеристики класса, но не в состоянии дать информацию о том, кто и с кем конфликтует. Опираясь только на него, без использования качественного анализа невозможно понять, в чем причина конфликтности — в слабой взаимности взаимоотношений, в слишком выраженной категоричности учеников, проявляющейся в большом количестве отвержений. Также неочевиден характер этой конфликтности: это конфликтный потенциал «всех против всех» или отдельных подгрупп друг с другом или конкретными учениками и т. д.

Качественная обработка предполагает построение социограммы — схемы, отображающей картину межличностных отношений в классе.

Социограммы можно разделить на индивидуальные и групповые. Последние, в свою очередь, могут быть «социограммами-мишенями» и «социограммами-группировками».

Работа по качественной интерпретации результатов социометрии начинается с построения групповой социограммы. В зависимости от конкретных целей диагностики или от личных предпочтений психолога можно выбрать один из ее возможных вариантов. Социограмма-мишень требует отобразить место каждого ученика в классе в зависимости от количества полученных им предпочтений, для графического выражения которого используется система концентрических окружностей, то есть, по сути, она позволяет наглядно увидеть особенности социометрических статусов учащихся. Социограмма-группировка отражает особенности межличностных отношений (прежде всего, микрогруппы внутри класса и характер взаимоотношений между ними) без учета социометрического статуса каждого ребенка.

Существуют распространенные условные обозначения, используемые при построении социограмм:

- | | | |
|---|--------------------------------|--|
|  | – мальчик | } в каждый значок вписываются фамилия или инициалы того, кого он обозначает, при желании – его социометрический статус |
|  | – девочка | |
|  | – положительный выбор | |
|  | – взаимный положительный выбор | |
|  | – отвержение | |
|  | – взаимное отвержение | |

Необходимо оговорить следующий момент: поскольку правило конфиденциальности предполагает, что с социограммой будет работать один человек, то выбор условных обозначений во многом произволен. Зачастую тип выбора (предпочтение или отвержение) изображается соответственно красными и черными стрелками, а их взаимность или одиночность —

сплошной или пунктирной линиями. Социометрические статусы детей часто отображаются раскрашиванием «его» значка. Например, значок популярного ученика изображается красным цветом, отверженный — черным, изолированный — синим и т. д. В общем, построение и оформление социограммы может стать для психолога интересным, творческим и даже захватывающим процессом. Главное — четко разбираться в той системе обозначений, которую используешь.

Социограмма никогда не получается идеально красивой. Как правило, ее приходится перерисовывать несколько раз. Порой возникает горячее желание бросить все это и найти такую компьютерную программу, которая за несколько секунд строит социограммы без участия психолога. Но интересная особенность: диагностируемая система межличностных взаимоотношений в классе наиболее отчетливо проявляется для диагностирующего именно в процессе построения социограммы, а не в ее готовом варианте.

В построении групповой социограммы условно можно выделить два этапа. На первом этапе строится социограмма положительных выборов, начиная с изображения в центре листа условного обозначения того ребенка, который получил максимальное число положительных выборов. Вокруг этого условного знака располагаются значки тех, кому первый обозначенный отдал свои предпочтения. Предпочтения изображаются стрелками. Затем среди вновь появившихся персонажей социограммы выбирается новый «лидер по числу выборов», отображаются его положительные выборы, и эта процедура повторяется до тех пор, пока не будут отражены все положительные взаимосвязи. При расположении новых условных обозначений на социограмме следует ориентироваться на общее количество полученных этими детьми предпочтений: чем их больше, тем ближе к центру листа надо расположить значок, и наоборот. На втором этапе на социограмме отображаются отрицательные взаимосвязи.

Принято считать, что на хорошей социограмме как можно меньше пересекающихся линий. Однако построить такую социограмму удастся только при обработке результатов социометрии в малочисленной группе. Уже в группе из 15 человек на листе должно появиться как минимум 80 стрелок, а в типичном классе, состоящем из 25–30 человек, — 168. Поэтому целесообразно, построив полную, но запутанную социограмму и находясь еще «в материале», создать ее упрощенный вариант, отразив:

- отдельные микрогруппы внутри класса и взаимосвязи между ними;
- взаимные предпочтения и отвержения;
- противоречивые взаимные выборы;
- связи, имеющие коррекционное значение в конкретной ситуации (например, предпочтение высокостатусным учеником низкостатусного).

Индивидуальные социограммы строятся для отдельных учеников с целью уточнить их место в системе межличностных отношений. Как правило, это необходимо, прежде всего, в контексте помощи низкостатусным детям.

Рассмотрим особенности количественной и качественной обработки социометрических данных на конкретном примере. В табл. 17 представлена социометрическая матрица, полученная в ходе обследования учащихся 9 «а» класса, состоящего из 16 человек (7 девочек и 9 мальчиков).

Социометрические индексы учащихся выражаются следующими числами:

А-ва И.	-0,13	М-в В.	-0,33
Б-в С.	0,26	М-к С.	0,07
Б-ва О.	-0,20	Н-в К.	0,26
Б-ва Т.	0,13	Н-ва М.	0,07
Г-ва Л.	-0,40	С-в С.	-0,46
Г-ва М.	-0,07	Т-в Д.	0,13
И-на Х.	0,46	Т-н Ю.	0,07
М-н Ж.	0,13	Ш-в М.	0,46

Таблица 17

Социометрическая матрица по результатам обследования 9 «а» класса

Кто выбирает	Кого выбирает																Сделанные выборы		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	«+»	«-»	Σ
1. А-ва И.	■				+		+		-				-		-		2	3	5
2. Б-в С.		■	-		-			+			+					+	3	2	5
3. Б-ва О.			■	+		+	+				-		-			-	3	3	6
4. Б-ва Т.			+	■		+	+		-				-		-		3	3	6
5. Г-ва Л.	+				■		+				-						2	1	3
6. Г-ва М.	-			+	-	■	+					-					2	3	5
7. И-на Х.				+		-	■		-			+	-	+		+	4	3	7
8. М-н Ж.			-		-			■			+	+			+	+	4	2	6
9. М-в В.		+					+		■				-	+	-		3	2	5
10. М-к С.					-			+		■						+	2	1	3
11. Н-в К.		+	-								■				+	+	3	2	5
12. Н-ва М.				+	-		+		-			■					2	2	4
13. С-в С.	-	+		-									■		+	+	3	2	5
14. Т-в Д.					-	-				+	+			■		+	3	2	5
15. Т-н Ю.	-			-	-	-					+				■	+	2	4	6
16. Ш-в М.		+	-						-		+				+	■	3	2	5
Полученные «+»	1	4	1	4	1	2	7	2		1	5	2		2	4	8			
Полученные «-»	3		4	2	7	3			5		1	1	7		3	1			
Всего	4	4	5	6	8	5	7	2	5	1	6	3	7	2	7	9			81

В итоге получаем, что двух учеников можно назвать высокостатусными, восьмерых — среднестатусными и шестерых — низкостатусными. Безусловно, информация о типе социометрического статуса конкретного ученика важна для понимания его места в системе межличностных отношений в целом. Однако за одинаковыми цифрами может скрываться совершенно разная социометрическая ситуация. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить положение, которое занимают в классе, Т-н Ю. и М-к С. Имея одинаковые социометрические индексы, они живут в совершенно разных обстоятельствах. Если Т-н Ю. находится в самом центре жизни класса, хотя и вызывает к себе противоречивое отношение со стороны одноклассников, то М-к С. балансирует на грани изоляции. Но цифры социометрического индекса этого не отражают — это можно увидеть только при качественном анализе полученных данных.

Рассчитав групповые социометрические индексы, получаем:

$A_g = 5,06$ (индекс эмоциональной экспансивности класса);

$G_g = 0,08$ (индекс групповой взаимности);

$I_k = 1,60$ (индекс конфликтности).

Какую информацию можно почерпнуть из этих цифр? Не слишком богатую. Мы можем сказать, что класс не был очень активен в ответах на вопросы социометрического теста. При том, что количество сделанных учащимися положительных выборов в полтора раза превосходит количество отрицательных (а следовательно, по крайней мере на декларативном уровне, симпатии в классе преобладают над антипатиями), класс не слишком сплоченный и вероятность конфликтов в нем довольно высока. Но кого и с кем? Опять не обойтись без качественного анализа.

Сначала обратимся к качественному анализу социометрических статусов учащихся. Для этого можно воспользоваться любой существующей классификацией (например, предложенной Дж. Морено, Я. Л. Коломинским или другими авто-

рами) или разработать собственную, отвечающую потребностям конкретной ситуации. Мы предлагаем воспользоваться классификацией И. Г. Балашовой (1999). Она предлагает выделять следующие виды социометрического статуса:

- «любимцы» (не менее 5 положительных выборов и не более 1 отрицательного);
- «предпочитаемые» (3–4 положительных выбора и не более 2 отрицательных);
- «терпимые» (1–2 положительных выбора и не более 1 отрицательного);
- «неоднозначные» (практически равное количество положительных и отрицательных выборов);
- «незаметные» (получившие не более 1 голоса);
- «нелюбимые» (отрицательных выборов больше, чем положительных, не менее чем на 2);
- «гонимые» (не менее 10 отрицательных выборов).

В нашем случае мы получим такие содержательные характеристики положения каждого ученика в системе межличностных отношений в классе:

- И-на Х., Н-в К., Ш-в М. — «любимцы»;
- Б-в С., Б-ва Т. — «предпочитаемые»;
- М-н Ж., Н-ва М., Т-в Д. — «терпимые»;
- Г-ва М., Т-н Ю. — «неоднозначные»;
- М-к С. — «незаметный»;
- А-ва И., Б-ва О., Г-ва Л., М-в В., С-в С. — «нелюбимые».

Помимо уточнения места детей в социометрической структуре класса, такой анализ делает более очевидными цели психологической помощи (если таковая, конечно, будет востребована) каждому конкретному ученику.

Обратимся к качественному анализу системы групповых взаимоотношений в целом.

Если построить полную социограмму взаимоотношений, предположим, социограмму-мишень, она будет выглядеть примерно так, как на рис. 9.

Очевидно, что эта социограмма перегружена малозначимой информацией, затрудняющей ее прочтение. Попробуем ее упростить (рис. 10).

Даже подойдя к анализу упрощенной социограммы очень обобщенно, можно отметить, что в классе существуют две выраженные микрогруппы — мальчиков и девочек. Группа мальчиков в составе семи человек (за исключением С-ва С. и М-ва В.) представляет собой устойчивое внутренне согласованное объединение. Группа девочек, в которую входят все, кроме А-вой И. и Г-вой Л., выглядит менее гармоничной, поскольку в ней существуют противоречивые выборы.

В целом корни конфликтного потенциала класса кроются во взаимоотношениях между подгруппами мальчиков и девочек, а также внутри последней подгруппы, в которой, возможно, существует актуальный конфликт.

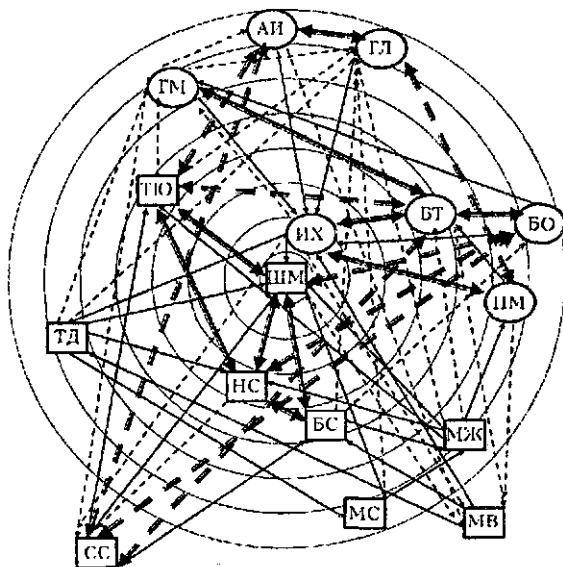


Рис. 9. Полная социограмма-мишень по результатам обследования 9 «а» класса

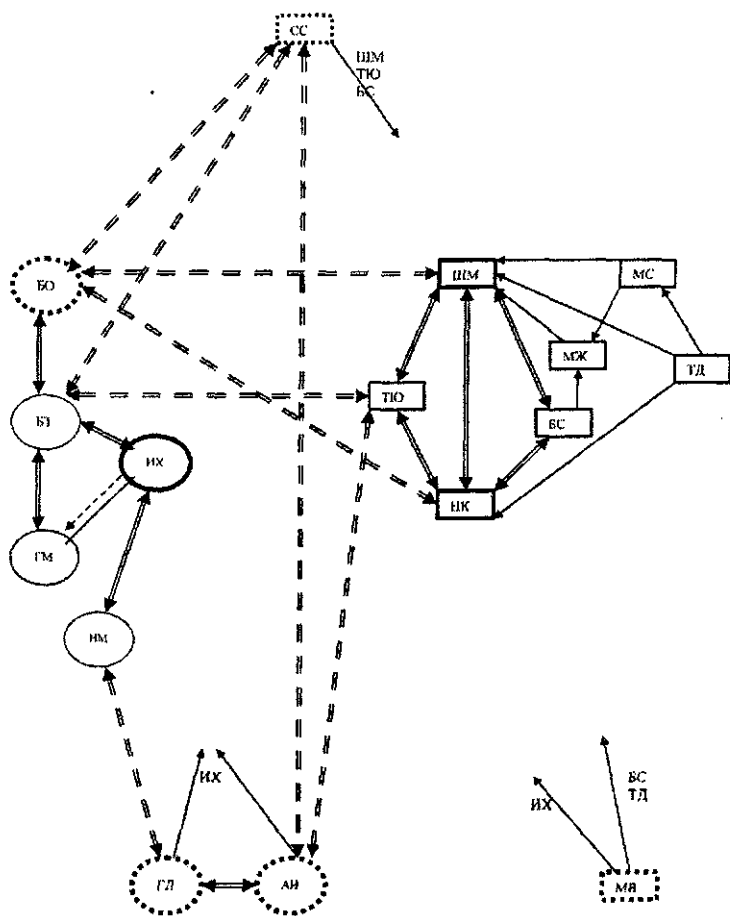


Рис. 10. Упрощенная социграмма по результатам обследования 9 «а» класса. Жирной каймой выделены «любимцы», пунктирной – «нелюбимые». Укороченными стрелками обозначены предпочтения «нелюбимых», указаны инициалы тех одноклассников, к которым они направлены

Анализ положения «нелюбимых» вкратце характеризует его следующим образом. Б-ва О., в общем, включена в подгруппу девочек, что для нее является вполне комфортным. А-ва И. и Г-ва Л. представляют собой устойчивую пару, которая стремится влиться в подгруппу девочек, чему препятствует в том числе взаимная антипатия Г-вой Л. с одной из представительниц подгруппы. В целом положение «нелюбимых» девочек существенно благоприятнее положения «нелюбимых» мальчиков, которые лишены взаимных положительных взаимосвязей с одноклассниками, хотя и стремятся включиться в подгруппу мальчиков. С-в С., в отличие от М-ва В., включен в противостояние с подгруппой девочек. «Незаметный» М-к С. оказался относительно включенным в подгруппу мальчиков. Вполне возможно, что его «незаметность» обусловлена его собственной низкой коммуникативной экспансивностью, проявляющейся не только в ситуации социометрического теста, но и в обычных ситуациях взаимодействия.

Для более подробного анализа социограммы М. Р. Битяновой (2001) разработана следующая схема.

1. Система социометрических статусов класса:

- Школьники с какими статусами есть в классе?
- Какие статусы преобладают?
- Есть ли среди высокостатусных «звезды» (те, кому отдают предпочтение равно предпочитаемые одноклассники)?
- Какие виды непопулярных статусов представлены в группе, каково их соотношение с другими статусами и между собой?
- Чем могут быть объяснены полученные данные?

Для ответа на последний вопрос принято исходить из представления о том, что социометрический статус человека определяется двумя системами факторов: характеристиками самой личности и характерными особенностями группы. В качестве личностных факторов можно упомянуть успешность в той или

иной деятельности, эффективный стиль общения, адекватную самооценку, систему жизненных целей и ценностей (в частности, быть «незаметным» или «нелюбимым» вполне может быть принципиальным выбором ребенка). Групповые факторы связаны, прежде всего, с уровнем развития класса (в частности, большое число детей с непопулярными статусами говорит о низком уровне развития группы, о ее перестройке или распаде, преобладание среднестатусных — о течении процесса группообразования), а также с типом групповых взаимоотношений (например, группа с козлами отпущения).

2. Социометрическая структура класса:

- Есть ли в классе устойчивые микрогруппы?
- Каковы взаимоотношения внутри микрогрупп? Конфликтны они или позитивны?
- Есть ли взаимоотношения между микрогруппами, и если да, то каковы они?
- По каким принципам организованы микрогруппы (что объединяет их членов)?
- Каким образом организованы взаимоотношения между теми, кто не вошел в микрогруппы?
- Каковы взаимоотношения между мальчиками и девочками?
- Каковы взаимоотношения между членами микрогрупп и теми, кто в них не вошел?

Наличие в классе микрогрупп обычно рассматривается как признак его социальной зрелости. Если отношения внутри микрогруппы противоречивы или конфликтны, это, скорее всего, свидетельствует о глобальной перестройке системы взаимоотношений, оказывающей неблагоприятное влияние в том числе и на учебную деятельность класса. Особый интерес представляет позиция детей, не вошедших в микрогруппы. Они могут быть либо ориентированы на эти группы, либо жить самостоятельной жизнью (что затрудняет управление таким классом).

3. Система взаимных выборов и отвержений:

- Много ли в классе взаимных выборов и отвержений?
- Как выглядит система отвержений в классе? Есть ли в нем козлы отпущения?
- Есть ли и как много противоречивых выборов?

Особое внимание стоит обратить именно на противоречивые выборы, в частности между равностатусными одноклассниками, поскольку они, как правило, болезненны для того, чей выбор положителен. Менее показательны противоречивые выборы между низкостатусными и высокостатусными (первые могут отдавать свое предпочтение популярным одноклассникам, не ожидая признания взамен), а также в случае, если школьник не полностью выполнил социометрическое задание (вполне возможно, что он о чем-то умолчал).

4. Взаимоотношения между различными статусными категориями:

- Каковы взаимоотношения в группе популярных?
- Каковы взаимоотношения между популярными и непопулярными?
- Каковы взаимоотношения между непопулярными членами группы? На кого из высокостатусных они в большинстве своем ориентированы?

В заключение необходимо сказать несколько слов о возможностях **аутосоциометрии**. Используемая в комплексе с социометрией, она дает возможность понять, насколько хорошо каждый школьник осознает свое положение в системе межличностных отношений в классе. Наиболее ценные в диагностическом плане результаты можно получить в средней и старшей школе, поскольку у более младших детей могут быть недостаточно развиты рефлексивные навыки, необходимые для выполнения подобного задания.

Адекватное отражение своего места в классе — благоприятный признак, даже если это место не слишком популярно. Школьник, неадекватно оценивающий свой социометриче-

ский статус, может демонстрировать совсем не то поведение, которое ожидают от него одноклассники, что может караться в соответствии с неписаным сводом групповым норм. Кроме того, низкий уровень социально-психологической рефлексии часто связан с необоснованными ожиданиями как симпатии и дружбы, так и враждебности и агрессии в свой адрес (в последнем случае ребенок провоцирует в свой адрес соответствующее отношение, хотя изначально его не было).

Аутосоциометрический критерий в общем виде формулируется следующим образом: «Как ты думаешь, кто из твоих одноклассников... (выбрал бы тебя при ответе на вопросы социометрического критерия): ... взял бы тебя в новый класс? ... захотел бы сидеть с тобой за одной партой?». Обязательно предлагается и обратный вопрос.

Количественная обработка предполагает сопоставление реальных и предполагаемых выборов (для этого удобно в социометрической матрице отметить предполагаемые школьником выборы в вертикальном столбце). Как отмечает М. Р. Битянова (2001), причины социально-рефлексивной неадекватности могут быть различны: это и защитные реакции, и низкий уровень интеллектуального развития, и личностные нарушения.

Качественный анализ ориентирован, прежде всего, на случаи отказа от выполнения аутосоциометрического задания (реплики типа «Спросите у них», зачеркивание, пустое место вместо ответа и т. д.). Во многих случаях они носят защитный характер, указывая на субъективное неблагополучие данного школьника в системе межличностных отношений.

В целом очевидно, что при анализе результатов социометрии опираться исключительно на количественные данные нецелесообразно, так как в этом случае теряется большая часть информации, имеющей огромное значение для характеристики системы отношений в классе и положения в ней каждого ученика.

Референтометрическая методика

Референтометрический метод, или, попросту, референтометрия (от лат. *referens* — сообщающий и греч. *metreo* — измеряю) — это способ выявления референтности членов группы для каждого входящего в нее индивида.

В современной психологии давно уже выделено как самостоятельное и важное понятие референтной группы — круга значимых других, мнения которых являются определяющими для личности и с которыми она — и в прямом контакте, и мысленно — соотносит свои оценки, действия и поступки (следовательно, референтность — это отношение значимости, связывающее человека с другими членами группы). Естественно, что определение референтного круга играет важную роль в плане сбора информации о значимых для человека отношениях.

Референтометрия, по сути, представляет собой совокупность методических приемов, позволяющих выявить круг лиц, к мнению которых член группы обращается в первую очередь. В ситуации референтометрии человек обращается к ценностно-мотивационным аспектам межличностных отношений. Важная сторона этого метода — глубокая мотивированность поведения испытуемого, поглощенного возможностью ознакомиться с позицией, высказанной референтным для него лицом по поводу значимого объекта. При этом мера референтности другого человека определяется здесь косвенно, через проявление испытуемым интереса к позиции этого субъекта по поводу значимого объекта. Подобная диагностика наиболее эффективна в тех возрастных группах, где отношения референтности особенно значимы, как, например, в средней и старшей школе.

В силу особой эмоциональной значимости ситуации референтометрического выбора такая диагностика обязательно должна проводиться с соблюдением тех же требований, кото-

рые предусматривает социометрическая процедура. Общим для референтометрии и социометрии является и рекомендуемый возрастной диапазон их применения.

Несмотря на многочисленные сходства социометрического и референтометрического методов, они представляют собой различные по характеру результатов способы диагностики класса. Цель референтометрии — выявление круга «значимых других», авторитетных людей, тогда как социометрия позволяет определить систему симпатий и антипатий. Знака равенства между «симпатичным человеком» и «значимым человеком» нет: человек может быть симпатичным, но не значимым, и наоборот.

Классическая процедура референтометрии выглядит следующим образом. Каждому школьнику предлагается возможность самостоятельно выбрать нескольких одноклассников, мнение которых по тому или иному поводу представляет для него интерес. Повод, безусловно, может быть выбран произвольно, в зависимости от особенностей исследуемого класса, однако важно подобрать его максимально точно, чтобы он отражал действительно значимые для детей аспекты отношений. «Безотказными» в этом смысле являются референтометрические критерии («поводы»), связанные с предполагаемой возможностью узнать те или иные оценки собственной личности, высказанные одноклассниками, или, например, сделанные ими социометрические выборы и отвержения. Для того чтобы дополнительно не нагнетать и без этого потенциально аффективную ситуацию (тем более что в действительности, как правило, такие оценки испытуемым показывают крайне редко, только в ситуации психологических тренингов), референтометрию вполне можно совместить с социометрией, включив в нее третий вопрос: «Если бы представилась такая возможность, чей листочек с ответами ты хотел бы увидеть?» Другой вариант: «Если бы тебе представилась возможность узнать, кто из одноклассников считает тебя умным (доб-

рым, остроумным, честным и др.), чье мнение тебе было бы интереснее всего?»

Процедурные возможности референтометрии аналогичны социометрическим. Можно предложить школьникам проранжировать составленный список значимых одноклассников «по убыванию интереса» или не учитывать субъективную градацию их референтности. Можно ограничить количество выборов (по принципам, аналогичным социометрическим ограничениям), а можно создать свободное пространство, в котором каждый школьник потенциально может получить $N-1$ выборов. Для применения референтометрии в школьной практике наиболее удобна процедура ограниченного выбора без ранжирования.

При обработке и интерпретации полученных результатов целесообразно сопоставлять их с данными социометрии. Для этого необходимо отметить сделанные референтометрические выборы в строках социометрической матрицы (цветом, галочкой или любым другим способом) и включить в качестве последней строки «количество набранных референтометрических выборов».

На основе данных, зафиксированных в последней строке, для каждого школьника может быть рассчитан референтометрический индекс (R_i) по формуле:

$$R_i = \frac{\sum_{i=1}^N (Pm_i^+)}{N-1},$$

где Rm_i^+ — количество полученных положительных выборов, Σ — знак алгебраической суммы, N — количество учеников в классе, участвовавших в референтометрическом опросе.

Этот индекс позволяет определить наиболее значимых лиц в классе, авторитетных школьников, в потенциале обладающих ценностным влиянием на одноклассников.

Референтометрическая структура класса не всегда совпадает с социометрической. Такие несовпадения следует анализировать особо, потому что они несут в себе информацию о расхождении в эмоциональных и ценностных предпочтениях учеников. Вполне вероятно, что ценностным влиянием может обладать низкостатусный школьник, «несимпатичность» которого связана с демонстрируемым им нестандартным поведением, от которого, однако, «веет романтикой», и многие его одноклассники были бы не прочь попробовать «так, как он». Или же, наоборот, «социометрическая звезда» может не быть авторитетным лицом в классе, поскольку исповедует традиционную систему ценностей, не привлекающую к себе особого внимания.

Важно обратить особое внимание на то, каков характер ценностей референтных школьников, в каком направлении они могут оказывать влияние на своих одноклассников (например, это влияние может быть просоциальным или асоциальным, нормативным или выходящим за пределы нормативности).

Применение тестов школьной тревожности для диагностики социально-психологического климата

«Шкала школьной тревожности» (Рогов, 1996) разработана по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревожности» Кондаша (1973). Особенность шкал такого типа состоит в том, что в них человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуации — с точки зрения того, насколько они могут вызывать тревогу. В аспекте диагностики социально-психологического климата интерес представляет, прежде всего, шкала межличностной тревожности, то есть эмоционального напряжения, возникающего у данного испытуемого в

процессе взаимодействия с одноклассниками. Однако не стоит сбрасывать со счетов показатели по другим шкалам. Так, шкала школьной тревожности косвенно характеризует социально-психологический климат учебной деятельности, шкала самооценочной тревожности — субъективный комфорт (или дискомфорт) представлений ученика о себе как субъекте школьной жизни.

Преимущество шкал такого типа заключается в том, они позволяют определить области действительности, являющиеся для школьников основными источниками эмоционального напряжения. Кроме того, выполнение подобного тестового задания в меньшей степени (по сравнению с обычными опросниками) зависит от уровня развития рефлексии учащихся.

Цель методики — выявление уровня тревожности подростков, локализованной в трех основных плоскостях: учебная деятельность (*школьная тревожность*); взаимоотношения со сверстниками и значимыми взрослыми (*межличностная тревожность*); представление о самом себе (*самооценочная тревожность*).

Методика предназначена для работы с подростками 7–11-х классов.

При проведении диагностики необходимо соблюдать следующие **требования**:

- диагностика проводится в отсутствие учителей и классного руководителя, присутствие которых в помещении в этот момент может стать фактором, искажающим общегрупповые результаты;
- желательно проводить диагностику в начале учебного дня, чтобы избежать влияния фактора утомления;
- как уже неоднократно отмечалось выше, необходимо гарантировать учащимся конфиденциальность полученной информации и обеспечить возможность получения ими обратной связи, для чего (желательно после завер-

шения диагностики) рассказать о личностных особенностях, которые диагностирует данная методика, а также уточнить, когда и где при желании школьники могут узнать свои результаты и обсудить их.

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться в индивидуальной или групповой форме. Готовый диагностический бланк содержит инструкцию и задания. В нем также указываются фамилия и имя учащегося, возраст и дата диагностики. При отсутствии возможности изготовить достаточное количество бланков для осуществления диагностики будет вполне достаточно листочка и ручки.

Инструкция формулируется следующим образом: «На следующих страницах перечислены ситуации, с которыми вы часто встречаетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для вас неприятными, вызывать волнение, беспокойство, тревогу, страх.

Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 1, 2, 3, 4.

Если ситуация совершенно не кажется вам неприятной, обведите цифру 0.

Если она немного волнует, беспокоит вас, обведите цифру 1.

Если ситуация достаточно неприятна и вызывает такое беспокойство, что вы предпочли бы избежать ее, обведите цифру 2.

Если она для вас сильно неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведите цифру 3.

Если ситуация для вас крайне неприятна, если вы не можете перенести ее и она вызывает у вас очень сильное беспокойство, очень сильный страх, обведите цифру 4.

Ваша задача — представить себе как можно яснее каждую ситуацию и обвести кружком ту цифру, которая указывает, в какой степени эта ситуация может вызывать у вас опасение, беспокойство, тревогу или страх».

Тестовый бланк выглядит следующим образом:

Фамилия, имя _____	Класс _____	Дата _____
Пример: Перейти в новую школу	0	1 2 3 4
Отвечаешь у доски	0	1 2 3 4
Идешь в дом к незнакомым людям	0	1 2 3 4
Участвуешь в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1 2 3 4
Разговариваешь с директором школы	0	1 2 3 4
Думаешь о своем будущем	0	1 2 3 4
Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить	0	1 2 3 4
Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1 2 3 4
На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают во время работы, решения задачи)	0	1 2 3 4
Пишешь контрольную работу	0	1 2 3 4
После контрольной учитель называет отметки	0	1 2 3 4
На тебя не обращают внимания	0	1 2 3 4
У тебя что-то не получается	0	1 2 3 4
Ждешь родителей с родительского собрания	0	1 2 3 4
Тебе грозит неудача, провал	0	1 2 3 4
Слышишь за своей спиной смех	0	1 2 3 4
Сдаешь экзамены в школе	0	1 2 3 4
На тебя сердятся (непонятно почему)	0	1 2 3 4
Выступаешь перед большой аудиторией	0	1 2 3 4
Предстоит важное, решающее дело	0	1 2 3 4
Не понимаешь объяснений учителя	0	1 2 3 4
С тобой не согласны, противоречат тебе	0	1 2 3 4
Сравниваешь себя с другими	0	1 2 3 4
Проверяются твои способности	0	1 2 3 4
На тебя смотрят как на маленького	0	1 2 3 4
На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1 2 3 4
Замолчали, когда ты подошла (подошел)	0	1 2 3 4
Оценивается твоя работа	0	1 2 3 4
Думаешь о своих делах	0	1 2 3 4
Тебе надо принять для себя решение	0	1 2 3 4
Не можешь справиться с домашним заданием	0	1 2 3 4

Обработка результатов предполагает подсчет количества совпадений с ключом по каждому разделу шкалы и по шкале в целом (табл. 18).

Таблица 18

Ключ для обработки «Шкалы школьной тревожности»

Шкалы опросника	Номера вопросов
Школьная	1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30
Самооценочная	3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29
Межличностная	2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26

Общий показатель тревожности рассчитывается сложением результатов по отдельным шкалам.

Полученные по каждой шкале, а также суммарные баллы интерпретируются в качестве показателей уровня соответствующих видов тревожности, учитывая тестовые нормы, приведенные в табл. 19. Следует отметить, что стандартизация тестовых норм для всех параллелей проводилась в городских школах, поэтому данные тестовые нормы для сельских школьников неприменимы.

При интерпретации полученных данных следует обратить внимание на учащихся, показавших «повышенные», «высокие» и «очень высокие» значения школьной тревожности, а также попавших в зону «чрезмерного спокойствия». Если показатели «повышенной», «высокой» и «очень высокой» школьной тревожности прямо указывают на эмоциональное неблагополучие подростка в контексте тех или иных школьных ситуаций, то показатель «чрезмерного спокойствия» свидетельствует о «скрытой» тревожности, либо незаметной для самого испытуемого (вытесненной), либо сознательно отрицаемой им.

В заключение еще раз отметим то, что уже неоднократно обсуждалось выше. Для характеристики социально-психологического климата посредством оценки уровня психологической напряженности отношений в классе как целостном организме недостаточно просто подсчитать среднее арифме-

Таблица 19

Тестовые нормы для «Шкалы школьной тревожности»

Уровень тревожности	Группа		Уровень различных видов тревожности (в баллах)			
	Кл.	Пол	Общая	Школьная	Самооценочная	Межличностная
Нормальная тревожность	7	Ж	35–67	8–22	10–21	8–22
		М	22–60	5–20	5–17	7–18
	8	Ж	30–62	7–19	11–21	7–20
		М	17–54	4–17	4–18	5–17
	9	Ж	17–54	2–14	6–19	4–19
		М	10–48	1–13	1–17	3–17
	10	Ж	35–62	5–17	12–23	5–20
		М	23–47	5–14	8–17	5–14
11	Ж	36–64	6–19	4–18	5–18	
	М	25–46	5–15	7–18	5–13	
Несколько повышенная тревожность	7	Ж	68–73	23–27	22–26	23–27
		М	61–66	20–25	17–22	19–25
	8	Ж	63–78	20–25	22–26	21–27
		М	55–73	18–23	19–25	18–24
	9	Ж	55–72	15–20	20–26	20–26
		М	49–57	14–19	18–26	18–25
	10	Ж	63–76	18–23	24–29	21–28
		М	48–60	15–19	18–22	15–19
11	Ж	65–70	20–25	19–23	19–26	
	М	47–53	16–22	19–24	14–18	
Высокая тревожность	7	Ж	74–94	28–32	25–33	28–34
		М	67–86	26–31	23–31	26–31
	8	Ж	79–94	26–31	27–31	28–33
		М	74–91	24–30	26–32	25–30
	9	Ж	73–90	21–26	27–32	27–33
		М	68–86	20–25	27–34	26–32

Окончание таблицы 19

Уровень тревожности	Группа		Уровень различных видов тревожности (в баллах)			
	Кл.	Пол	Общая	Школьная	Самооценочная	Межличностная
	10	Ж	77–90	24–30	30–34	29–36
		М	61–72	20–24	23–27	20–23
	11	Ж	71–91	26–30	24–31	27–35
		М	54–85	22–26	25–29	18–23
Очень высокая тревожность	7	Ж	Более 94	Более 32	Более 33	Более 34
		М	Более 86	Более 31	Более 31	Более 31
	8	Ж	Более 94	Более 31	Более 31	Более 33
		М	Более 92	Более 30	Более 32	Более 30
	9	Ж	Более 90	Более 26	Более 32	Более 33
		М	Более 86	Более 25	Более 34	Более 32
	10	Ж	Более 90	Более 30	Более 34	Более 36
		М	Более 72	Более 24	Более 27	Более 23
«Чрезмерное спокойствие»	11	Ж	Более 91	Более 30	Более 31	Более 35
		М	Более 85	Более 26	Более 29	Более 23
	7	Ж	Менее 35	Менее 8	Менее 10	Менее 8
		М	Менее 22	Менее 5	Менее 5	Менее 7
	8	Ж	Менее 30	Менее 7	Менее 11	Менее 7
		М	Менее 17	Менее 4	Менее 4	Менее 5
	9	Ж	Менее 17	Менее 2	Менее 6	Менее 4
		М	Менее 10	–	–	Менее 3
	10	Ж	Менее 39	Менее 5	Менее 12	Менее 5
		М	Менее 23	Менее 5	Менее 8	Менее 5
	11	Ж	Менее 36	Менее 6	Менее 4	Менее 5
		М	Менее 25	Менее 5	Менее 7	Менее 5

тическое, сложив показатели всех учеников и разделив на их число, затем найти место соответствующего числа в интерпретационной таблице и поставить классу «диагноз»: напряженные в нем те или иные отношения или нет. Важно обратить

внимание на то, из чего складывается это среднее. Например, «несколько повышенная межличностная тревожность» класса в целом может быть результатом наличия в нем нескольких высокотревожных школьников на фоне общего эмоционального благополучия или же является характерным для большинства детей фоном взаимоотношений с одноклассниками и учителя.

Аналогичным образом применяется и *Опросник школьной тревожности Филипса*, который относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя при проведении фронтальных психодиагностических обследований.

Цель. Опросник предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Возрастные ограничения. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Оптимально его применение в 3–7-х классах средней школы.

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Крайне желательно присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос.

Необходимые материалы. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся.

Инструкция. «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы чувствуете себя в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво. Здесь нет правильных или неправильных, хороших или плохих от-

ветов. Но листе для ответов сверху напишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ „+“, если вы согласны с ним, и „-“, если не согласны».

Текст методики

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько хорошо ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снилось ли тебе, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос, не останешься ли ты на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?

16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, которых ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет плохо в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты совершишь ошибку?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнил?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что твои одноклассники говорят обидные для тебя вещи?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, кто не справляется с учебой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть смешно?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем сейчас?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты, отвечая на уроке, задумываешься о том, как выглядишь со стороны?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся твои одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и твое поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить на вопрос учителя, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Бывает ли так, что ты долго не можешь заснуть, думая о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что забыл вещи, которые раньше хорошо знал?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты пишешь самостоятельную работу?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель дает самостоятельную работу, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ней?
54. Снилось ли тебе временами, что у тебя не получается такое задание, которое могут сделать все твои одноклассники?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспokoишься ли ты по дороге в школу, что учитель может спросить тебя или дать проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, бывает ли так, что ты чувствуешь, что получишь за него «2»?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты выполняешь задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов. По окончании заполнения опросника подсчитывается количество несовпадений с каждой шкалой опросника и с опросником в целом.

«Ключ» к опроснику Филиппа

1. –	14. –	27. –	40. –	53. –
2. –	15. –	28. –	41. +	54. –
3. –	16. –	29. +	42. –	55. –
4. –	17. –	30. –	43. +	56. –
5. –	18. –	31. –	44. +	57. –
6. –	19. +	32. –	45. –	58. –
7. –	20. –	33. –	46. –	
8. –	21. +	34. +	47. –	
9. –	22. –	35. +	48. –	
10. –	23. +	36. –	49. –	
11. +	24. +	37. +	50. –	
12. –	25. –	38. +	51. –	
13. –	26. –	39. –	52. –	

Шкалы опросника	Номера вопросов
1. Общая школьная тревожность	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46–58. Сумма: 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44. Сумма: 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43. Сумма: 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45. Сумма: 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26. Сумма: 6
6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22. Сумма: 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28. Сумма: 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47. Сумма: 8

Интерпретация результатов. Значения показателей тревожности, превышающие 50%-й рубеж, позволяют говорить о повышенной тревожности, а превышающие 75%-й — о высокой тревожности ребенка.

Расшифровка значений шкал данного опросника позволяет сделать выводы о качественном своеобразии переживания школьной тревожности каждым учащимся.

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживание социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ «ТРУДНОГО КЛАССА»

Методика диагностики школьной мотивации в начальной школе

Анализируя различные типы «трудных классов», мы нередко обращали внимание читателя на значимость мотивационных факторов в становлении проблем «объективно трудного» класса, поэтому проблема диагностика школьной мотивации

является довольно актуальной в рамках рассматриваемой нами темы. Одним из методов подобной диагностики традиционно выступает анкетный опрос. В качестве примера подобной методики приведем Анкету для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н. Г. Лускановой (Овчарова, 1996).

Методика предназначена для изучения уровня учебной мотивации учащихся. В нее включено 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению. Исследование может проходить как в индивидуальной, так и групповой форме.

Стимульный материал:

1. Тебе нравится в школе или не очень?
 - а) не очень;
 - б) нравится;
 - с) не нравится.
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
 - а) чаще хочется остаться дома;
 - б) бывает по-разному;
 - с) иду с радостью.
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?
 - а) не знаю;
 - б) остался бы дома;
 - с) пошел бы в школу.
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
 - а) не нравится;
 - б) бывает по-разному;
 - с) нравится.
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
 - а) хотел бы;
 - б) не хотел бы;
 - с) не знаю.

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
 - а) не знаю;
 - б) не хотел бы;
 - с) хотел бы.
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
 - а) часто;
 - б) редко;
 - с) не рассказываю.
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
 - а) точно не знаю;
 - б) хотел бы;
 - с) не хотел бы.
9. У тебя в классе много друзей?
 - а) мало;
 - б) много;
 - с) нет друзей.
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
 - а) нравятся;
 - б) не очень;
 - с) не нравятся.

Обработка и интерпретация результатов. Каждый ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в 3 балла; нейтральный ответ — 1 балл; ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

На основании суммарного балла конкретный учащийся может быть отнесен к одному из пяти уровней школьной мотивации:

1. Высокая школьная мотивация, учебная активность — 25–30 баллов.
2. Нормальная школьная мотивация — 20–24 балла.
3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами — 15–19 баллов.

4. Низкая школьная мотивация — 10–14 баллов.
5. Негативное отношение к школе, дезадаптация — ниже 10 баллов.

Методика «Отношение к предметам»

В средней и старшей школе, когда отношение к учебным предметам дифференцируется, начинают осознаваться причины избирательного отношения к ним, целесообразно сопоставлять информацию об общей направленности учебной мотивации в классе (полученную, например, с помощью рисуночных методик) с результатами анкетирования.

Очень информативный вариант подобной анкеты предложен Л. Балабкиной (2000) в рамках целостной программы подготовки к психолого-педагогическому консилиуму, посвященному проблеме учебной мотивации. Мы остановимся только на одном из ее элементов — анкете, позволяющей выявить отношение учащихся к каждому преподаваемому им предмету.

Анкетирование, как правило, проводится в групповой форме. Для получения достоверных результатов важно соблюдать ряд условий:

- обеспечить конфиденциальность полученных сведений, которые, как и в работе с любыми другими методиками, предоставляются педагогам или самим учащимся в ситуации предоставления обратной связи только в обобщенном виде;
- создать условия для максимальной искренности учащихся, прежде всего благодаря выбору в качестве опрашиваемого лица того, кому они доверяют; очевидно, что анкетирование, проводимое учителем, которого весь класс боится до дрожи в коленках, даст искаженные данные, причем не только о предмете этого учителя, но и о многих других.

Процедура анкетирования вполне допускает групповую работу. При возможности учащихся снабжают готовыми бланками анкет. При отсутствии таковой можно предложить каждому приготовить бланк для себя самостоятельно, перерисовав его с доски или просто под диктовку. Эта задача вполне по силам даже пятиклассникам.

Инструкция формулируется следующим образом: «Оцени, пожалуйста, свое отношение к перечисленным учебным предметам, пользуясь следующей шкалой: 2 — это про меня; 1 — не уверен; 0 — это не про меня».

Для характеристики отношения к учебным предметам предлагаются следующие критерии:

- я знаю этот предмет;
- я люблю им заниматься;
- с удовольствием иду на урок;
- никогда не пропускаю этот урок без уважительной причины;
- доволен отношением учителя ко мне;
- всегда понимаю объяснения нового материала;
- домашние задания по этому предмету всегда выполняю сам;
- читаю много дополнительной литературы по предмету (посещаю факультатив, кружок).

Для создания анкетного бланка вполне достаточно нарисовать таблицу, в строках которой перечислены преподаваемые в данном классе предметы, а в столбцах — критерии для их оценки (см. с. 168).

Обработка и интерпретация результатов начинается с подсчета индивидуальных сумм баллов, характеризующих отношение каждого конкретного учащегося ко всем предложенным для оценки предметам (максимальная сумма баллов — 16, минимальная — 0).

Полученная сумма баллов определяет тип отношения учащегося к предмету:

- 16–14 баллов — активно-положительное (А);
- 13–10 баллов — положительное (П);

	Предмет											
	Русский язык	Литература	Алгебра	Геометрия	История	История СПб	География	Биология	Физика	Физкультура	Рисование	...
Я знаю этот предмет												
Я люблю им заниматься												
С удовольствием иду на урок												
Никогда не пропускаю уроки без уважительной причины												
Доволен отношением учителя ко мне												
Всегда понимаю объяснения нового материала												
Домашние задания всегда делаю сам												
Много читаю по предмету (посещаю факультатив, кружок)												
Сумма баллов												

- 9–8 баллов — безразличное (Б);
- 7–5 баллов — отрицательное (О);
- 4–0 баллов — крайне отрицательное (К).

При обобщении полученных результатов необходимо учесть как минимум два их аспекта.

Во-первых, можно проанализировать общую структуру отношения класса к учебному процессу в целом, составив рейтинг предметов. Его очень удобно представлять в виде гистограммы, составленной на основе усредненных оценок (рис. 11).

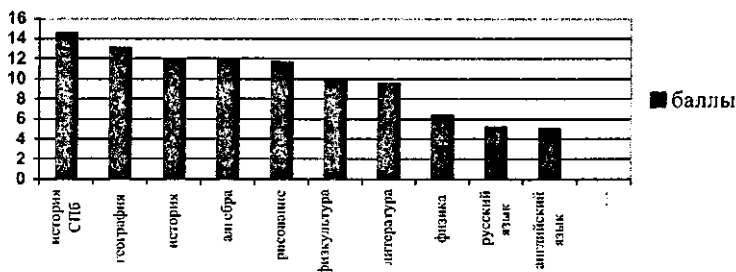


Рис. 11. Диаграмма, отражающая рейтинг предметов в классе

Этот метод представления данных, безусловно, очень привлекателен, эстетичен, оставляет простор для художественного творчества психолога, внося в его работу новые нотки. Тем не менее выше уже обсуждались недостатки усреднения индивидуальных показателей по любой из диагностических методик. В частности, на гистограмме не видны причины низкого рейтинга тех предметов, которые получили минимальные средние оценки. Поэтому для более детального анализа необходимо вернуться к первичным протоколам и постараться их найти. Как правило, для предмета с низким рейтингом выделяется в тенденции основная причина подобной «нелюбви»: это может быть и трудность предмета, и неудовлетворенность взаимодействием с учителем, и неинтересная форма подачи учебного материала, и возможность практически безнаказанно прогуливать соответствующие уроки и т. д.

Возможность проанализировать структуру отношения учащихся к каждому предмету (особенно получившему низкий рейтинг), помимо предложенного выше качественного анализа, дает второй способ представления данных. Он заключается в обобщенной характеристике типов отношения учащихся конкретного класса к определенному учебному предмету. Самой удобной графической формой представления этих све-

дений является круговая диаграмма, в которой обобщаются индивидуальные отношения учащихся к данному предмету в их процентном соотношении (рис. 12).

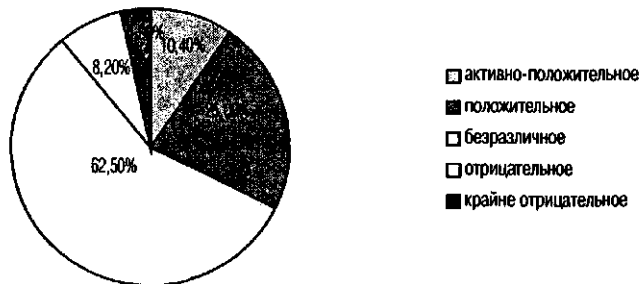


Рис. 12. Диаграмма, иллюстрирующая соотношение различных типов отношения к урокам литературы

Однако эта диаграмма в целом может считаться лишь дополнительной информацией к количественному и качественному анализу рейтинга предметов, поскольку выстраивается на основе тех же цифр, что и рейтинговая гистограмма. По этим же причинам ее качественная интерпретация даст результаты, не отличающиеся от аналогичной работы с предыдущим рисунком.

Полученные результаты следует предъявлять педагогам (естественно, в обобщенном виде) крайне осторожно, так как для многих они могут оказаться лично-значимыми. В этой связи по возможности вообще следует избегать оглашения «рейтинга» или «типов отношения» в рамках педсоветов или консилиумов, поскольку сами эти слова несут в себе выраженный потенциал оценки профессиональной и человеческой компетентности педагога. Вполне достаточно сосредоточиться на «положительных сторонах урока глазами детей» и «тех сторонах, где есть что улучшить».

Глава 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ «ТРУДНОМУ КЛАССУ»

Мы посчитали нецелесообразным приводить большое количество готовых программ по работе с «трудными классами». По самым скромным подсчетам, учитывая типологию таких классов, а также необходимость привязки программ работы с ними к возрастным особенностям школьников, этих программ получилось бы не менее тридцати. Безусловно, многие из них были бы неапробированными. Поэтому мы выбрали другой путь. Ниже мы предлагаем основные цели и задачи работы с «трудными классами», правила составления и оформления программ работы с ними, а также в качестве иллюстрации две конкретные программы, доказавшие свою эффективность на практике. Кроме того, в одном из разделов приводятся конкретные упражнения, хорошо зарекомендовавшие себя в работе с «трудными классами».

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ О РАБОТЕ С «ТРУДНЫМ КЛАССОМ»

Разрабатывая программу работы с конкретным классом, попавшим в разряд «трудных», важно учитывать его специфику, а также причины ее формирования, условия жизне-

деятельности класса, его место и роль в жизни школы. Поэтому в каждом отдельном случае программа должна максимально соответствовать особенностям тех, ради кого она создается и реализуется. Поэтому здесь мы сформулируем лишь ряд общих требований к созданию и оформлению программ работы с «трудным классом», которые, на наш взгляд, одновременно можно рассматривать и как алгоритм их разработки.

Научно-методические требования представлены как минимум следующими пунктами:

1. Структура программы должна содержать четко сформулированные цели и задачи, краткое описание методической парадигмы; требования к участникам (возраст, достигнутый социально-психологический статус); критерии и способы диагностики ее эффективности; перечень материалов, необходимых для ее реализации; условия проведения; список методической литературы. Общая структура программы в идеале должна быть уподоблена гауссовской кривой нормального распределения, то есть включать в себя этап начала работы, основной блок и завершаться стадией выхода из работы. То же самое относится и к общей структуре каждого занятия, которая включает в себя мотивирующую разминку, основное упражнение (или несколько упражнений) и рефлексию прошедшего занятия.

2. Цели программы должны соответствовать общим целям работы психолого-педагогической службы школы, однако необходимо максимально конкретизировать их в соответствии с индивидуальными особенностями класса.

3. В программе могут быть использованы только те методические приемы, которые соответствуют поставленным целям и задачам. При реализации программы важно учитывать задачи, которые ставит каждый запланированный методический элемент, и следить за тем, чтобы осуществлялось их решение. В подростковых (а тем более во взрос-

лых) группах основным методом достижения этого является организованное обсуждение результатов каждого упражнения. В младших классах обсуждение в силу возрастных особенностей учащихся значительно менее эффективно, поэтому необходимо подбирать методические средства, позволяющие закрепить необходимые навыки в поведении минуя активную опору на рефлексию (например, различные техники проговаривания, прорисовывания, проигрывания).

4. Программа работы должна базироваться на следующих принципах:

Принцип мотивационной готовности. Работа должна быть ориентирована на проблемы, значимые для школьников, их учителей и родителей. Мотивационная готовность может достигаться путем постоянного обращения к личному опыту, демонстрации личностной значимости получаемой информации.

Принцип комплексности. При работе с «трудным классом» необходимо планировать мероприятия не только непосредственно для ребят, но и для их учителей и родителей. В целом крайне желательно задействовать в работе:

- сам «трудный класс»;
- педагогов, работающих в «трудном классе»;
- родителей учащихся, составляющих «трудный класс»;
- окружающую класс физическую среду;
- окружающую класс социальную среду (по крайней мере, внутри школы).

Принцип учета возрастных особенностей. В программах должны быть использованы только те методические средства, которые соответствуют возрасту ребят, составляющих «трудный класс».

Принцип учета специфики контингента. Работая с классом, с педагогическим или, в меньшей степени, родительским коллективом, необходимо учитывать, что это не тренинговая

группа, мотивированная на глубокую личностную активность, а не вполне мотивированное и заинтересованное в работе сообщество людей, которые к тому же вынуждены тесно общаться друг с другом на протяжении длительного времени. Литературные данные (Большаков, 1996; Вачков, 2000; Макшанов, 1998), а также опыт работы с естественными группами (к их числу, несомненно, относятся и школьный класс, и педагогический коллектив) показывают, что групповая динамика в них приобретает особое содержание, связанное, прежде всего, с явлением, получившим название «риск самораскрытия». Действительно, личностная открытость в группе людей с разным уровнем мотивации, готовности соблюдать принятые правила работы, со сложившейся структурой взаимоотношений зачастую бывает небезопасна. В итоге в естественных группах зачастую наблюдается явление блокировки группового процесса (Короткина, 2004), резко снижающее эффективность любой, даже самой грамотной и проработанной программы. Поэтому в таких группах ответственность ведущего многократно возрастает, а возможности использовать глубокие личностно-ориентированные методы, наоборот, снижаются.

Этические требования заключаются в следующем:

1. Программа должна содержать описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы.

2. Заявленная технология тренинговой работы не должна нарушать профессиональный этический кодекс психологов (что особенно важно, потому что в ситуации работы с «трудным классом» психологу иногда бывает очень трудно удержаться от того, чтобы не встать на защиту одной из участвующих в ситуации сторон).

Организационные требования предполагают наличие преемственности и взаимосвязи с другими элементами системы работы школы и ее психолого-педагогической службы.

ЗАДАЧИ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ «ТРУДНЫМИ КЛАССАМИ»

Сразу оговоримся, что этот раздел не претендует на исчерпывающую полноту излагаемого материала. Это связано, прежде всего, с тем, что в каждом конкретном случае любой, даже вписывающийся в рамки предложенной типологии, класс уникален, обладает своими специфическими особенностями и требует сугубо индивидуального подхода. Мы предлагаем лишь самые распространенные, наиболее обобщенные, «стратегические» направления работы.

«Необучаемый» класс

«Необучаемость» — понятие ненаучное, поэтому крайне важно уточнить его содержание. Очевидно, что состав учащихся среднестатистической школы крайне неоднороден по уровню психического развития; в массовые школы зачастую попадают дети с парциальными нарушениями психического развития, однако многие из них способны усваивать программу, предусмотренную государственным образовательным стандартом, хотя бы «на три». Поэтому следует признать, что «необучаемость» — явление весьма относительное, поскольку оно может представлять собой функцию разных переменных: возможностей учащихся и предъявляемых к ним учебных требований.

Психологические причины «необучаемости» весьма разнообразны. Классики отечественной педагогической психологии (Блонский, 1927; Божович, 1968; Забрамная, 2004; Славина, 1966 и др.) называют в их числе:

- соматические факторы (дефекты физического развития, ослабление здоровья);

- психические факторы (нарушения или задержки психического развития разной природы, отсутствие эффективного стиля учебной деятельности, низкая учебная мотивация);
- социально-психологические факторы (низкий уровень профессионализма педагогов, недостаточный уровень психологической культуры педагогов и родителей).

Применительно к «необучаемости» целого класса, а не отдельно взятого ребенка особый интерес представляют вторая и третья группы факторов. В основе формирования «необучаемого класса», как правило, лежит неэффективный шаблон учебной деятельности и, прежде всего, ее операционального компонента, возникший вследствие неконструктивных педагогических и родительских воздействий и в большинстве случаев подкрепляемый ими. В таком классе, как правило, крайне низок уровень сформированности навыков использования собственного психического потенциала в учебной деятельности, репродуктивные методы учения преобладают над самостоятельной учебной активностью. Зачастую в учебной деятельности класса бывают смещены акценты, и организационные моменты начинают доминировать над содержательными. Класс старается соблюдать внешние, а не содержательные требования, «отсчитывает клеточки», «чертит поля», «достает дневник» и искренне полагает, что в этом и есть суть учебы. Возникающая в результате хроническая учебная неуспешность приводит к формированию неблагоприятного эмоционального фона восприятия учебы, школы и себя в ней, способствует закреплению негативных самооценочных ярлыков, которые начинают работать по принципу «самоподтверждающихся пророчеств».

Соответственно, в числе стратегических задач работы с «необучаемым» классом можно выделить следующие.

В работе с самим классом:

- 1) создание условий для адекватного отражения учащими-ся структуры учебной деятельности;
- 2) обучение учащихся эффективному использованию собственного психического потенциала в учебной деятельности;
- 3) разрядка отрицательных эмоций, связанных с учебной деятельностью;
- 4) создание условий для повышения самооценки учащихся.

 В работе с педагогами:

- 1) создание условий для формирования у педагогов ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу;
- 2) обучение педагогов приемам опоры на сильные стороны учащихся, а также развития их высших психических функций в рамках учебной деятельности;
- 3) обучение педагогов способам психологической поддержки учащихся, создания ситуаций успеха.

 В работе с родителями:

- 1) создание условий для формирования у родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи детям;
- 2) обучение родителей способам психологической поддержки учащихся, создания ситуаций успеха.

Перечисленные направления работы ориентированы преимущественно на учащихся начальной школы и в меньшей степени пятого и шестого классов. Это связано с тем, что собственно «необучаемый» класс, как правило, не сохраняет свой первоначальный статус на протяжении всей школьной жизни. Пробыв несколько лет «классом дураков», постоянно попадая в ситуации неуспеха, класс довольно быстро теряет учебную мотивацию, переходя в разряд «немотивированных». В итоге уже в средней школе найти класс, который «хочет, но не может учиться», практически невозможно.

«Немотивированный» класс

Как известно, специфика учебной мотивации заключается в том, что она формируется только в соответствующей деятельности (Талызина, 1998; Эльконин, 1989). Поэтому, согласно одному из основных постулатов педагогики, работа с «немотивированным» классом должна строиться именно вокруг формирования учебной деятельности.

Однако этот подход применим только в начальной школе, где учебная деятельность, как известно, является ведущей. Именно в младшем школьном возрасте формируются собственно познавательные мотивы, которые в дальнейшем направляют человека к усвоению новых знаний, овладению новыми способами их получения, самообразованию (Маркова, 1990). Если этого по каким-то причинам не происходит, то надеяться на то, что познавательная мотивация у ребенка проснется позже, когда он повзрослеет, довольно сложно. Применительно к подростковым и юношеским классам адекватнее оказывается работа по переосмыслению уже имеющейся в наличии ситуации, нахождению новых, привлекательных сторон учебной и, шире, школьной действительности. Учитывая происходящую к средней школе смену ведущего вида деятельности, важными мотиваторами представляются не только и не столько школьные знания как результат учебы, сколько новые элементы процесса их получения, а также разнообразные школьные события, выходящие за пределы учебной программы.

Познавательная мотивация — очень хрупкий предмет, и разрушить ее намного легче, чем создать. Причинами ее утраты могут стать совершенно разные обстоятельства. Это не только изменения интересов самих учащихся, но и разнообразные социально-психологические факторы, например неадекватные педагогические или родительские ожидания и оценивания, низкий уровень методической грамотности или

профессиональной заинтересованности педагога, низкий статус ценности образования в семейном рейтинге ценностей и др.

Итак, необходимо отметить как минимум следующие задачи работы с «немотивированным» классом.

В работе с самим классом:

- 1) создание условий для адекватного формирования структуры учебной деятельности (в начальной школе);
- 2) стимулирование личностной активности учащихся по поиску новых смыслов учебы и посещения школы в целом;
- 3) разрядка отрицательных эмоций, связанных с учебной деятельностью;
- 4) создание условий для повышения самооценки учащихся.

В работе с педагогами:

- 1) создание условий для формирования у педагогов ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу;
- 2) обучение педагогов приемам работы с опорой на интересы учащихся;
- 3) обучение педагогов способам психологической поддержки учащихся, создания ситуаций успеха.

В работе с родителями:

- 1) создание условий для формирования у родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи детям;
- 2) обучение родителей способам психологической поддержки учащихся, создания ситуаций успеха.

Перечисленные задачи во многом перекликаются с направлениями работы в «необучаемом» классе, поскольку и тот и другой тип «трудного класса» является результатом нарушения одной и той же структуры — группового шаблона учебной деятельности. Зачастую на практике бывает довольно

сложно разобраться, в чем же первопричина тех трудностей, которые отмечают учителя: в том, что класс «не может» или «не хочет» учиться? «Не могу» и «не хочу» обладают мощнейшей силой взаимоподкрепления, и разделить их, например, в средней, а тем более в старшей школе практически невозможно.

«Неуправляемый» класс

Под «неуправляемым» обычно подразумевается класс, не подчиняющийся требованиям дисциплины или подчиняющийся им с большим трудом. В сознании такого класса дисциплинарные требования отнюдь не связаны с идеями о свободе как наличии выбора и познанной необходимости, как это постулируется в некоторых современных пособиях по теории воспитания. Дисциплина для составляющих его ребят, так же как и для большинства простых смертных, — это необходимость подчинять свое поведение всевозможным ограничениям.

В рамках нормативного психического развития еще на этапе дошкольного детства у ребенка формируется привычка подчиняться необходимым требованиям, которые впоследствии интериорируются и на следующих возрастных этапах становятся внутрличностными регуляторами поведения. Вероятно, аналогичным образом протекает и становление дисциплины школьного класса: от признания необходимости подчиняться внешним, транслируемым учителями правилам поведения, до закрепления этих правил в системе групповых норм, регулирующих активность класса как группы. «Неуправляемость» становится характеристикой того класса, в системе групповых норм и ценностей которого «дисциплина» как соблюдение школьных требований не значит или понимается неадекватно (ведь нередки случаи, когда класс не совсем понимает, какого именно поведения от него ждут).

Особую распространенность явление «неуправляемого» класса приобретает в конце младшей и в средней школе, когда в соответствии с возрастными закономерностями развития на первый план выходит мотивация общения со сверстниками. В классах, в которых отсутствует четкая система нормативной регуляции поведения детей, она становится доминирующей, блокируя остальные виды активности, в том числе и учебной. Чаще всего это происходит в том случае, когда на этапе начальной школы дисциплина была сугубо внешней, авторитарно насаждаемой и строго контролируемой учителем, что не позволило ей стать органичной частью внутренних норм поведения класса. Ситуация усугубляется приклеиванием классу соответствующего негативного ярлыка, который в дальнейшем играет роль подкрепления недисциплинированного поведения, а также попытками учителей поддерживать дисциплину силовыми методами, что вызывает встречную волну непослушания.

В целом задачи работы с «неуправляемым» классом могут включать следующие пункты.

В работе с самим классом:

- 1) стимулирование личностной активности учащихся по поиску новых смыслов соблюдения правил поведения, закрепления их в системе групповых норм;
- 2) формирование навыков конструктивного общения с учителями;
- 3) разрядка отрицательных эмоций, связанных с негативными оценками поведения;
- 4) создание условий для повышения самооценки учащихся.

В работе с педагогами:

- 1) создание условий для формирования у педагогов ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу;
- 2) обучение педагогов дифференцированным способам реагирования на нарушения дисциплины (в зависимости от их причин);

3) обучение педагогов способам психологической поддержки учащихся.

□ В работе с родителями:

1) создание условий для формирования у родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи детям;

2) обучение родителей способам психологической поддержки учащихся.

Стоит отметить, что «неуправляемость» часто бывает возрастным, а следовательно, проходящим состоянием класса, что часто в кулуарах школы формулируется следующим образом: «Перебесятся и успокоятся». Это во многом справедливо, однако необходимо следить за тем, чтобы этот «побочный эффект» взросления не закрепился в шаблоне экспрессивной деятельности и системе групповых норм класса на все последующие годы школьного обучения.

«Внутренне конфликтный» класс

«Внутренне конфликтный» класс характеризуется, прежде всего, неблагоприятным эмоциональным фоном взаимоотношений, иногда граничащим с откровенной враждебностью. В нем существует жесткая групповая структура, за учениками закреплены те или иные роли, формирующие у них соответствующие поведенческие модели. Такое положение дел вполне может быть не только следствием специфического пути развития класса как группы, но и прямым отражением общешкольных процессов: принятого стиля коммуникации, типичных способов разрешения конфликтов.

В начальной школе, где мотивация учебной деятельности в целом доминирует над мотивацией межличностного общения, формирование внутренней конфликтности класса — это почти всегда «заслуга» взрослых, учителей или родителей,

провоцирующих детей пристрастно относиться друг к другу. В средней и старшей школе эта особенность класса уже является отражением сложившейся системы межличностных отношений.

Перечислим основные задачи, которые необходимо решать психологу, работающему с «внутренне конфликтным» классом.

□ В работе с самим классом:

- 1) стимулирование личностной активности учащихся по поиску новых моделей поведения, расширению ролевого репертуара;
- 2) создание условий для нормализации групповой структуры;
- 3) создание условий для сплочения коллектива;
- 4) формирование навыков конструктивного общения друг с другом;
- 5) разрядка отрицательных эмоций, связанных с неблагоприятным эмоциональным фоном в классе;
- 6) создание условий для повышения самооценки учащихся.

□ В работе с педагогами:

- 1) создание условий для формирования у педагогов ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу;
- 2) обучение педагогов дифференцированным способам реагирования на нарушения дисциплины (в зависимости от их причин);
- 3) обучение педагогов способам психологической поддержки учащихся.

□ В работе с родителями:

- 1) создание условий для формирования у родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи детям;
- 2) обучение родителей способам психологической поддержки учащихся.

«Закрытый» класс

«Закрытый» класс характеризуется низким уровнем групповой экспрессии. Причинами формирования этой особенности чаще всего бывают опыт эмоционально холодных отношений с учителями в начальной школе, а также сформировавшийся стереотип поведения, связанный с соответствующей интерпретацией школьных правил. «Закрытость» может проявляться не только в отношениях с учителями, но и во взаимодействии внутри класса. Такой класс, как правило, внутренне разобщен, хотя и не конфликтен: все слишком равнодушно друг к другу.

Психологическое ядро всех этих особенностей — так называемый «страх самораскрытия», либо возникающий из-за хронически фрустрированной потребности в самопроявлении, либо сигнализирующий об отсутствии навыков безопасного самовыражения.

В работе с «закрытым» классом наиболее общими задачами являются:

В работе с самим классом:

- 1) стимулирование личностной активности учащихся по поиску новых моделей поведения, расширению ролевого репертуара;
- 2) создание условий для сплочения коллектива;
- 3) разрядка «страха самораскрытия»;
- 4) формирование навыков конструктивного общения друг с другом и с учителями;
- 5) создание условий для повышения самооценки учащихся.

В работе с педагогами:

- 1) создание условий для формирования у педагогов ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу;
- 2) обучение педагогов способам психологической поддержки учащихся, стимулированию тенденций к самораскрытию.

□ В работе с родителями:

- 1) создание условий для формирования у родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи детям;
- 2) обучение родителей способам психологической поддержки учащихся.

«Закрытый» класс обычно беспокоит педагогов меньше, чем другие «трудные классы». Зачастую его даже не относят к категории «трудных». И все же такой класс, равно как и работающие в нем учителя, нуждаются в психологической поддержке. Класс — для того, чтобы школьный возраст стал не просто временем получения знаний, но и периодом накопления конструктивного коммуникативного опыта. Учителя — потому, что работа с таким классом не дает ощутимой отдачи, которая является мощнейшим ресурсом педагогической деятельности, а ее отсутствие способствует быстрому профессиональному выгоранию.

«Звездный» класс

Этот тип «трудного» класса характеризуется, прежде всего, тем, что является в собственных глазах «сообществом гениев». Групповая идентификация «Мы — самый одаренный класс» позволяет посматривать на другие классы, да и на некоторых учителей свысока. Эта идентификация на уровне обыденного сознания считается крайне эффективной (действительно, любое пособие по популярной психологии учит, что себя нужно любить и ценить), в силу чего до некоторых пор подогревается педагогами и родителями. Однако в какой-то момент эта особенность класса, изначально казавшаяся его достоинством, оборачивается неадекватной самооценкой, неконструктивным стилем взаимодействия класса с другими учащимися, педагогами и родителями.

«Звездность» не проходит бесследно. Она требует от каждого постоянного соответствия существующей высокой план-

ке, что зачастую выливается в формализацию и выхолащивание мышления, демагогизацию рассуждений, а также постоянную конкуренцию «кто в классе самый умный» и гонения на тех, кто «недотягивает до нашего уровня». Очевидно, что в основе всех этих явлений лежит не завышенная, как это может показаться на первый взгляд, самооценка, а, напротив, хроническая неуверенность в своих способностях, в возможности дотянуться до той самой планки, оправдать возложенные ожидания.

При планировании работы со «звездным» классом можно отталкиваться от следующих задач.

□ В работе с самим классом:

- 1) создание условий для коррекции самооценки учащихся;
- 2) создание условий для сплочения коллектива;
- 3) разрядка отрицательных эмоций, связанных с неблагоприятным эмоциональным фоном в классе;
- 4) стимулирование учащихся к проявлению активности за пределами учебной деятельности и собственного класса.

□ В работе с педагогами:

- 1) создание условий для формирования у педагогов ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу;
- 2) обучение педагогов способам психологической поддержки учащихся.

□ В работе с родителями:

- 1) создание условий для формирования у родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи детям;
- 2) обучение родителей способам психологической поддержки учащихся.

«Звездные» классы чаще всего крайне нелюбимы остальными учащимися школы, поэтому при работе с ними важно обратить особое внимание на их интеграцию в общешкольную жизнь.

МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДЛЯ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ «ТРУДНЫХ КЛАССОВ»

Предлагаемые в этом разделе методические средства, безусловно, не исчерпывают весь арсенал приемов психологической работы с «трудными классами». Мы приводим только те из них, которые были апробированы в нашей работе и на практике доказали свое соответствие заложенному в них целевому потенциалу.

В этом разделе не приводятся техники разминочного и психогимнастического плана, здесь представлены только приемы, несущие основную смысловую нагрузку в каждом занятии, подчеркнута их суть, показаны способы их модификации в соответствии с нуждами конкретного класса. Возможность модификации упражнений очень важна, поскольку крайне желательно выстраивать работу группы таким образом, чтобы прослеживалась четкая содержательная и логическая связь между занятиями, а также внутри каждого занятия. Еще раз подчеркнем, что эффективность использования любого из них напрямую связана с организацией круга рефлексии после завершения каждого из них; во время этого круга происходит вербализация, то есть, по сути, осознание полученного опыта.

Осознание структуры учебной деятельности

В структуре учебной деятельности, рассмотренной в аспекте возможности ее психолого-педагогической коррекции, можно выделить ее мотивационную и операциональную стороны, а также сторону «психологического ресурса» — возможностей освоения учащимися учебной программы, связанных с уровнем развития высших психических функций, а также

умением эффективно использовать особенности собственной психической сферы.

Работа с мотивацией как таковой, как следует из литературных данных и опыта работы, — занятие неблагодарное. Если конструктивная учебная мотивация не сформировалась естественным путем на этапе старшего дошкольного детства и/или не нашла подкрепления в младшей школе, надежды ее сформировать, например, у подростков, абсолютно нереалистичны. Если мы имеем дело с первоклассниками в первые месяцы их школьной жизни, проблема школьной мотивации входит в более широкий контекст, связанный с готовностью к школе. На следующих этапах школьного обучения целесообразнее говорить о необходимости работы, направленной на поиск новых личностных смыслов учебы и всего другого, связанного со школой (см. раздел «Переосмысление привычных сторон школьной действительности»).

Помощь в осознании *операциональной стороны учебной деятельности* бывает необходимой классам, находящимся в изменяющейся социально-педагогической ситуации. Так, сюда относятся приемы, направленные на помощь учащимся в ориентации в расписании и правилах школьной жизни.

«Школьный распорядок» (упражнение для первоклассников). Ведущий показывает картинки со схематическим изображением различных школьных ситуаций. В обсуждении на доске составляется график типичного школьного дня («от гардероба до гардероба», уроки и перемены разделены «звонками»). Ребятам предлагается зарисовать готовый график в тетради. Ведущий сопровождает их рисование схематизированным рисунком на доске. Итоговый бумажный вариант школьного распорядка вывешивается на стене.

«Школьные правила» (упражнение для первоклассников). Ребята формулируют известные им правила школьной жизни. Ведущий иллюстрирует их пиктограммами (они готовы заранее, но некоторые иногда приходится дорисовывать по

ходу занятия). Список правил фиксируется ребятами в тетради, учитель помогает схематическими рисунками на доске. Готовые пиктограммы вывешиваются в кабинете.

«Наши уроки» (упражнение для первоклассников). Ведущий бросает какому-нибудь ребенку мяч и называет какую-нибудь науку или школьный предмет. Если такой предмет изучают в первом классе, мяч нужно поймать, если нет — не ловить. Каждый верно угаданный предмет записывается на доске (печатными буквами). Важно, чтобы мячик успел побывать у каждого ребенка.

«Наши учителя» (упражнение для первоклассников и пятиклассников). Ведущий называет школьный предмет. Те ребята, которые помнят, как зовут соответствующего учителя, должны поднять руку. Кого-то из них ведущий спрашивает. В некоторых случаях бывает нужна подсказка-намеки («Имя начинается с буквы...», «Имя как у...» и т. д.).

«Сложные вопросы» (упражнение для пятиклассников). Класс делится на подгруппы, каждая из которых получает лист с Уставом школы, бумагу для записей и задание: придумать три сложных вопроса «Как вести себя, если...». Готовые вопросы задаются команде-сопернику. Важно не только задать вопрос, но и сформулировать правильный ответ (чтобы не было недоразумений, он записывается на том же черновике, что и ответ).

За каждый правильный ответ группа получает один балл (подсчет баллов ведется на доске). Имена детей из команды-победителя вписываются в грамоту, которая остается в классном уголке. Если задание понятно не всем, нужно объяснить его на примере (проще всего — на примере правил дорожного движения).

«Чему нас учат? Кто нас учит?» (упражнение для пятиклассников). Класс делится на три группы, каждая садится в кружок и получает стопку карточек: первая — с названиями учебных предметов — «правильных» (те, которые сейчас есть

в расписании) и «неправильных (из начальной школы — письмо, природоведение и т. д., из старшей школы — химия, правоведение и т. д.); вторая — с именами, среди которых есть имена учителей, третья — с отчествами. Задача — отобрать «правильные» карточки (если имена или отчества учителей повторяются, нужно предупредить детей о том, что одно имя или отчество может встречаться несколько раз и тогда нужно выбрать из стопки несколько одинаковых карточек). «Неправильные карточки» возвращаются ведущему. Затем первая группа называет предмет, вторая — имя, третья — отчество соответствующего учителя. Безошибочный вариант крепится на доске.

«Супер-ученик» (для учащихся выпускных классов). Класс делится на группы по 6–8 человек. Каждая группа получает задание составить портрет «суперученика», который, без сомнения, сдаст любой экзамен. Сделать это нужно с соблюдением двух условий: во-первых, каждое качество должно принадлежать кому-то из участников подгруппы, и во-вторых, у каждого участника подгруппы нужно заимствовать хотя бы одно качество (например: «Для того чтобы успешно сдать экзамен, нужна такая сообразительность, как у Пети, вежливость, как у Оли» и т. д.). Результаты работы представляются всему классу. В итоге ведущий отмечает, что у каждого нашлась какая-то сильная сторона. Если группа не может найти сильной «экзаменационной» стороны личности того или иного участника, задача ведущего — помочь им, организовав мини-обсуждение.

«Ответ на экзамене» (для учащихся выпускных классов). Класс делится на подгруппы. Каждая подгруппа вытаскивает экзаменационный билет №13, например (по Бегловой, 2001):

- Билет № 13. Расскажите об особенностях жанра «Современный детский роман»: сюжет, приемы, герои.
- Билет № 13. Расскажите о выращивании цыплят бройлерных пород в условиях вечной мерзлоты.

- Билет № 13. Докажите теорему о равнобедренном круге.
- Билет № 13. Расскажите об обычаях и языке племени тумба-юмба.
- Билет № 13. Осветите вопрос о феминистических воззрениях Бабы Яги.

Задача подгруппы: подготовить коллективный ответ (должен поучаствовать каждый), соответствующий уровню ответа «супер-ученика». Результаты работы представляются классу. В случае затруднений в группе ведущий может подкинуть пару идей ее участникам.

«Права и обязанности» (упражнение для старшеклассников). Класс делится на подгруппы. Каждая получает листок бумаги и 15 минут времени, в течение которых необходимо написать притчу на тему «Школа, в которой нет никаких правил». Общий вывод по итогам прочтения и обсуждения историй должен содержать следующие положения: правила нужны для безопасности, они связаны с проблемой прав и обязанностей, которые, по мнению большинства учащихся, одинаковые у учителей и учеников.

В некоторых случаях необходимо в качестве примеров привести несколько притч. Когда история пишется в форме притчи (в конце есть некая «мораль»), это облегчает дальнейшее обсуждение. На этапе индивидуальной работы необходимо перечислить на листе бумаги права старшеклассников в школе под соответствующим заголовком. Результаты обобщаются на доске (получается список прав). Затем, согласно всеми любимой идее равноправия, заголовок изменяется на «права учителей». Все права, оказавшиеся неподходящими, вычеркиваются. Итоговый список прав фиксируется на ватмане, желательно ознакомить с ним учителей.

Работа по развитию психических процессов, обеспечивающих освоение учебной программы, а также по обучению навыкам эффективного использования собственного психического потенциала предполагает создание условий для формирования успеш-

ного стиля учебной деятельности, причем процесс развития необходимых навыков не остается для ребят незамеченным, он ими осознается и контролируется. Такая работа предполагает использование обычных приемов развития высших психических функций в необычном ракурсе: необходимо не только выполнить задание, но и отрефлексировать свои действия в этом упражнении. Так, например, при тренировке слуховой кратковременной памяти в тривиальном режиме запоминания 5–10 слов можно предложить детям выполнять задание с опорой на визуальный образ, затем — на звук, затем — на вкус и запах и по результатам выполнения серии заданий оценить, как проще запоминать каждому присутствующему. В упражнениях на тренировку объема внимания можно сформулировать идеи о том, каковы пути увеличения эффективности этого процесса (скомпоновать материал, представить его в виде схемы или таблицы, содержательно структурировать) и т. д.

В завершении подобной работы необходимо обсудить такие вопросы:

- Какие впечатления возникали по ходу выполнения упражнений? Было легко или трудно (для начальной школы)?
- Что нового я узнал для себя и/или как я смогу использовать в жизни то, что сегодня было предметом обсуждения?

Разрядка негативных эмоций, связанных с различными сторонами школьной действительности

В самом общем виде все приемы разрядки негативных эмоций условно можно разделить на несколько групп:

- 1) проговаривание эмоций через устные или письменные ответы на вопросы типа «незаконченных предложений»,

- индивидуальное или групповое сочинение рассказов, сказок, стихов, анекдотов, страшилок;
- 2) индивидуальное или групповое рисование, лепка, аппликация своего состояния;
 - 3) использование инсценировок;
 - 4) использование физических упражнений, которые основаны на чередовании сильного мышечного напряжения и следующего за ним расслабления (противопоказаниями для выполнения отдельных упражнений по расслаблению является патология соответствующих органов, болезни опорно-двигательного аппарата).

В качестве примера упражнений из первой и третьей групп можно привести известную технику сочинения и проигрывания сказок. Она применима в работе с учащимися любого возраста. Группе (или малым группам) предлагается «затравка». Например, для разрядки эмоций, связанных с негативным эмоциональным фоном межличностных отношений в классе, она может быть такой: «В одном царстве, в одном государстве жил-был принц, который со всеми затевал ссоры...» Сочинение может происходить индивидуально, или в малых группах (готовые сказки затем представляются на общем кругу, возможна их инсценировка), или в общем кругу, когда каждый говорит по одному предложению (это осуществимо только в достаточно сплоченных группах старших подростков). Перед началом работы необходимо напомнить группе о признаках сказки, отличающих ее от простой истории: в сказке всегда есть главный герой, который сталкивается с препятствием на пути к своей цели, но ему удается это препятствие преодолеть с помощью различных волшебных средств, и сказка всегда заканчивается хорошо. При распределении ролей для инсценировки желательно, чтобы автор сказки исполнял роль режиссера или главного героя. В старшей школе он может играть «внутренний голос» главного действующего лица.

Разрядка негативных эмоций через их материальное воплощение возможна благодаря применению арт-терапевтических техник, например **техники рисования**. Это упражнение включает несколько этапов.

1. Этап активизации визуальных, аудиальных и кинестетических ощущений: ученикам предлагается занять удобное положение и представить себе цвет, мелодию или движение, которое могло бы стать средством описания того состояния, с которым в данный момент работает группа (например, состояния, «когда все перессорились»).
2. Индивидуальная работа: каждому ученику предлагается занять удобное для него место и нарисовать на листе бумаги *состояние, образ которого возник ранее; придумать рисунку название и историю, которое он мог бы рассказать*.
3. Вербализация: все садятся в круг и кладут перед собой свои работы; каждый рассказывает о своем рисунке то, что посчитает нужным. Затем принимается решение о том, что сделать с рисунками этих негативных состояний (*желательно их уничтожить*).

Физические упражнения, позволяющие избавиться от психоэмоционального напряжения, в литературе представлены довольно широко. Проиллюстрируем этот класс упражнений техникой **«Воздушный шар»**.

Ведущий предлагает группе выполнить следующее задание: «Представьте, что вы — большой воздушный шар, наполненный воздухом. Поймите в такой позе 1–2 минуты, напрягая все мышцы тела. Затем представьте себе, что в шаре появилось небольшое отверстие. Медленно начинайте выпускать воздух, одновременно расслабляя мышцы тела: кисти рук, затем мышцы плеч, шеи, корпуса, ног и т. д. Запомните ощущения в состоянии расслабления. Выполняйте упражнение до достижения оптимального психоэмоционального состояния».

Некоторые подобные упражнения сопровождаются резкими движениями и криком, способствующими, прежде всего, разрядке страхов и агрессии. Одной из подобных форм является упражнение «И-а». Для выполнения упражнения необходим стол с уложенными на нем подушками. Участники по очереди подходят к столу и резко бьют по подушкам рукой с громким криком «И-а». «И» произносится на вдохе, «а» — очень резко, на выдохе. Поскольку многие дети вначале очень стесняются выполнять это упражнение (особенно тяжело дается громкий крик), огромную роль здесь играет поддержка ведущего и всей группы (можно, например, порепетировать крик всем вместе, хором).

Выполнение подобных упражнений должно заканчиваться обсуждением следующих тем: «Как я себя чувствовал во время упражнения?», «Легко ли мне было его выполнять?», «Почему?», «Изменилось ли мое состояние после выполнения упражнения?», «Как именно?».

Проявление новых форм активности в школе

Решение задачи, поставленной в заглавии раздела, предполагает, прежде всего, заинтересованность самих ребят в этих формах активности. А для этого, в свою очередь, необходимо, чтобы инициатива исходила от самих учащихся. Замечательные условия для этого предоставляет метод **проектной деятельности**, широко освещенный в современной литературе. Наибольший эффект он оказывает в средней и старшей школе, однако вполне применим и в работе с более младшими детьми при условии, что основные этапы данной работы облакаются в игровую форму. Кратко перечислим их:

- 1) этап анализа актуальных потребностей (как индивидуальных особенностей класса, так и качеств, присущих данному возрастному этапу);

- 2) этап самостоятельной постановки учащимися целей своей деятельности (предполагает ответ на вопрос «зачем»);
- 3) определение конкретных задач, критериев их решения;
- 4) определение конкретного содержания планируемой деятельности (содержательная ориентировка в проблеме);
- 5) организационный этап (распределение ролей, планирование деятельности во времени, поиск ресурсов — человеческих, материальных и других);
- 6) выполнение поставленных задач;
- 7) самостоятельная оценка результатов, рефлексия осуществленной деятельности.

Проектная деятельность может осуществляться в индивидуальной или коллективной форме (в нашем контексте, конечно же, предпочтителен групповой вариант или хорошо скоординированная индивидуальная работа, когда каждый заинтересован в результате каждого) и быть привязанной к любой сфере школьной жизни. Она может стать основой мотивирования учащихся к изучению того или иного предмета, а также повысить интерес к школьной жизни в целом. Помимо этого, проектная деятельность обладает несколькими важными «побочными эффектами»: она развивает у ребят аналитические и организационные способности, а в некоторых случаях может являться и профориентационным средством.

Пример работы по проектному методу приведен в главе 5 (см. занятие 10 «Планирование интересной школьной жизни»).

Переосмысление привычных сторон школьной действительности

Основные методические приемы, создающие условия для переосмысления учащимися привычной школьной действительности (в частности, целей учебы, ценностей учебы и дисциплины), основаны на следующих двух моментах:

- на создании условий для переосмысления собственной системы целей и ценностей с позиции настоящего;
- на создании условий для переосмысления собственной системы целей и ценностей с позиции будущего.

Переосмысление действительности с позиции настоящего с необходимостью требует анализа существующей в классе системы представлений «в реальности», а также в необычных, непривычных ситуациях.

Анализ существующей системы целей и ценностей всегда предполагает процедуру их ранжирования по значимости, оформленную в ту или иную игровую оболочку. Одна из таких оболочек представлена в упражнении И. В. Вачкова «Мои ценности» (Вачков, 2001).

«Мои ценности». Ведущий предлагает группе задание следующего содержания: «Представьте себе, что вы находитесь в сокровищнице. Но здесь в сундуках хранятся не золото и не драгоценные камни. Сюда каждый может положить то, что ему особенно дорого в жизни. Дорогим может быть, например, новый плеер, дружба с каким-нибудь парнем или девушкой, мамина любовь, помощь всем нуждающимся и все, что угодно. Запишите на карточках все, что вам дорого, и распределите их по сундукам своей сокровищницы. Самый большой сундук — для самого дорогого. Сундуки размером поменьше — для вещей менее дорогих». Для работы необходимо заранее подготовить плакат с кармашками в соответствии с инструкцией. В эти кармашки участники могут поместить карточки с написанными ценностями. Упражнение обязательно заканчивается обсуждением получившегося в общем кругу.

Применительно к работе с «трудными классами» это упражнение может быть модифицировано в соответствии со спецификой конкретной учебной группы. Например, для содержательной модификации упражнения достаточно заранее подготовить для учащихся комплекты карточек с тем, что сейчас необходимо проранжировать по степени значимости

(учебные предметы, жизненные цели, различные стороны школьной жизни). Такая модификация применима во всех возрастных группах (исключение составляют первоклассники, и то только в течение первого полугодия; для них можно предложить карточки-пиктограммы).

Классическим способом изменения стереотипных взглядов на тот или иной фрагмент действительности являются игровые сюжеты, основанные на идеях робинзонады или, например, встречи с пришельцами, сказочными героями и другими не существующими в жизненном опыте ребят персонажами. Подобные формы работы могут быть выстроены прямолинейно (например: «Представьте, что вы попали на необитаемый остров. Как там вам пригодятся школьные знания?») или косвенно («На Землю прилетели инопланетяне, которые никогда не учились в школе. С какими трудностями они столкнутся в той или иной ситуации?»). Работа над поставленными вопросами, как правило, осуществляется в малых группах с последующим обсуждением полученных результатов на общем кругу.

В старшей школе применим прием «Хорошо-плохо», позволяющий взглянуть на один и тот же фрагмент школьной жизни с разных сторон. Существует множество модификаций этого приема. Одна из самых распространенных связана с тем, что каждый участник группы или каждая малая группа сначала формулируют причины того, что то или иное явление «хорошо» или, наоборот, «плохо», а потом обмениваются сформулированными идеями в режиме соревнования.

Работе с целями и ценностями способствует и *попытка взглянуть на себя «из будущего»*. Необходимо сразу оговориться, что подобные методические приемы применимы только в работе с подростками и юношами, так как основным условием для их успешного применения является сформированная временная перспектива. Примеры подобных упражнений приведены ниже.

«Достойная эпитафия» (Пряжникова, Пряжников, 2002). Участники рассаживаются в круг, и ведущий «загадочным голосом» рассказывает такую притчу: «Говорят, где-то на Кавказе есть старое кладбище, где на могильных плитах можно встретить такие надписи: „Сулейман Бабашидзе. Родился в 1820 году, умер в 1858 году. Прожил 3 года“, „Нугзар Гаприндашвили. Родился в 1840 году, умер в 1865 году. Прожил 120 лет“».

Далее ведущий задает следующие вопросы: «Как вы думаете, может быть, на Кавказе не умеют считать? Или, может быть, эти приписки на могильных плитах делались с каким-либо смыслом?» После обсуждения ведущий разъясняет учащимся, что смысл приписок состоит в следующем: таким образом односельчане оценивали насыщенность и общую ценность жизни человека.

Далее ведущий дает учащимся инструкцию: «Сейчас мы совместными усилиями составим рассказ о некоем человеке, который в наше время (например, в 2006 году) закончил школу. Представьте, что он проживет ровно 75 лет. Каждый участник должен по очереди назвать важное событие, произошедшее в жизни данного человека, — из этих-то событий и сложится его жизнь». Стоит обратить особое внимание на то, что события могут быть внешними (поступил туда-то, поработал там-то, сделал то-то), а могут быть и внутренними, связанными с глубокими размышлениями и переживаниями. Желательно предлагать события, соответствующие реальности (без всяких встреч с инопланетянами и др.).

Ведущий называет первое событие: «Наш герой окончил среднюю школу с двумя тройками». Далее остальные игроки по очереди называют свои события. Ведущий должен проследить за тем, чтобы никто не подсказывал очередному участнику и не мешал ему. В конце этого этапа игры каждый попробует оценить, насколько главному герою удалась жизнь, насколько она оказалась интересной и ценной — каждый как

бы сделает приписку на могильной плите нашего главного героя: сколько же лет он прожил по-настоящему. При «неудачном сценарии» жизни игра по желанию группы может быть повторена с новым главным героем.

Ведущий предлагает каждому по очереди назвать какое-нибудь действительно интересное и достойное событие, которое могло бы украсить любую жизнь. При наличии достаточного количества времени игра может быть завершена индивидуальной работой над основным вопросом, проводящейся в письменной форме.

По собственному опыту отметим, что более суровый вариант упражнения «Эпитафия», связанный с необходимостью написать эпитафию для самого себя, в подростковых и юношеских группах проходит менее эффективно, серьезной работы не получается, вероятнее всего в связи с актуализацией страха смерти и включения защитных механизмов, блокирующих продуктивную личностную работу.

Вопросы, которые необходимо обсудить по завершении подобных упражнений, можно сформулировать следующим образом: «Как вы чувствовали себя во время упражнения?», «Что оказалось неожиданным?».

Коррекция самооценки учащихся

Работа с самооценкой учащихся — это одна из важнейших задач психологической помощи «трудному классу», поскольку эта самая «трудность» автоматически отражается самовосприятию ребят и вызывает изменения в отношении к самим себе.

Наиболее распространенные приемы работы с самооценкой заключаются в следующем:

- вербализация собственных положительных качеств;
- организация обратной связи о положительных качествах участников группы;

- техники самоанализа личностных особенностей в групповом взаимодействии;
- релаксации, ориентированные на повышение самооценности.

Вербализация участниками группы собственных сильных сторон может быть организована разнообразными способами.

Для самых маленьких детей, плохо владеющих навыками письма, замечательно подходит упражнение **«За что меня любят...»** (тем более что самооценка в этом возрасте, как известно, во многом является отражением оценок других людей). В этом упражнении все ребята сидят в кругу. Каждый по очереди говорит, за что его любят мама, учительница, одноклассники или какой-либо другой значимый для данного класса персонаж. Если возникает затруднение, помочь могут одноклассники или психолог (предлагает варианты).

Для «пишущих» детей и подростков можно предлагать самые разнообразные формы той же самой процедуры. К их числу, например, относятся упражнения **«Ладوشка»** и **«Мое имя»**.

«Ладوشка». Каждый получает листок бумаги. Нужно, приложив ладوشку, обвести ее, в центре написать свое имя, а в каждом пальчике — по одному хорошему качеству, которое ребенок может в себе найти. Нарисованная ладوشка раскрашивается. Законченные рисунки представляются группе, комментируются авторами. В завершение устраивается выставка «ладошек». В случае, если участник не может найти у себя положительных качеств, ведущий предлагает варианты таких качеств или помогает попросить помощи у других ребят.

«Мое имя». Каждый участник должен записать свое имя, располагая буквы вертикально (чтобы в итоге они образовали столбик). Затем к каждой букве своего имени нужно подобрать позитивную положительную характеристику себя. Если в имени две или три одинаковые буквы, необходимо найти разные слова на каждую.

Упражнения, построенные по принципу «Незаконченных предложений», применимы в работе с группами разных возрастов. Общий принцип их организации сводится к тому, что участники по очереди вытаскивают из коробки, стоящей в центре круга, карточки с незаконченными предложениями и дополняют их вслух. Для младших школьников это, как правило, прямые предложения, например:

- Лучше всего у меня получается...
- Мама меня часто хвалит за то...
- Учительнице больше всего нравится, как я...
- Самое хорошее качество моего характера — это... И т. д.

В работе с первоклашками, не обладающими навыками чтения, вполне допустимо, чтобы предложения с вытаскиваемой карточкой зачитывал сам ведущий.

В подростковых группах предложения могут усложняться противопоставлением различных качеств, что способствует более глубокому пониманию собственных особенностей, относительности понятий «достоинства» и «недостатки», создает тем самым условия для формирования адекватной самооценки. Незаконченные фразы в этом случае могут быть построены, например, с использованием слова «зато»:

- Я часто устаю, зато...
- Я иногда несдержан(а), зато...
- Я бываю ленив(а), зато...
- Я иногда слишком много ворчу, зато...
- Я несколько легкомысленен(на), зато...
- Меня легко рассмешить, зато...
- Я бываю капризен(на), зато... И т. д.

Расширение представлений о своих достоинствах на основе обратной связи также может принимать разнообразные организационные формы. Например, в подростковых группах это может быть поочередное заполнение всеми участниками группы индивидуальных Листов положительных качеств для каждого. Или может быть организована своеобразная почта,

когда соответствующая информация в процессе игры раскладывается по индивидуальным конвертам, которые потом доставляются адресату. Однако в этих формах работы кроется определенная трудность: нет никаких гарантий, что, пользуясь правилом анонимности работы над этим заданием, никто не нанесет кому-то из своих одноклассников оскорбления (а ведь такая ситуация — не редкость, особенно в подростковых группах). Ведущий может выступить своеобразным «фильмом», предложив следующую процедуру: каждый пишет хорошие слова про всех своих одноклассников на одном листе. Затем лист сдается ведущему, который к следующей встрече подготавливает индивидуальные карточки с полученными положительными характеристиками для всех присутствующих. Помимо того, что ведущий проверяет корректность выполнения ребятами задания, эта форма проведения таких упражнений более безопасна еще и потому, что утрачивается возможность узнать, «кто что написал», по почерку (а ведь уже пятиклассники довольно хорошо ориентируется в почерках своих одноклассников).

Для младших школьников лучше подходят упражнения, аналогичные упражнению «Добыча».

«Добыча». Ведущий раздает каждому ребенку по 5–8 карточек, с написанными на них какими-либо положительными качествами. По сигналу дети стараются закрепить на спинах товарищей (удобнее всего при помощи скотча) все карточки, не более чем по одной каждому однокласснику. По следующему сигналу взрослого дети прекращают игру и обычно с большим нетерпением снимают со спины «добычу». Задача ведущего — следить, чтобы не осталось ребенка, который не получил бы ни одной карточки (для этой цели ведущий может принимать участие в игре на общих основаниях, распорядившись собственными карточками по ситуации).

Техники самоанализа личностных особенностей в процессе группового взаимодействия применимы только в группах

старших подростков, так как они требуют от участников высокого уровня развития рефлексивных навыков. Они могут быть осуществлены в различных игровых оболочках. В качестве примера приведем игру «Страшный суд», предложенную И. Вачковым (2001).

«Страшный суд». Участникам группы предлагается взвесить на символических весах свои достоинства и недостатки. Заранее заготавливается 25–30 карточек с положительными и отрицательными личностными качествами. На листе ватмана нарисованы весы. На правую чашу игроку предлагается складывать свои достоинства, на левую — недостатки. Карточки крепятся с помощью магнита или скотча.

Игрок выбирает карточку, громко называет качество и крепит на соответствующую сторону листа. Остальные по сигналу ведущего демонстрируют свое согласие или несогласие (поднятый или опущенный большой палец). Выбранный заранее «судебный секретарь» фиксирует в протоколе согласия и несогласия по каждому из качеств.

Следует предупредить участников о необходимости быть искренним, а не преподносить друг другу «поглаживания», иначе игра теряет смысл. Человек, решившийся на самосуд, ждет совсем не этого. Он может остановиться в любой момент, даже после первой карточки. Уже то, что он проявил смелость согласиться на самосуд, означает, что он — победитель.

Релаксации, ориентированные на повышение самооценки, могут нести в себе незауалированный смысл или же затрагивать проблему самооценки опосредованно, в символической форме (последнее в большей степени подходит для подростковых групп, нежели для младших школьников).

«Прямой» текст подобной релаксации может быть примерно следующим.

«Сядьте удобно. Сосредоточьтесь на себе, на своих внутренних ощущениях. Прочувствуйте свое тело и расслабьтесь...

Представьте, что вы смотрите в небо. Ощутите его бесконечность, позвольте себе раствориться в нем.

Тело отдыхает, а сознание бодрствует. Вы слушаете мой голос... Сосредоточьтесь на нем! И пусть каждое мое слово найдет отклик в вашем сердце.

Я настраиваю вас на энергичную, веселую жизнь — и сейчас, и завтра, и во все последующие дни. Вы будете веселыми, энергичными, здоровыми.

Я настраиваю вас на более равнодушное, на более снисходительное отношение к ударам судьбы. Никогда не теряйте мужества, оптимизма! Будьте более стойкими и решительными!

Я настраиваю вас на постоянное, энергичное развитие всех своих способностей: и сейчас, и завтра, и во все последующие дни...

Представьте и прочувствуйте, что ваша голова стала сильной, умной.

Прочувствуйте — вы полны бодрости! Вы ничего не боитесь! Вы полны сил, энергии, уверенности в себе! У вас все будет получаться! Вы будете хорошо учиться за счет большой выносливости, хорошего настроения, цепкости памяти, активного желания быстрее наверстать упущенное.

Прочувствуйте, как повышается ясность вашей мысли, улучшается настроение, обостряется интуиция.

Прочувствуйте прилив новых жизненных сил. У вас все еще впереди! Вы талантливы! И у вас все получится!

Хорошо... Завершаем нашу работу.

Как только вы почувствуете, что вы завершили размышления о себе, что вы отдохнули, вы откроете глаза.

Итак, глаза каждый откроет тогда, когда ему этого захочется...»

Релаксация с визуализацией «Маяк». Представьте маленький скалистый остров... вдали от континента... На вершине острова — высокий, прочно поставленный маяк... Вообрази-

те себя этим маяком... Ваши стены такие толстые и прочные..., что даже сильные ветры не могут покачнуть вас... Из окон вашего верхнего этажа и днем, и ночью, и в хорошую погоду, и в плохую, вы посылаете мощный луч света, служащий ориентиром для судов... Помните о той энергетической системе, которая поддерживает постоянство вашего светового луча, скользящего по океану.. Теперь постарайтесь ощутить внутренний источник света в себе... Света, который никогда не гаснет».

В заключение упражнений, направленных на работу с самооценкой, важно обсудить следующее: «Как я чувствовал себя во время упражнения?», «Что нового я узнал о себе?».

Формирование навыков конструктивного общения

Оговоримся, что общение в классе может быть неэффективным просто в силу того, что учащиеся недостаточно знакомы друг с другом (как это бывает, например, в недавно сформированном классе). Безусловно, основная цель работы с таким классом — создание условий для более глубокого знакомства детей друг с другом. В данном разделе обсуждаются только те приемы, которые применимы в классе с устойчивым составом, в котором, несмотря на то что все друг друга знают, общение неэффективно.

Создание условий для формирования навыков конструктивного общения, исходя из структуры этого феномена, предполагает работу по следующим направлениям:

- развитие способности эффективно передавать информацию;
- развитие способности эффективно воспринимать информацию;
- развитие способности выстраивать эффективное взаимодействие с партнерами по общению.

Создание условий для формирования способности эффективно передавать информацию ориентировано на работу со следующими коммуникативными феноменами: установление контакта, баланс вербальной и невербальной информации в общении, коммуникативные барьеры, роль обратной связи в эффективной коммуникации.

Примерами упражнений, направленных на формирование навыков установления контакта, могут быть упражнения «Эффективный контакт», допускающее вербальную коммуникацию, или упражнение «Контакт без слов», в котором вербальная коммуникация исключается.

«Эффективный контакт». Приватом каждому из участников сообщается цифра и цвет — красный или черный (например: «Три красный»). Таким образом образуются две команды — черные и красные цифры. Команды должны выстроиться по порядку в шеренгу от первого до последнего номера, соблюдая одно условие: общаться можно только с глазу на глаз (то есть больше двух не собирается).

«Контакт без слов» (Хрящева, 1999). Упражнение проводится в кругу. Для его проведения необходимо четное число участников. Ребята получают следующее задание: «На счет „раз“ каждый из нас должен, находясь на своем месте и молча, найти себе пару. Когда я скажу „два“, вы вместе начнете одинаковое движение. Потом я снова скажу „раз“, и вы должны найти новую пару, а на счет „два“ начать делать одинаковое движение с новым партнером».

Работа над гармоничным соотношением вербальной и невербальной коммуникаций может строиться с помощью следующих упражнений.

«Яичница». Ребята получают задание: входя в помещение по одному, рассказать всем присутствующим, как они делают то или иное дело (например, собирают портфель, убирают комнату или готовят яичницу). Оставшиеся в классе учащиеся получают инструкцию аплодировать, когда рассказчик на-

чнет жестикулировать, или говорить на повышенных тонах, или в его речи будут проскакивать слова-паразиты и т. д.

«На спине». На спину каждому учащемуся прикрепляется карточка с каким-нибудь словом как можно более отвлеченного содержания (в зависимости от возраста это могут быть слова «свет», «удовольствие» или, например, «патриотизм», «атом»). Хозяин карточки не знает, что на ней написано, но должен догадаться об этом, опираясь на помощь группы, в которой каждый каждому показывает без слов, что написано у него на спине.

Примерами упражнений, направленных на анализ явления коммуникативных барьеров и роли обратной связи в их преодолении, могут быть упражнения «Графический диктант» или «Вопросы».

«Графический диктант». Выбираются три добровольца, которые на время покидают помещение. За дверью они получают задание: это листки, на которых изображены различные сочетания геометрических фигур. Нужно продиктовать свой рисунок одноклассникам так, чтобы у них получились именно такие картинки. «Чертить» фигуры руками в воздухе нельзя.

Класс получает свою инструкцию. Необходимо внимательно выполнять задания диктующего. Но первого ни в коем случае нельзя ни о чем переспрашивать. В классе должна стоять идеальная тишина. Второго можно спрашивать лишь так, чтобы он отвечал только «да» или «нет». Третьему можно задавать вопросы в любой форме.

«Вопросы». Упражнение организуется аналогичным образом, за исключением того, что в роли водящих выступают одновременно все ребята. Каждому из них на спину наклеиваются таблички с именем известного исторического или литературного персонажа. Нужно угадать, что за табличка у тебя на спине, задавая вопросы своим одноклассникам (каждому можно задать не более одного вопроса подряд; два вопроса не допускаются). В первой части упражнения отвечаю-

ший может говорить только «да» или «нет». Во второй части реплики отвечающего (а следовательно, и вопросы к нему) ничем не ограничены.

Упражнения, создающие условия для развития способности понимать состояние другого человека, направлены, как правило, на осознание неточности восприятия и интерпретации поведения других людей (например, упражнения «Фойманы и Цейманы», «Фотографии»), а также на развитие эмпатии (в частности, упражнение «Уходя, оглянись»).

«Фойманы и Цейманы». Ребятам читается текст с описанием жизни жителей двух фантастических стран: «Фойманы живут в стране, которая называется Фойманией. Эта страна расположена на острове, омываемом Майсарийским океаном. Жители Фоймании — замечательные люди. Дети там редко ссорятся и дерутся, а взрослые спокойно работают. Питаются в Фоймании в основном рисом, и тарелки фойманов никогда не бывают пустыми. Погода в Фоймании не меняется круглый год — там тепло и солнечно, дует легкий ветер.

Цейманы живут в другой стране, которая называется Цейманией. Эта страна расположена на другом острове, омываемом Кайтарийским океаном. Жители Цеймании — очень плохие люди. Дети там ссорятся и дерутся, а взрослые кричат друг на друга. На работе взрослые только делают вид, что работают, а сами сплетничают между собой. Погода в Цеймании всегда ветреная, дождливая, холодная».

Затем предлагается индивидуально нарисовать типичного Цеймана и типичного Фоймана. Получившиеся рисунки обсуждаются на общем кругу, анализируются причины сходства образов типичных Фоймана и Цеймана.

«Фотографии». Организуется работа в малых группах. Каждая группа получает фотографию незнакомого им человека и его краткую характеристику (возраст, род занятий, семейное положение, социальный статус, достигнутые успехи и т. д.).

Необходимо, внимательно вглядываясь в фотографию, описать характер этого человека. «Секрет» этого упражнения заключается в том, что все группы работают с одной и той же фотографией, к которой приложены разные описания (этот факт выясняется только на итоговом общегрупповом обсуждении).

«Уходя, оглянись». Упражнение выполняется в парах. Повернувшись друг к другу спиной, партнеры расходятся в разные стороны. Их задача — не договариваясь друг с другом, одновременно обернуться и посмотреть друг другу в глаза. Количество попыток неограниченно.

Приемы, создающие условия для формирования навыков эффективного взаимодействия, предполагают регламентированное осуществление совместной деятельности. Для младших школьников это может быть любая деятельность, результатом которой должен стать определенный продукт (групповой рисунок, коллаж, рассказ, инсценировка и т. д.). В подростковом возрасте деятельность может привлекать уже не только и не столько результатом, сколько процессом. Примером упражнения на взаимодействие, ориентированного «на процесс», является упражнение «Гусеница».

«Гусеница». Для проведения этого упражнения необходимы воздушные шары по числу участников. Группе необходимо построиться цепочкой, соблюдая ряд условий. Руки каждого участника лежат на плечах впереди стоящего, шарик зажат между животом одного участника и спиной другого. Дотрагиваться до шара нельзя. Первый человек в цепочке держит шар на вытянутых руках. В таком состоянии группа должна перемещаться по помещению, преодолевая различные препятствия: натянутые веревки, перевернутые стулья и т. д.

В некоторых упражнениях «процесс» и «результат» взаимодействия сосуществуют вполне мирно, например, в упражнении «Болото», предложенном М. Битяновой (2002).

«Болото». Болото в этой игре представляет собой большое поле размером 6 квадратов на 6 квадратов — по типу «классиков», которое заранее размечается на полу с помощью мела, веревок или бумажных лент. Для себя ведущий готовит тайную бумажку, на которой зафиксирован безопасный маршрут через болото. Группа получает следующее задание: «Нашей группе предстоит перебраться через болото. Оно перед вами. Сделать это будет не просто. Прежде всего, выполнять это задание нужно молча. За каждое слово, произнесенное кем-либо из участников, будет наказана вся группа: упражнение придется начать выполнять заново. Болото вы будете переходить по кочкам. Их не видно, но вы узнаете о них от ведущего. Если клетка, на которую вы встали, — это кочка, ведущий промолчит. Если трясина, ведущий скажет: „Буль!“ — участника засасывает болото, и он возвращается на берег. Следующий участник пойдет по тем клеткам, про которые уже точно известно, что они — „кочки“ (в строго определенном порядке!), и попробует найти следующую, новую „кочку“. Он будет продвигаться вперед, пока не услышит „Буль!“. „Утонув“, он вернется на берег и уступит место следующему участнику. На поле может находиться только один человек. Остальные либо еще стоят на берегу, либо уже перебрались через болото. Помните: перебраться должна вся группа, а за нарушение правил все участники возвращаются на этот берег».

В начальной школе вариант инструкции и само «болото» будут иными. Болото представляет собой единое поле длиной не менее 7–8 метров. Инструкция формулируется так: «Перед вами раскинулось обширное болото. Глубокое, топкое, но с кочками. Всей группе предстоит перебраться на ту сторону. На болоте может находиться только один участник. Все остальные стоят у линии (кромки ковра) и внимательно наблюдают за игрой. Перешедшие через болото, будьте осторожны! Если кто-то из вас окажется хоть одной ногой в болоте в то время, когда его будет переходить другой участник, все

группа начнет переход сначала. Теперь о том, как вы будете перебираться. Нужно двигаться как бы с кочки на кочку (эти кочки каждый из вас представит себе сам), но способ, которым вы будете перемещаться, должен быть у каждого свой. Он не должен повторяться! Если окажется, что кто-то из участников повторил уже использованный прием передвижения, вся группа вернется к началу пути. Сейчас у вас есть пять минут на то, чтобы придумать возможные способы и договориться друг с другом».

После проведения упражнений, способствующих формированию навыков эффективного общения, целесообразно обсудить: состояние участников во время упражнения; наиболее удачные способы общения, доказавшие свою эффективность в ходе упражнения.

Расширение ролевого репертуара поведения

«Ролевой репертуар поведения» — понятие неоднозначное. В практической психологии это понятие часто смешивается с понятием «позиции в общении», хотя с точки зрения классической социальной психологии эти понятия совсем не являются синонимами.

Примером приемов работы с позициями в общении может служить, в частности, упражнение «Администратор гостиницы», предложенное М. Р. Битяновой (2001).

«Администратор гостиницы» (для старших подростков). Группа получает следующее задание: «Дело происходит в небольшом городке, в котором только одна гостиница. Обычно она пуста, но сейчас переполнена по случаю съезда лучших ветеринаров района. За стойкой — администратор. Мест нет, но он остается на своем посту. К нему время от времени подходят люди и пытаются получить номер. Сейчас мы решим, кто из участников будет администратором, а кто — приезжими. Посетители, договорившись со мной, будут использовать

разные поведенческие стратегии („над“, „под“, „на равных“). Администратор поведет себя так, как считает нужным. В распорядке туристов — 5 минут. По истечении этого времени администратор сообщит о своем решении (если ситуация логически не завершится)».

Выбираются четыре администратора, остальные участники организуют четыре подгруппы. Подгруппы за дверью делят предложенные ведущим коммуникативные позиции (четвертая группа свободна от обязательной позиции, она может менять позицию в процессе игры), придумывают легенды. Каждая группа вольна задействовать любое количество участников (например, двое играют, остальные наблюдают; можно взять тайм-аут или заменить игроков).

Администраторы получают такое задание: «Каждый работает с одной из групп туристов. Мест действительно нет, но остается личная каморка администратора, диван в холле, квартира администратора. Поступайте по своему усмотрению».

Упражнения, ориентированные на работу с ролями как типичными способами поведения в той или иной групповой структуре, как правило, основаны на серьезном самоанализе. К их числу относится упражнение «Маска», предложенное О. Барчук (2000).

«Маска». Автор упражнения предлагает выполнить первую часть задания дома, индивидуально, а работу группы начинать со второго этапа упражнения. Нам представляется, что изготовление маски вполне может происходить в пространстве группы. На первом этапе упражнения группа получает инструкцию: «Это задание потребует от вас мужества, честности и известной ответственности. Многие из вас, наверно, замечали, что в разных ситуациях вы ведете себя по-разному. Только вы знаете (или предполагаете, что знаете), какой вы на самом деле. А ведь другие люди видят вас такими, какими вы им себя преподносите. Или таким, каким вас вынуждают быть окружающие. Может быть, вам не всегда нравятся навязанные

роли, но вы привыкли к ним и часто их играете. Итак, задание такое. Подумайте о своей жизни. Какой вы есть на самом деле? А каким вы стараетесь выглядеть среди друзей? А каким вас вынуждают быть родители, учителя, те же друзья? Затем нарисуйте маску, такую, которую вы чаще всего носите на людях, такую, какую вас вынуждают носить, или такую, о которой никто не знает, — выбирайте сами. Придумайте форму, цвет, значение, художественное оформление и т. д. Это должна быть настоящая маска, которую можно надеть на лицо. На следующее занятие принесите маску с собой». Желательно, чтобы ведущий также сделал себе маску и принял участие в обсуждении.

На втором этапе упражнения происходит обсуждение. Каждый участник надевает свою маску и рассказывает, что на ней изображено, нравится ли ему быть в этой маске, кто заставляет ее носить, какие еще маски есть в его поведенческом репертуаре.

После этого каждый участник может задать вопросы другим. Для стимулирования активности можно задать группе следующие вопросы: «Есть ли маски, которые вам понравились? Заинтересовали? Вызвали неприязнь?», «Какую маску вы бы хотели примерить на себя? Дать померить другому участнику?», «Чья маска, на ваш взгляд, верно отражает личность участника? Неверно?».

Приведенные выше упражнения применимы только в работе с подростками. Для младших школьников наиболее эффективными являются проигрывания привычных ситуаций в непривычных ролях. Ситуациями, смоделированными для ролевого разыгрывания, могут быть как обычные житейские случаи (сценки из жизни школьной столовой, перемены, урока), так и заранее сочиненные детьми или ведущим сказочные сюжеты. В этих ситуациях необходимо предстать в разных ролях (например, «хулигана», «отличника», «шута» и др.), и в каждой из них решить поставленную игровую задачу.

Завершение работы по этой проблеме предполагает обсуждение следующих вопросов: «Какие чувства возникали в той или иной роли?», «Какая роль оказалась самой комфортной?», «Какая роль оказалась самой эффективной?».

Нормализация групповой структуры

Главное условие, обеспечивающее динамику статусов членов группы, — это создание разнообразных форм групповой деятельности, которые потребовали бы от своих исполнителей различного перераспределения функций и обязанностей, различных форм управления, раскрытия и реализации различных личностных возможностей и ресурсов членов группы. Это предоставило бы всем членам группы возможность найти деятельность, повышающую их статус в группе и изменяющую групповую роль и изменяющую отношение к ним других участников группового общения.

М. Р. Битянова предлагает для повышения статуса изолированного или отверженного члена группы использовать прием «Отсвет от звезды» (Битянова, 2001). Для этого высокостатусному члену группы под благовидным предлогом поручается в сотрудничестве с низкостатусным выполнить важную для группы работу. При этом большая часть успеха достается «звезде», но отсвет может попасть и на его помощника, благодаря чему роль последнего в группе может измениться.

Существуют и тренинговые технологии, призванные нормализовать групповую структуру. Их суть заключается в том, чтобы создать условия для осознания учащимися существующего положения дел, поэкспериментировать с групповой структурой в безопасном психологическом пространстве. Однако при проведении таких упражнений в школьном классе очень важно учитывать их выраженную личностную значимость для каждого ученика, а также тот факт, что тренинг закончится, а класс останется. Поэтому проводить их можно

только в достаточно сплоченной группе, готовой соблюдать принятые правила. В младшем школьном возрасте предлагаемые упражнения неприменимы, так как для их выполнения и последующего анализа необходимы сформированные рефлексивные навыки.

«Я в пространстве группы». На стене или на полу располагается лист ватмана (он представляет собой «пространство группы»). Из набора мелков каждый выбирает любой мелок и может на листе очертить пространство любого размера и любой формы, которая для него обозначает его место в группе. Области могут перекрываться. Затем обсуждаются чувства от общей картины. Эффект усиливается, если ведущий просит изобразить полученную картину наяву, расположившись соответствующим образом в пространстве класса.

«Групповой портрет». В этом упражнении желательно использовать фотоаппарат. Вводное слово ведущего заключается в том, что в помещении, где работает группа, открылась уникальная фотостудия.

В одном варианте упражнения группа получает задание создать групповой кадр (условно обозначить пространство), расположившись так, чтобы всем было в нем комфортно. Затем участники анализируют свое состояние, при желании могут перемещаться. После окончания перемещений ведущий просит группу подготовиться к съемке и делает фотографию.

Другой вариант развития событий предполагает, что каждый член группы становится фотографом, моделирует кадр по своему вкусу. В этом случае очень эффективным будет обсуждение возникших у отдельных членов группы или подгрупп недовольств.

«Психологическая дистанция» (Вачков, 2001). Инструкция к упражнению звучит следующим образом: «Если люди более или менее длительное время общаются и взаимодействуют друг с другом, то между ними складываются определенные отношения. Эти отношения могут характеризоваться разной

степенью близости. Иначе говоря, человек знает, с кем он тесно общается, с кем его отношения можно назвать близкими. С кем-то отношения пока не очень близкие, ну, может быть, просто потому, что пока еще не было повода и возможности пообщаться. Вы уже неплохо знаете друг друга. При этом каждый из вас, наверно, осознает, каковы особенности его взаимоотношений с другими участниками нашей группы. Сейчас у вас есть прекрасный шанс проверить, правильно ли и вас сложилось представление о ваших отношениях с членами группы. Кто готов рискнуть и стать первым добровольцем? (На этом этапе происходит выбор водящего.)

Степень близости наших отношений с другими людьми может быть определена через понятие „психологическая дистанция“. Давайте попробуем выразить близость-дальность наших отношений друг с другом в буквальном смысле слова — через расстояние в пространстве. Наш доброволец должен встать лицом к стене. Все остальные участники располагаются за его спиной на таком расстоянии, которая символически будет отражать близость ваших с ним отношений. При этом учитывайте и взаимное расположение. Задание нужно выполнять молча, чтобы стоящий у стены не определил ваше местоположение по голосу. (Этап выполнения упражнения.)

Запомните, пожалуйста, свои места и разойдитесь. А теперь ты (доброволец) расставь, пожалуйста, ребят так, как они, по-твоему, должны были расположиться. Посмотри еще раз. Не хочешь ли ты что-нибудь изменить в этой картинке? (Затем основной игрок отворачивается, а все встают в первоначальные позиции.) Посмотри, пожалуйста, что изменилось? Есть ли разница между твоей и этой расстановкой? В чем ты видишь разницу?»

«Невербальная социометрия». Все участники двигаются по комнате. Задание формулируется так: «Нужно выбрать одного человека, который тебе нравится, и следить за ним так, что-

бы он не заметил, но при этом стараться держаться к нему ближе... Двигаясь в более быстром темпе, коснуться этого человека, чтобы он не заметил этого... Выбрать еще одного человека, если хочешь, или двух, за кем ты тоже будешь следить, и стараться быть к ним поближе... После этого выбирается человек, от которого ты стараешься быть подальше (отрицательный выбор), тот, кто тебе не нравится, и нужно стараться быть от него подальше. Через минуту мы замрем. (Ребята замирают.) Сейчас я сосчитаю до пяти, кто хочет, может передвинуться, но не позже, чем я произнесу „пять“, и снова все замрут».

Во всех приведенных упражнениях крайне важно оказать поддержку отверженным. Эти упражнения желательно проводить после заданий, направленных на сплочение группы, или заданий, в которых потенциально отверженные ребята показали себя с лучшей стороны и тем самым проявили свою «нужность» классу. Итоговое обсуждение должно касаться следующих тем: «Какие чувства возникли в ходе выполнения упражнения?», «Что удивило, а что оказалось ожидаемым?», «Что бы хотелось изменить?».

Развитие сплоченности класса

Развитию сплоченности класса способствует любая коллективная деятельность, направленная на достижение общей цели. Это может быть подготовка к какому-то мероприятию, оформление помещения к празднику и даже уборка кабинета. Обычно в разобщенных классах подобные коллективные мероприятия удаются с трудом, поэтому педагогу (как правило, классному руководителю) важно заранее продумать занятие для каждого учащегося без исключения и обеспечить возможность его выполнения, причем каждый должен внести очевидный для себя вклад в общий результат.

Большинство тренинговых приемов, приведенных в этом разделе, применимы для учащихся любого возраста. Их условно можно разделить на несколько групп:

- 1) приемы, работающие посредством материализации общности членов группы;
- 2) приемы, основанные на регламентированной внутригрупповой деятельности, когда решение поставленной задачи возможно только при участии каждого;
- 3) приемы, основанные на создании условий для физического контакта между членами группы.

Материализация общности может осуществляться с помощью любых подручных средств, например как в упражнении «Клубок».

«Клубок». Это упражнение выполняется в кругу. Ребята перебрасываются клубком, параллельно выполняя какое-нибудь задание, например говоря что-нибудь хорошее тому, кому кидают клубок. Получивший клубок, прежде чем бросить его следующему игроку, один раз наматывает нитку на палец. В итоге получается своеобразная «паутина».

Приемы, основанные на регламентированной внутригрупповой деятельности ради достижения общегрупповой цели. Например, это различные эстафеты.

«Эстафета». Ребята встают в шеренгу и очень быстро передают зажженную свечку (или тарелку, наполненную водой) друг другу, при этом тот, кто передал свечку (тарелку), бежит в конец шеренги. Таким образом, шеренга должна переместиться от начала на 40–50 метров. Если свечка погаснет (или вода прольется), то команда начинает все сначала. Это упражнение можно сделать несколько раз, поставив задачу улучшить время выполнения задания.

«Шеренга». Участники группы стоят в шеренге, повернувшись лицом в одну сторону (при численности группы более 12 человек можно выполнять упражнение в двух шеренгах, создав соревновательную ситуацию). Ведущий вста-

ет около одного из концов шеренги. Задание формулируется так: «Все задания мы будем выполнять молча. Надо стремиться выполнить каждое из заданий как можно быстрее и в то же время как можно точнее. Задание первое: надо расположиться в шеренге так, чтобы здесь, около меня, стоял самый высокий из нас, а на противоположном конце шеренге тот, у кого самый небольшой среди нас рост. Начали». После того как группа выполнила задание, тренер проходит вдоль шеренги и проверяет точность его выполнения. Если задание выполняется в двух подгруппах, можно предложить им взаимно проверить точность выполнения задания. Перед следующим заданием состав подгрупп меняется. На следующих этапах игры используются такие варианты заданий: темные — светлые волосы, темные — светлые глаза, 1 января, конец — 31 декабря (надо расположиться по датам рождения) и др.

«Стулья». Группа получает следующее задание: «Распределите свои движения так, чтобы без суеты уложиться в назначенное время. Необходимо по сигналу молча бесшумно встать со своим стулом так, чтобы в итоге у группы получился треугольник (круг, девятка, буква А). Как только все займут свои места, необходимо одновременно поставить стулья и сесть. Не должно быть ни одного звука, ни одного скрипа, стулья не должны сталкиваться. Представьте, что вы переставляете декорации во время короткой паузы в спектакле. Зрители не должны слышать ни звука».

«Коллаж» (для старших подростков). Задание: «Сейчас у нас есть уникальная возможность подарить нашему классу подарок, который был бы дорог смыслом, значением. Это может быть любой предмет, который необходимо наделить символическим содержанием. Например: шишка — чтобы не набить шишек по жизни».

Первый этап работы проходит индивидуально. Участники готовят свои подарки из любых подручных материалов (ил-

люстраций из старых журналов, цветной бумаги, лоскутков, природных материалов). Затем в общем кругу каждый дарит свой подарок классу, комментируя его. В итоге на ватмане создается общегрупповой коллаж.

Приемы, основанные на создании условий для физического контакта между членами группы, применимы только тогда, когда участники в достаточной степени доверяют друг другу. В «хронологии» тренинга их место — после упражнений на сплоченность, не требующих тесного физического контакта. К их числу относятся, например, упражнения «Перестройка на стульях» и «Общий брезент».

«Перестройка на стульях». Перед группой ставится задача: расположившись в шеренгу на стульях, с закрытыми глазами перестроиться по определенным признакам: на первую букву фамилии; по названиям станций метро, около которых живут ребята; по числу пуговиц на одежде и т. д. Когда группа выполнит задание, можно предложить ей сделать его на время, а потом стимулировать группу на улучшение временных показателей. Очень важно страховать группу (желательно, чтобы ведущему в этом кто-то помогал). Перед началом выполнения упражнения необходимо снять обувь.

«Общий брезент». Вся группа должна разместиться (встать) на кусок брезента (или лист бумаги) размером 2 × 2 м. После достижения группой поставленной цели брезент складывают пополам (несколько раз). Он уменьшается, но задание остается тем же. Оказывается, что можно разместиться на куске брезента размером с тетрадный лист: если каждый наступит на него только одним носком, все игроки крепко возьмутся за руки и откинутся назад.

По завершении упражнений необходимо обсудить следующие вопросы: «Какие чувства возникали по ходу игры?», «Что получилось, благодаря чему?», «Что можно было бы сделать по-другому?», «Хотим ли попробовать?».

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ

Работа с педагогами и родителями может осуществляться в самых разнообразных формах: психолого-педагогические консилиумы, семинары, тренинги, тематические встречи, индивидуальное консультирование и т. д. Выбор формы работы зависит, прежде всего, от индивидуальных предпочтений психолога, его профессиональной позиции, а также от мотивационного и организационного ресурса целевой аудитории — педагогов и родителей. Ведь не секрет, что самые интересные и полезные мероприятия, задуманные школьным психологом, зачастую остаются только на бумаге, поскольку приглашенные на них взрослые просто не приходят, найдя для себя более важные дела. В силу этого наиболее целесообразно начинать работу с выступления на педсовете или родительском собрании — тех встречах, которые официально регламентированы и поэтому более посещаемы. Краткое, интересное, но вместе с тем максимально конкретное сообщение психолога, рисующего заманчивый для аудитории результат предлагаемой работы, — это залог того, что предложение приложить совместные усилия для помощи детям встретит максимальную поддержку.

Ниже приведены некоторые приемы работы с педагогами и родителями по проблеме «трудного класса», предполагающие групповую форму использования. Безусловно, они не исключают индивидуального консультирования, которое, как правило, осуществляется параллельно. Зачастую участие педагогов или родителей в группе, позволяющее установить контакт с психологом, становится для них мотиватором при обращении за индивидуальной консультацией.

Создание условий для формирования у педагогов и родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу

Решение обозначенной в разделе задачи предполагает необходимость родителям или педагогам ответить как минимум на следующие вопросы:

- Что происходит в классе, в чем его особенности, в чем «трудность»?»
- Что мы можем сделать для того, чтобы класс перестал быть трудным?

Безусловно, эти вопросы можно обсудить в режиме шерринга или дискуссии. Однако, как известно, простое обсуждение всегда менее эффективно, чем включение прорабатываемого материала в деятельность. В этом смысле незаменимой формой работы является деловая игра.

Деловая игра используется в отечественной психолого-педагогической практике на протяжении последних ста лет. Ее суть заключается в том, что активизируется мышление участников, повышаются их самостоятельность и креативность — те качества, которые обеспечивают необходимую ответственную позицию в работе с «трудным» классом.

Деловая игра — это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, ведущий может не вмешиваться в игровые отношения, а выступать только в роли наблюдателя. Но если действия выходят за пределы плана, противоречат цели занятия, ведущий может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

При подготовке деловой игры следует соблюсти методические требования:

- 1) логическая связь игры с основной проблемой, по которой работает группа;

- 2) максимальная приближенность к реальным профессиональным условиям;
- 3) создание атмосферы поиска и непринужденности;
- 4) четко сформулированные задачи; условия и правила игры;
- 5) выявление возможных вариантов решения указанной проблемы;
- 6) материализация результатов игры.

Удобство процедуры деловой игры заключается в том, что в эту форму можно облечь любую педагогическую ситуацию. Пример деловой игры для педагогов приведен в главе 5 (см. «Установочный семинар для педагогов»).

Формированию мотивации активного участия в работе с классом способствуют и различные приемы актуализации личного опыта педагогов и родителей. Это могут быть различные тренинговые или психотерапевтические техники, направленные на рефлексию «Я в педагогическом процессе (чувства, мысли, действия)». В частности, это могут быть различные проигрывания ситуаций, в том числе и психодраматические, обращения к собственному детскому опыту, получение обратной связи от учащихся (см. главу 5, «Итоговый семинар для педагогов») и т. д. Подобные техники должны быть направлены на решение задачи децентрации взрослого в общении с классом, создание условий для того, чтобы сложившаяся ситуация была проанализирована с разных позиций, в том числе и с позиций ребят.

Сохранению энтузиазма, который, как известно, с течением времени может угаснуть, способствуют группы поддержки. Группа поддержки — это форма психологической работы, направленной на разрядку чувств и переоценку имеющегося опыта. Участники сидят в кругу и по очереди отвечают на предлагаемые ведущим вопросы. Каждому для высказывания отводится равное время. Пока говорит один человек, остальные молчат и внимательно слушают. Вопросы могут быть следующими:

- Как проявляются «трудности» в жизни класса?

- Что мне нравится в этом классе, чем он меня радует?
- Какие положительные изменения я замечаю за последнее время?

Такая последовательность вопросов является неслучайной. Если первый вопрос направлен на актуализацию имеющегося негативного эмоционального опыта, то завершается работа на позитивной ноте.

В завершении работы целесообразно обсудить вопрос о том, какие конкретные задачи ставят перед собой взрослые в работе / общении с классом, в какие сроки они предполагают их решить, какие средства использовать, а также, что очень важно, что они ожидают получить «на выходе». В некоторых случаях очень важно обсудить вопрос, «для кого организуется вся эта работа», «кому это нужно»: для того, чтобы привнести в собственную жизнь что-то новенькое, чтобы класс изменился ради моего удобства, или же ради того, чтобы помочь классу сделать школьную жизнь ребят более комфортной. Возможный список мотиваций не ограничен. Поскольку вопрос о конструктивности любого такого мотива является дискуссионным, нам представляется, что важно не «сформировать» у взрослого человека «правильный» мотив, а просто помочь ему отрефлексировать свои побуждения и соотнести их с общими стратегическими целями.

Обучающая работа с педагогами и родителями

В наиболее общем виде алгоритм обучающей работы с педагогами и родителями включает в себя следующие этапы.

1. Приветствие.
2. Вступительное слово на тему встречи. В нем кратко (не более 5 минут) раскрываются основные проявления, причины и последствия тех феноменов, о работе с которыми пойдет речь ниже.

3. Упражнение, способствующее формированию навыков экспресс-диагностики того или иного явления.
4. Краткое сообщение о путях психолого-педагогической коррекции данных проявлений, о важности психологической поддержки учащихся, создания ситуаций успеха, стимулирования раскрытия личностного потенциала ребят, предъявления к ним адекватных требований.
5. Апробация конкретных методических приемов работы с классом на себе.
6. Обратная связь.

Остановимся на технологических аспектах этого алгоритма, касающихся наполнения такого семинара конкретным методическим содержанием.

Упражнения, способствующие формированию навыков экспресс-диагностики того или иного явления, условно можно классифицировать следующим образом:

- 1) выбор поведенческих признаков данного явления из более широкого списка, предложенного ведущим;
- 2) самостоятельное (как правило, в малых группах) составление списка поведенческих признаков данного явления на основе личного опыта или кейсов, предложенных ведущим;
- 3) разыгрывание сценок, в которых «ученики» демонстрируют соответствующие признаки в поведении.

Такая работа может протекать в режиме дискуссии. В ней могут участвовать от 3–4 до 30–35 человек (оптимально — 10–12 участников). Групповая дискуссия позволяет столкнуть противоположные позиции и тем самым помочь участникам увидеть разные стороны проблемы, уменьшить их сопротивление новой информации. Как известно из социальной психологии, если решение проблемы инициировано группой, является логическим выводом из дискуссии, его значение возрастает, оно превращается в групповую норму. Дискуссия может осуществляться в различных организационных формах, например:

- 1) «Круглый стол» — беседа, в которой на равных участвует вся группа (возможно предварительное обсуждение проблемы в малых группах).
- 2) Техника аквариума — особый вариант организации обсуждения, при котором после непродолжительного группового обмена мнениями по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

Итогом работы выступает составление обобщенного списка поведенческих признаков данного явления. Основная задача такого рода упражнений заключается в том, чтобы показать, что одна и та же сложность в поведении детей может быть выражена совершенно по-разному.

Приведем *примеры упражнений и методических приемов, которые педагоги и родители могут использовать в работе с «трудными классами».*

1. В работе с «необучаемыми классами»: любые коллективные (для педагогов) или индивидуальные (для учителей) упражнения на развитие познавательной сферы, в том числе упражнение «Счет на три» (оно тренирует внимание, а заодно и навыки устного счета). В начале игры все ребята стоят за партами. Необходимо считать от одного и дальше, по очереди называя по одной цифре. Тот, кому достается число, содержащее цифру «три» или делящееся на «три» без остатка, должен не называть его вслух, а хлопнуть в ладоши. Ошибившийся выбывает из игры (садится за парту). Игра ведется до нескольких победителей.

2. В работе с «немотивированными классами»: обсуждения (желательно с практическими демонстрациями) того, где изучаемый на уроке материал встречается в реальной жизни, как он может пригодиться (упражнения — ролевые игры на эту тему).

3. В работе с «неуправляемым» классом: последовательность поведения; установка четких правил поведения, поощрений за их соблюдение и санкций за их нарушения, материализация правил на бумаге (упражнения — ролевые игры на тему «нарушение правил»). Отрабатывать правила можно на моделях проблемного учебного материала аналогично игре «69». В этой игре участвуют два игрока или две команды. Между ними лежит листок бумаги с цифрой, которая для одной команды выглядит как «6», а для другой — «9». Необходимо убедить оппонентов, что это именно «6» или «9». Игра заканчивается обсуждением того, что даже одно и то же люди видят по-разному и любое видение по-своему правильно.

4. В работе с «внутренне конфликтным» классом: любые упражнения на развитие групповой сплоченности и навыков конструктивного общения (возможны только в группе), например, упражнение «Что общего». Группа делится на подгруппы, каждая из которых получает задание найти как можно больше общего между всеми членами подгруппы. Использовать можно только черты характера или внешности, интересы («Мне нравится...», «Я люблю...») и способности («У меня хорошо получается...», «Я умею...»). Данное упражнение можно модифицировать под любое учебное содержание.

5. В работе с «закрытым классом»: любые упражнения, способствующие формированию навыков самовыражения и аффективной стимуляции. Например, с этой целью может быть невербально показан тот или иной учебный материал, хором проинтонировано какое-то правило и т. д. Примером упражнения на аффективную стимуляцию является, в частности, техника «Кошка-собака», хорошо поддающаяся модификации в рамках различных учебных предметов. Игра проводится по кругу. Два соседних участника говорят левому или правому от себя игроку соответственно «кошка» или «собака». Эти игроки, в свою очередь, могут сказать «кошка» или «собака» любому из двух своих соседей. Важно следить, чтобы тебе с двух

сторон одновременно не сказали «кошка» и «собака». Ошибившийся выбывает, игра продолжается до нескольких победителей.

6. В работе со «звездным классом»: упражнения, направленные на нормализацию самооценки, разрядку самооценочной тревожности. Для этой цели подходит, в частности, модификация упражнения «Что общего», в котором «общее» ищется по двум направлениям: «Что я умею, что получается...» и «Чего я не умею, что не получается...».

Обучение педагогов дифференцированным способам реагирования на нарушения дисциплины

В этом разделе мы опираемся на методические разработки С. В. Кривцовой (2004). Полную программу тренинга можно найти в соответствующих публикациях С. В. Кривцовой или разработать самостоятельно, опираясь на теоретический конструкт, приведенный ниже (табл. 20 на с. 230–231).

Дифференцировка способов реагирования на нарушения дисциплины

Тип поведения учащихся, его характеристика		Психологические причины поведения	Возможные пути педагогического воздействия
Поведение, направленное на привлечение внимания	Активное: отвлекает внимание учителя и класса	Неумение просить внимания при переживании дефицита внимания к себе	Минимизация внимания (игнорирование демонстративного поведения). Разрешающее поведение (к выходке может присоединиться весь класс в пределах «разрешенной квоты»). Подчеркивание успехов, внимание за хорошее поведение. Отвлечение ученика (смена вида деятельности, места)
	Пассивное: чрезмерно медленный темп работы, демонстративная медлительность		
Властолюбивое поведение	Активное: вспышки негодования, конфронтация, нагнетание напряженности	Эмансипация, мода на «сильную личность» в неадекватных проявлениях	Акцентирование внимания на поступках, а не на личности учащихся. Поддержание благоприятного эмоционального фона, избегание напряженности (не повышать голос, не высмеивать ученика, не сравнивать его с другими, не ставить ниже себя в правах). Отсроченное обсуждение проступков. Демонстрация модели неагрессивного поведения
	Пассивное: тихое непослушание		

Тип поведения учащихся, его характеристика		Психологические причины поведения	Возможные пути педагогического воздействия
Мстительное поведение	Активное: физические или психологические акты насилия (порча мебели, оскорбления)	Стереотип силового разрешения конфликтов	Акцентирование внимания на поступках, а не на личности учащихся. Поддержание благоприятного эмоционального фона, избегание напряженности (не повышать голос, не высмеивать ученика, не сравнивать его с другими, не ставить ниже себя в правах). Отсроченное обсуждение проступков. Демонстрация модели неагрессивного поведения
	Пассивное: игнорируются всякие дружественные попытки контакта		
Поведение, направленное на избегание неудач	Активное: вспышки негодования в ситуации реальной или потенциальной неудачи	Необоснованные ожидания взрослых, конкурирующий стиль взаимодействия	Предоставление дополнительной помощи в обучении (ученики-репетиторы, игровые методы обучения, дополнительные занятия). Предоставление возможности позитивно рассказывать о себе. Подчеркивание достижений, напоминания о прошлых успехах. Материализация достижений (аплодисментами, условными знаками, отметками в «Классном уголке» и др.)
	Пассивное: откладывание «на потом», уверенность в отсутствии способностей и/или возможностей		

Глава 5

ПРОГРАММА РАБОТЫ С «НЕУПРАВЛЯЕМЫМ» И «НЕМОТИВИРОВАННЫМ» КЛАССОМ

Описываемая программа была реализована в работе с учащимися 8-го класса. Этот класс представлял собой так называемый «класс коррекции». Словосочетание «класс коррекции» не случайно заключено в кавычки. Дело в том, что официального «коррекционного» статуса у этого класса не было. Просто для удобства учителей из четырех классов параллели отбирались самые отъявленные лодыри, хулиганы и двоечники, которыми к тому же совершенно не интересовались их собственные родители, и таким образом формировался новый класс — «класс коррекции» в составе 12—17 человек детей из так называемых неблагополучных семей.

Надо сказать, что удобство, ради которого создавались подобные классы, зачастую оказывалось весьма сомнительным. Провести полноценный урок в таком классе было практически невозможно, потому что все время уходило на не слишком успешные попытки учителя поддержать хотя бы подобие учебной дисциплины.

И тем не менее этот способ формирования классов, приносящий помимо прочего и ставочно-бюджетную выгоду, прочно закрепился в практике функционирования школы, и каждый год на свет появлялся новый «класс коррекции». Как правило, это случалось при переходе детей из начальной в среднюю школу, и вновь сформированный класс существовал на протяжении пяти лет — с 5-го по 9-й класс. О том, чтобы из этого класса попасть в старшую школу, большинству учеников оставалось только мечтать (справедливости ради надо отметить, что подобные мечты к окончанию средней школы посещали очень немногих). Состав классов из года в год обновлялся: «хорошие» ученики переводились в «нормальные» классы, «плохие» — в «классы коррекции». И кстати, угрозы типа «тебя переведут в класс коррекции» для большинства школьников были достаточно веским аргументом для того, чтобы взяться за ум.

Класс, о котором пойдет речь, первые три года своего существования был «трудным, но терпимым»: большинство учителей адаптировались к работе в нем, предлагая детям минимум знаний и предъявляя минимум требований к ним. Каждый ученик четко знал, чего от него хотят «на тройку», и учебная активность класса стимулировалась именно фактором оценки, причем не текущей, а четвертной и итоговой.

К началу восьмого класса ситуация изменилась. К этому моменту многие уже перешагнули четырнадцатилетний рубеж, поскольку успели просидеть по нескольку лет в одном классе. Большинство учеников уже получили паспорта и попробовали летом поработать, заработать первые существенные деньги, и, главное, почувствовать вкус свободы и самостоя-

тельности. Школа и все, что в ней происходит, потеряла для них интерес, в том числе и как пространство общения с одноклассниками, которое раньше выступало ведущей школьной мотивацией. Действительно, за лето, в которое все так внезапно повзрослели, каждый нашел себе дело по душе: кто-то торговал в электричках, кто-то малярничал, кто-то мыл машины, кто-то «работал на попкорне». Да и возможности организовать свое свободное время в связи с появлением денег существенно расширились.

Отказываться от своих новых занятий практически никто не хотел, тем более что школьные знания в глазах детей обесценились. Для иллюстрации достаточно упомянуть разговор с одним мальчиком, который с уважением, но некоторым сочувствием объяснял своей классной руководительнице: «Вот вы столько лет учились, а теперь с такими, как мы, портите свои нервы за копейки. А я без всякого образования за выходные заколачиваю столько, сколько вы получаете за месяц. И зачем мне учиться?» В результате в начале сентября в школу приходили от силы половина учеников, да и эти не делали практически ничего: «Мы теперь взрослые, сами зарабатываем, родители ничего за „двойку“ не сделают». Поскольку эти идеи декларировались значимыми в классе личностями, они получили широкое распространение и быстро завоевали популярность даже среди тех, кто еще не почувствовал себя полностью самостоятельным.

Усилиями классного руководителя и социально педагога школы к середине первой четверти удалось добиться относительно стабильной посещаемости, однако учителям это не добавило радости: «Если раньше была только безобразная дисциплина, то теперь они вообще ничего не хотят».

Итак, последовал **запрос** к психологической службе от «инициативной группы» учителей: какими способами можно заинтересовать хоть чем-нибудь детей, которым ничего не интересно и которые не прислушиваются ни к кому, за исключением классного руководителя?

Диагностика класса позволила в общих чертах отметить ряд его особенностей, дающих основания для разработки программы социально-психологического сопровождения.

- Класс является достаточно сплоченным, хотя по сравнению с прошлогодним состоянием уровень сплоченности снизился (результаты социометрии).
- В сравнении с прошлым годом изменился характер школьной мотивации: если раньше преобладала коммуникативная мотивация, то теперь она в большинстве случаев является неопределенной (рисунок «Школа зверей»).
- Пребывание в школе остается для учеников довольно комфортным, наибольшее эмоциональное напряжение характерно для сферы взаимодействия с учителями (рисунок «Школа зверей», анкета «Отношение к учебным предметам»).
- В рейтинге учебных предметов первые места занимают дисциплины, не требующие особых затрат: музыка, труд, физкультура. Традиционно сложные предметы гуманитарного и естественно-научного циклов (русский язык, иностранный язык, алгебра, геометрия, физика, химия) принадлежат к числу «нелюбимых» (анкета «Отношение к учебным предметам»).

Планируя работу с классом, мы не ставили перед собой заоблачных целей и не планировали достижения абсолютно недостижимых результатов, например сформировать у всех без исключения учебную мотивацию и привить всем восторженное отношение к необходимости посещать школу. В нашем случае на принципиальную невозможность совершить над детьми

чудо накладывалось мощнейшее влияние «окружающей среды». В школе класс обладал статусом коррекционного со всеми вытекающими отсюда последствиями, не способствующими формированию познавательной активности детей. Со стороны семьи довлел крайне низкий образовательный «потолок», поставленный родителями, для которых, судя по образу жизни, ценность получения детьми хотя бы неполного среднего образования была лишь декларируемой.

Своей стратегической задачей мы видели создание условий для того, чтобы у детей появилась возможность относительно успешно доучиться оставшиеся два года, получить аттестат о неполном среднем образовании, который в дальнейшем (не обязательно сразу после окончания средней школы) позволил бы им при желании продолжать образование, расширяя тем самым пространство для жизненного самоопределения.

Были сформулированы основные цели программы социально-психологической помощи классу.

1. В работе с учениками: создание условий для поддержания учебной мотивации школьников путем «заземления» школьных знаний в их жизненном опыте и для формирования благоприятного образа учителей.
2. В работе с учителями: создание условий для осознания педагогами (профессиональной) ответственности за разрешение сложившейся ситуации и для совместного поиска путей эффективного взаимодействия с классом на основе учета его сильных и слабых сторон.
3. В работе с родителями: совместный поиск способов эффективного взаимодействия с детьми по вопросам школьной жизни.

В общем виде план работы (включая этап предварительной диагностики) выглядел следующим образом (табл. 21).

Таблица 21

Понедельный план работы с «трудным классом»

Целевые группы	1-я четверть (недели)			Каникулы	2-я четверть (недели)	Каникулы	3-я четверть (недели)	
	7	8	9				1-3	
Школьники		Диагностика класса			Трениговая работа, введение «Книги рекордов» и «Листов самооценок»		Наблюдение для оценки эффективности работы	
Учителя	Уточнение запроса, консультации			Установочный семинар	Консультации по индивидуальным запросам		Итоговый семинар	Консультации для оценки эффективности работы
Родители		Выступление классного руководителя на родительском собрании		Семинар для родителей				

Отметим, что плану не суждено было быть реализованным полностью. Абсолютно утопичными оказались фрагменты, касающиеся работы с родителями. На родительское собрание в конце первой четверти пришло три мамы (при наличии в списочном составе класса семнадцати фамилий), одна из которых в ответ на предложение классного руководителя, последовавшего вслед за тщательно продуманной и обсужденной с психологом информацией о важности школьной мотивации, сказала: «Вы их бейте. Они по-другому не понимают». На родительский семинар пришла только одна мама, и семинар автоматически превратился в консультацию (кстати, единственную за все время работы с классом).

Ниже представлены апробированные программы мероприятий, которые оказались эффективными в достижении поставленных стратегических целей. Они были созданы и реализованы в рамках гуманистической парадигмы психологической помощи.

ПРОГРАММА УСТАНОВОЧНОГО СЕМИНАРА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Цель семинара: создание условий для формирования учителей мотивации эффективно работать с «трудным классом».

Задачи семинара:

- 1) нормализация чувств, связанных с работой в «трудном классе»;
- 2) анализ особенностей «трудного класса»;
- 3) постановка педагогических задач в работе с «трудным классом».

Участниками семинара являются педагоги, работающие в этом классе, также желательно участие представителей администрации, контактирующих с ним. **Продолжительность** семинара — около 2 академических часов. **Форма организации** занятий — «круглый стол» (выбор данной формы работы связан с тем, что предшествующие семинару попытки предложить педагогам работу в классическом кругу оказались неудачными — эта форма оказалась не слишком комфортной).

Необходимые материалы: бумага для записи, ручки.

План семинара:

1. *Вступительное слово ведущего (5 минут).*

2. *Определение специфических особенностей данного класса (10–15 минут).* В кругу обсуждается вопрос: «В чем сложность работы с данным классом?» Целесообразно предложить педагогам высказаться по очереди, предоставив первое слово наиболее авторитетному и уважаемому педагогу. Сформулированные трудности фиксируются ведущим на доске. Важно формулировать их как можно более четко. Например, высказывания типа «их невозможно учить» не несут в себе конкретной информации и требуют наводящего вопроса: «В чем это проявляется?» В том, что они усваивают материал слишком медленно? Или в том, что их трудно чем-то заинтересовать? Или в том, что постоянно нарушается учебная дисциплина?

3. *Информирование о результатах психодиагностического обследования класса (10–15 минут).* Ведущий рассказывает педагогам о результатах психодиагностики класса (в обобщенном виде, не называя фамилий); по результатам сообщения уточняется или дополняется представленный на доске список трудностей.

4. *Проектирование изменений в работе с данным классом (40–50 минут).*

Организуется групповая дискуссия, в процессе которой анализируется список трудностей, возникающих в работе с данным классом. Необходимо разделить трудности на две группы:

«те, которые нужно принять как данность, потому что изменить это невозможно» и «те, с которыми можно что-то сделать». К первой группе, например, могут относиться характерные для подросткового возраста максимализм и критичность или преобладание в классе детей с низкой работоспособностью, обусловленной особенностями темперамента. Во вторую группу могут попасть, в частности, пробуждение интереса к учебе, формирование эффективного стиля учебной деятельности и т. д. Таким образом формулируются конкретные педагогические задачи в работе с «трудным классом» (в нашем случае они оказались вполне предсказуемо связанными с формированием учебной мотивации: педагоги пришли к выводу, что именно ее отсутствие лежит в основе всех остальных бед).

Следующим шагом является работа по планированию конкретных шагов для решения поставленных задач. Она организуется в случайным образом созданных малых группах по классической схеме «мечтатели — скептики — реалисты». На первом этапе каждая группа получает лист с заголовком «Мечтатели», на котором предлагает все возможные пути достижения желаемого результата (в нашем случае — пробуждения интереса к учебе). Важно четко объяснить, что на этапе «мечтаний» право на то, чтобы быть зафиксированной, имеет любая, даже самая безумная идея (правда, в нашем случае все идеи были вполне реалистичными). Работа ограничивается по времени 5–7 минутами, после представления группами результатов своей деятельности на доске появляется обобщенный список идей, например:

- экскурсии (в Зоологический музей, Музей артиллерии, Пушкинские Горы и т. д.);
- КВН по различным предметам;
- подготовка и проведение уроков или других мероприятий в младшей школе;
- организация уроков-инсценировок;
- выставка-демонстрация «Физика и цирк»;

- украшение стены кабинета английского языка нарисованной на ней картой Англии и т. д.

Второй этап — «скептический» — предназначен для критики идей по принципу: «Это нереально, потому что...» (нет средств, нет времени у педагогов, требует слишком большой подготовки со стороны детей, не встроится в общий план работы школы и т. д.). В нашем случае критика осуществлялась в общем кругу.

Третий «реалистический» этап проводится в малых группах, сформированных по принципу «предметной близости». Она не задается ведущим, а возникает сама на предварительных этапах работы. К этому моменту педагоги уже видят, с кем из своих коллег они могли бы объединить усилия (в частности, в нашем случае рабочую группу создали учителя математики и русского языка — предметов, которые в школе зачастую рассматриваются как конкурирующие противоположности). Каждая группа планирует конкретные мероприятия, определяет сроки их проведения. На завершающем этапе создается общий план работы, происходит «стыковка» сроков запланированных мероприятий. Он вполне может выходить за рамки учебной четверти и даже одного учебного года.

Оформленный план работы представляется администрации школы, которая контролирует его выполнение. Необходимо отметить, что, поскольку эта работа зачастую предполагает взаимодействие класса с другими школьными общностями, она способствует формированию его более благоприятного образа в глазах школьной общественности.

5. *Подведение итогов (10–15 минут)*. Кроме классического шерринга, подведение итогов включает в себя информирование педагогов о запланированной психологической работе с классом, сроках проведения, целях и задачах следующего семинара для педагогов, времени и месте проведения индивидуальных консультаций для педагогов.

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

Цель программы: создание условий для поддержания школьной мотивации учащихся.

Задачи программы:

- 1) «заземление» школьных знаний в жизненном опыте учащихся;
- 2) формирование благоприятного образа школы и учителей;
- 3) формирование представлений об ответственности класса в создании сложившейся ситуации и путях ее изменения.

Программа включает 10 занятий **продолжительностью** по 1 академическому часу. **Форма организации** занятий — круг. Для занятий желательно использовать помещение, в котором класс является хозяином («свой кабинет»). Это целесообразно потому, что многие занятия предполагают создание тех или иных материальных объектов, которые, находясь в пространстве класса, «овеществляют» полученные результаты, делают их более наглядными и осязаемыми.

Особая роль в программе отводится обсуждениям выполненных упражнений, поскольку они — ключевое звено, необходимое для достижения поставленной цели. Именно поэтому **ведущим** такой группы может быть только психолог, а не завуч, учитель или классный руководитель, не имеющий психологического образования и опыта ведения групп. Организовать обсуждение в подростковой группе, тем более составленной из «немотивированных» или «неуправляемых» детей, довольно сложно, это требует навыков установления контакта, создания безопасного психологического пространства, оказания психологической поддержки, тактичного способствования соблюдению правил работы группы, а также регламентации дискуссии.

Программа предназначена для работы со старшими подростками (12–16 лет) в группе из 12–25 человек (оптимальное число участников — 12–15 человек). При участии в групповой работе более 15 школьников целесообразно привлечь к работе соведущего (если, конечно, это позволяет сделать кадровый состав психологической службы школы). В этом случае некоторые упражнения и обсуждения могут проводиться в подгруппах. Исключение составляют только начальный и финальный этап каждого занятия.

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы

Необходимые материалы: талисман, ватман, скотч, маркеры, бумага для записей.

Ход занятия

1. Вводное слово ведущего (5 минут). Ведущий информирует группу о целях и форме занятий в удобной ему манере. Важно, чтобы стиль предъявления информации был «психологичным», рефлексивным, отличался от типичного стиля подачи учебного материала на уроке. Крайне желательно преподнести информацию от своего лица, используя Я-высказывания, апеллируя к потенциалу класса и его сильным сторонам.

2. Изменение стереотипов, связанных с восприятием тренингового занятия как урока, ведущего как учителя, демонстрация тренингового стиля взаимоотношений (15–20 минут). Для этой цели можно использовать любое упражнение, имеющее двойной потенциал: диагностики групповой сплоченности и ее развития. К их числу, например, относится упражнение «Гомеостат».

Школьники выстраиваются в шеренгу и закрывают глаза. По сигналу ведущего необходимо прыгнуть, развернувшись на 90 или 180 градусов в любую сторону (в некоторых случаях, как это ни странно звучит применительно к старшим подро-

сткам, бывает важно уточнить, что на практике значат эти цифры). Задача — сохранить единое направление шеренги.

Первые попытки класса, как правило, неудачны: все смотрят в разные стороны. После нескольких неудач проводится обсуждение полученного (а точнее, неполученного результата). Ведущий, структурируя и направляя обсуждение, помогает классу прийти к совсем не очевидному для него выводу: нельзя сказать, что кто-то один виноват в том, что задание до сих пор не выполнено, потому что никто из присутствующих не стоит в идеально правильной шеренге. После обсуждения ребятам предлагается выполнить упражнение еще несколько раз, подчеркиваются достигнутые результаты. Нецелесообразно фиксировать их «в процентах» или «в штуках» смотрящих в одну сторону голов: это сразу же разрушает обсуждавшуюся выше идею о том, что «никто не виноват», и тут же улавливается детьми, создавая тем самым пространство для уклонения от основных задач занятия. Проще отметить, что все «стали внимательнее смотреть друг на друга между прыжками», «все прыгнули в одну и ту же сторону, но пока с разным результатом», и т. д.

3. Установление правил с целью регламентирования работы на основе добровольно принятых обязательств (10–15 минут). Обсуждаются трудности, возникшие в предыдущем задании. На их основе вырабатываются правила работы группы, которые помогут в дальнейшем избегать таких ситуаций, например:

- говорить по одному (может быть как правило «талисмана»: говорит тот, у кого в руках выбранная в качестве талисмана игрушка);
- не перебивать того, кто говорит;
- не применять физическую силу в адрес других;
- никого не оскорблять, не дразнить и т. д.

Правила записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий класса. Можно также обсудить и записать различные игровые санкции за нарушение правил (например, сказать «глупым

голосом»: «Бом-бом, извините, ошибочка вышла!»). Однако это можно делать только в том случае, когда ведущий уверен в своих способностях вовремя остановить полет фантазии подростков, готовых придумывать друг для друга самые неожиданные (и не всегда доброжелательные) наказания.

4. Закрепление представлений о правилах работы на тренинге на основе тематического материала (15–20 минут). На этом этапе занятия можно предложить ребятам классическую игру в ассоциации, объектами которых могут выступать любые элементы школьной жизни (звонок на урок, парта, цветы в кабинете биологии, каникулы и др.). Выбирается водящий (или несколько водящих), который загадывает нечто из жизни школы и записывает на листке бумаги «для надежности», а затем показывает пантомимически загаданный объект одноклассникам, задача которых — угадать, что же было написано водящим на листочке. Это упражнение хорошо тем, что оно дает возможность как следует отработать установленные правила. Очень часто в классе возникает тенденция «показать посмешнее» кого-нибудь из учителей или одноклассников, что нарушает правила и немедленно карается игровой санкцией, точно так же как и выкрики предположений по принципу «Кто громче», перебивание водящего, рассказывающего постфактум свой замысел, и т. д.

5. Рефлексия результатов занятия для ассимиляции полученного опыта (5–10 минут). Проводится обсуждение итогов занятия: круг «Что было нового и интересного на занятии». Возможно предложить ребятам придумать ритуал завершения занятий, включающий элементы рефлексии.

Занятие 2. Закрепление правил работы на тренинге, создание условий для обращения к актуальному опыту школьной жизни

Необходимые материалы: список правил работы, маркер, талисман, бумага для записей, ручка, колокольчик.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (5 минут)*. Вырабатывается ритуал приветствия, включающий элементы рефлексии и помогающий настроиться на работу.

2. *Закрепление правил работы на тренинге и принятие ответственности за их соблюдение (10–15 минут)*. Для этого можно провести упражнение «**Зачем нужны правила**». Класс делится на подгруппы по числу правил, выработанных на прошлом занятии. Каждая подгруппа получает задание обыграть доставшееся ей правило по принципу «Что будет, если его не соблюдать». Готовые сценки представляются остальным. Можно устроить просмотр с угадыванием изображаемого правила. Просмотр заканчивается обсуждением. По окончании задания правила, по желанию ребят, могут быть дополнены.

3. *Развитие сплоченности класса, формирование мотивации сотрудничества, развитие эмпатии (10–15 минут)*. Повторяется упражнение, предложенное на первом занятии (в нашем случае, «Гомеостат»). Необходимо выполнить несколько попыток, пока не будет достигнут результат, превосходящий предыдущее достижение. В обсуждении подчеркиваются достижения класса.

4. *Обращение к актуальному опыту школьной жизни, «вентиляция» амбивалентного отношения к нему (20–25 минут)*. Для этого проводится игра «Хорошо, но плохо». Ведущий «запускает игру» фразой: «Вам по 13–15 лет, и это хорошо, потому что вы учитесь в школе». Сидящий слева игрок подхватывает «хвост» фразы и переиначивает ее в аспекте «плохо», например: «Мы учимся в школе, и это плохо, потому что остается мало времени погулять». Следующий по кругу придает окончанию предыдущей фразы позитивный смысл, например: «Остается мало времени погулять, и это хорошо, потому что в школе есть много интересных кружков». Игра разворачивается по принципу чередования «хорошо» и «плохо» от игрока к игроку, она может длиться не один, а несколько кругов.

Конечно, в качестве примера представлен идеальный вариант развития игровой ситуации. В реальности вряд ли среднестатистический восьмиклассник скажет, что предпочитает свободному времени общение с интересными людьми в стенах школы (тем более что если под интересными людьми понимаются поднадоевшие ему учителя). Куда как более вероятно, что уже через два-три хода ребятами будет спонтанно выбрана более животрепещущая тема. Однако в контекст целей данного этапа занятия это не вписывается. Поэтому при формулировании правил вводится условие: в каждой фразе должна упоминаться школа (звучать это слово или его производные), иначе игра застопоривается, сигналом к чему является санкционированный звонок колокольчика (или писк резиновой собачки, или просто хлопок в ладоши и т. д.). Не вписывающуюся в рамки игровых условий фразу нужно срочно переделать, чтобы она могла перейти к следующему игроку.

В этой игре задача ведущего очень непроста. Ему необходимо внимательно следить за содержанием произносимого, при необходимости включаясь в игровое пространство. Эту возможность нужно оговорить заранее: ведущий предупреждает игроков, что он будет находиться за пределами круга и может сам сказать следующую фразу как обычный участник игры, подойдя к тому или иному игроку и попросив разрешения высказаться без очереди. Это целесообразно делать в трех случаях:

- 1) если класс буксует на какой-то одной школьной теме (например, обсуждает каникулы или домашние задания) и не может самостоятельно повернуть содержание на другие рельсы, или же есть необходимость здесь акцент на какой-нибудь большой для класса теме (в нашем случае — на взаимоотношениях с учителями);
- 2) если обсуждение отошло слишком далеко от проблем школьной жизни;

- 3) если на занятии присутствует четное количество школьников и кто-то из них начинает выражать недовольство необходимостью говорить только «положительные» или «отрицательные» фразы.

У ведущего есть еще одна задача — фиксировать самые важные высказывания, чтобы в обсуждении не быть голословным, утверждая, что учителя — это не варвары, а школа — не однозначное зло. Основанная цель обсуждения — показать, что в необходимости учиться есть стороны и «со знаком плюс», и «со знаком минус».

5. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия; 5–10 минут). Во время рефлексии напоминает цель тренинговых занятий для того, чтобы связать полученный на занятии опыт со «стратегическими» целями работы.

Занятие 3. Поиск личностного смысла преподаваемых в школе дисциплин

Необходимые материалы: подготовленные бланки с кроссвордами и со списками преподаваемых в классе предметов, бумага для рисования, цветные карандаши или мелки.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (5 минут).

2. Поиск различных смыслов получения знаний по разным дисциплинам (10–15 минут). Это упражнение применительно к старшему подростковому возрасту носит сугубо разминочный характер, хотя на более ранних этапах школьного обучения оно вполне может быть самодостаточным мотивирующим средством. Класс делится на несколько подгрупп, каждая из которых в течение нескольких минут готовит рисунок на тему «Мы на необитаемом острове». Рисунки кратко представляются остальным одноклассникам. Затем продолжается работа в подгруппах. Каждая из них получает список преподаваемых в их классе предметов. Необходимо отметить, как то, что

изучают в рамках каждого из них, может помочь на необитаемом острове (например, с помощью английского языка можно общаться с иностранными спасателями, с помощью биологии — различать съедобные и несъедобные растения). Результаты работы подгрупп обсуждаются в общем кругу. Ведущему желательно быть готовым в случае необходимости по-разить воображение ребят рассказами о реальных робинзонах, их трудностях, последствиях изоляции для их личности и важности накопленной к моменту катастрофы информации для выживания.

3. «Заземление» результатов предыдущего упражнения в своем жизненном опыте (15–20 минут). Как правило, предыдущее упражнение проходит очень весело и в силу его увлекательности от него остается скорее эмоциональный, нежели когнитивный образ, который не всегда удается связать с реальным жизненным опытом ребят даже в обсуждении. Для этой цели можно предложить классу в подгруппах (желательно новых по составу) разгадать кроссворд, составленный специально для данного класса. Подбор слов и определений к нему во многом произволен, зависит от того, что интересует ребят в данном конкретном классе. Для нашего случая нам показались подходящими, в частности, такие определения:

- 1) учебный предмет, который нужен маляру, чтобы знать какой краской (масляной или водноэмульсионной) красят батареи;
- 2) урок, на котором можно узнать, из чего делают попкорн;
- 3) предмет, без которого Шумахер никогда не понял бы, как устроен двигатель его автомобиля, и др.

Мы намеренно не приводим в полном объеме разработанный для нашего случая кроссворд, поскольку его содержание специфично, обусловлено интересами конкретной группы ребят и абсолютно не применимо в работе с другими классами. В случае, если ведущий не очень хорошо знаком с интересами школьников, составление такого кроссворда

может потребовать предварительного анкетирования ребят (его вполне можно поручить классному руководителю). Важно отразить в кроссворде интересы каждого, кто участвует в групповой работе, чтобы каждый нашел в нем что-то близкое для себя. Кроме того, ведущему желательно самому знать ответы на вопросы и в обсуждении, которое проходит в большом кругу, предлагать ребятам интересные комментарии по каждому из них.

Очевидно, что составление такого кроссворда требует большой предварительной работы. Однако, как гласит один из основных постулатов педагогики, именно в этом — в качественной подготовке взрослых, кроется ключ к формированию позитивной школьной мотивации детей.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия, 5–10 минут).

Занятие 4. Связь школьных знаний и жизненной перспективы

Необходимые материалы: для упражнения «Зачем ходить в школу» понадобится стимульный материал, соответствующий выбранной процедуре, бумага, ручки.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (5 минут).

2. Разминка «Пересядьте те, кто...» (5–10 минут). Разминка проводится в кругу. Ребята сидят на стульях. Ведущий говорит фразу, начинающуюся словами «Пересядьте те, кто...». Тем, к кому эта фраза относится, необходимо вскочить со своего стула и занять любой другой, который также освободился.

Можно начать игру с тематически нейтральных фраз («Пересядьте те, кто... любит мороженое; умеет кататься на роликах; хочет скорейшего наступления весны»). Затем необходимо перекинуть мостик к теме занятия, предложив, например, такие окончания фразы: «... любит учиться; считает, что учить-

ся в школе нужно хотя бы до 9-го класса; хочет поскорее получить аттестат; хочет получить хорошее образование; ходит в школу, только чтобы не злить родителей; у кого в школе много друзей» и др.

3. Упражнение «Зачем ходить в школу» (25–30 минут). Упражнение начинается с выполнения задания «Зачем я хожу в школу». Оно может быть выполнено в форме обычного тестирования, но может быть реализовано и в более занятных вариантах. Предлагаются, например, следующие вопросы и варианты ответов к ним:

1. Я считаю, что в школе нужно:

- а) ходить на все уроки, потому что иначе не стать образованным человеком;
- б) стараться поменьше пропускать уроков, потому что иначе не получить аттестат;
- в) вести себя таким образом, чтобы учителя поменьше жаловались родителям;
- г) стараться завести как можно больше друзей: друзья в школе — это самое главное.

2. Время, которое у меня есть после уроков, я могу потратить:

- а) на выполнение всех домашних заданий, чтение дополнительной литературы;
- б) только на выполнение тех заданий, без которых не получить хотя бы тройку в четверти;
- в) на что угодно, лишь бы не родители не были сильно против;
- г) только на общение с друзьями.

3. Домашние задания для меня — это:

- а) способ закрепить полученные на уроке знания;
- б) необязательная вещь: необходимо готовить только то, что обязательно спросят;
- в) повод для родителей высказать что-нибудь детям или проверить их;
- г) повод собраться компанией якобы делать уроки.

4. После окончания 9-го класса:

- а) я буду считать себя человеком с образованием и буду решать, куда пойти учиться дальше;
- б) главное — его закончить, а там как получится;
- в) я, скорее всего, буду делать то, на чем будут настаивать мои родители;
- г) пойду учиться или работать туда же, куда пойдут мои друзья.

Приведенный список вопросов очень условен, поскольку они не представляют собой тест в полном смысле этого слова, и никаких «психологических диагнозов» на его основе делать не стоит. Это лишь повод обратить внимание ребят на обсуждаемую проблему — мотивации посещения школы. Ответы «а» предполагают учебную мотивацию (получение образования), «б» — мотивацию получения аттестата, «в» — мотивацию поддержания стабильности в отношениях с родителями, «г» — мотивацию общения с друзьями.

Помимо формы традиционного тестирования, которая бывает далеко не так интересна ребятам, нам показалось, что можно предложить более увлекательные способы работы с этими вопросами. Например, это может быть выбор цветного квадратика или определенной геометрической фигуры, соответствующей букве выбранного ответа (в этом случае в центр круга ставится коробка, в которой подготовлен данный материал в необходимом количестве). В нашей работе был опробован другой вариант: вопросы и ответы были написаны на больших листах бумаги, и в этой ситуации каждый имел возможность написать рядом с выбранным ответом свое имя (это выглядит особенно привлекательно, если в работе используются маркеры разных цветов). Любой ведущий может предложить свою процедуру этого этапа занятия, решая помимо основной какие-то дополнительные задачи. Так, например, предложенные выше процедуры, помимо прочего, решают задачи сплочения группы и поддержания рабочей атмосферы на занятии.

Результаты выполнения «тестового задания» обсуждаются, создаются малые группы по принципу «У кого больше соответствующих ответов». Если кто-то набрал равное количество баллов по нескольким «шкалам», ему можно предложить выбрать группы самостоятельно, решив, какая точка зрения на школьную жизнь для него ближе. Нам показалось важным подчеркнуть, что тот или иной мотив посещения школы есть у каждого присутствующего, то есть для всех она почему-то нужна.

В дальнейшем работа каждой маленькой группы предполагает написание притчи, моралью которой может стать «девиз» данной группы, связанный с мотивами посещения школы. Готовые притчи обсуждаются в общем кругу. Для иллюстрации правил написания притч возможно привести ребятам несколько примеров. Для усиления мотивации написания именно притч, а не сценариев боевиков и триллеров, мы сделали акцент на том, что это задание предоставляет прекрасную возможность «поморализировать», то есть сделать то, что обычно является привилегией взрослых. В нашем случае этот акцент оказался весьма эффективным. Кроме того, потребовалось вмешательство ведущего в работу двух групп, одна из которых сама попросила помощи, а вторая сильно увлеклась демонстрацией того, что могут сделать родители со своим «непутевым» ребенком.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия, 5–10 минут).

Занятие 5. Школьная жизнь в контексте личностного самоопределения

Необходимые материалы: карточки с буквами для разминки «Азбука характера», силуэтные изображения человека из 10 фрагментов по количеству малых групп, бумага для записей, ручки.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (5 минут).

2. Разминка «Азбука характера» (5–10 минут). Разминка проводится в кругу. Ребята сидят на стульях. В центре круга стоит коробка, в которой лежат карточки с разными буквами лицевой стороной вниз. Необходимо по очереди вытаскивать первую попавшуюся карточку и называть качества характера, начинающиеся с этой буквы. Повторяться нельзя. Если у кого-то возникли затруднения, группа может ему помочь. Если у других ребят есть дополнения к ответу водящего, можно предложить им озвучить свои варианты после его ответа. Такая форма организации работы над довольно распространенным упражнением позволяет сделать его более созвучным тренинговому процессу, придать ему необходимую динамику.

3. Упражнение «Бумажная кукла» (25–30 минут). В кругу обсуждается основная задача, решаемая школой, — дать всем людям базовое образование: оно, в свою очередь, поможет им быть успешными в том обществе, в котором они живут (в нашем случае эта истина не оказалась очевидной, и пришлось быстро разыграть сценки «Человек без всякого образования в магазине», «Человек без всякого образования на приеме на работу»). Итак, «продукт» школьной жизни — это образованный и успешный человек.

Дальнейшая работа организуется в малых группах по 2–3 человека. Каждая из них получает набор из 10 деталей, составляющих в целом силуэтную фигуру человека. Задача группы — создать портрет образованного и успешного человека, для чего необходимо воссоздать целостное силуэтное изображение, предварительно записав на каждом из 10 фрагментов какое-нибудь качество, которое нужно такому человеку и которое формируется во время учебы в школе. Затем на общем кругу выделяются 10 основных качеств, они записываются на доске.

На следующем этапе упражнения работа строится индивидуально. Каждый записывает получившиеся в ходе обсуждения

2. Упражнение «Карточки» (10 минут). Каждый ученик по очереди вытаскивает из коробки, стоящей в центре круга, карточку с незаконченным предложением. Нужно придумать для него окончание и озвучить его на общем кругу. После «хозяина» карточки при желании могут высказаться другие ребята. Аналогичную работу можно организовать в малых группах с обсуждением на общем кругу в том случае, если это позволяет сделать уровень развития коммуникативной компетентности класса. В нашем случае работа строилась индивидуально.

Количество карточек не должно быть меньше, чем число учеников в классе. Их содержание может варьироваться в зависимости от ситуации, но все они так или иначе должны быть связаны с основной темой занятия, затрагивать проблему школьной мотивации. Например, самыми общими в нашей работе стали такие незаконченные предложения:

- Родители хотят, чтобы дети ходили в школу, потому что...
- Образование важно, так как...
- Я думаю, что в будущем школьные знания пригодятся мне хотя бы для того, чтобы...
- Учиться все равно необходимо, поскольку иначе...

Содержание остальных карточек затрагивало «болевые точки» конкретного класса, касалось отдельных учебных предметов или тех сторон школьной жизни, которые вызвали наибольшее напряжение (например: «Смена в школе нужна, так как иначе...»).

3. «Я после школы» (20–25 минут). Ведущий предлагает ребятам подумать, какими бы они хотели стать к моменту окончания девятого класса. Каким будет этот человек? Как он выглядит, говорит, двигается, какими качествами обладает? Что знает, что умеет? Как живет и как собирается жить дальше? Эти идеи ложатся в основу индивидуальных рисунков. Что нарисованный человек хочет сказать сегодняшнему восьмикласснику? Послание записывается на листе с рисунком. После этого задается следующий вопрос: «Как я сегодня должен

себя вести, что делать, как жить, чтобы стать таким человеком? Как школа может мне в этом помочь?» Эти ответы также записываются. После окончания упражнения желающие делятся впечатлениями, зачитывают полученные «послания».

Выполнение упражнения предполагает достаточно глубокую психологическую работу, поэтому ведущему необходимо предварительно проделать его самому. Возможно использование спокойной негромкой музыки для создания рабочей атмосферы. В нашем случае музыка оказалась чуть ли не единственным способом настроить детей на серьезный лад, поскольку изначально «Я в будущем» изображалось в образах алкоголиков и гуляк. Еще одним спасательным кругом в этой ситуации послужила наспех вспомненная ведущим история Эйнштейна, расцвеченная вымышленными подробностями, связанными с жизненным опытом ребят.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия, 5–10 минут).

Занятие 7. Права и обязанности учеников и учителей

Необходимые материалы: листочки для написания рассказов, ватман, маркеры, скотч.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (5 минут).

2. Написание рассказов или притч «Школа, в которой нет никаких правил» (цель — актуализация представлений о необходимости правил). Класс делится на подгруппы. Каждая получает листок бумаги и 15 минут времени, в течение которых необходимо написать притчу на тему «Школа, в которой нет никаких правил». Общий вывод по итогам прочтения и обсуждения историй должен содержать следующие положения: правила нужны для безопасности, они связаны с проблемой прав и обязанностей, которые, по мнению большинства уча-

щихся, одинаковые у учителей и учеников. В нашем случае оказалось необходимым в качестве примеров привести несколько притч.

3. *«Права и обязанности»*. Работа строится индивидуально. Необходимо перечислить на листе бумаги права школьников в школе под соответствующим заголовком. Результаты обобщаются на доске (получается список прав). Затем, вспомнив об идее равноправия, заголовок изменяется на «Права учителей». Все права, оказавшиеся неподходящими, вычеркиваются (особенно всех удивило возможное право учителя не приходить на уроки). Итоговый список прав фиксируется на большом листе бумаги. Мы использовали его для работы на учительском семинаре, программа которого описана ниже.

4. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия, 5–10 минут)*.

Занятие 8. Наши учителя

Необходимые материалы: обобщенный рейтинг предметов, получившийся в классе по итогам предварительно проведенной диагностики, карточки с названиями учебных предметов (по числу микрогрупп), магниты или скотч, бумага для записей, ручки.

Ход занятия

1. *Ритуал приветствия (5 минут)*.

2. *«Предсказатели» (10 минут)*. Организуется работа в малых группах. Группам напоминает, что несколько дней назад в классе было проведено анкетирование с целью построения рейтинга учебных предметов, и предлагается предугадать его результаты, разложив карточки с названиями учебных предметов по возрастанию их вероятного рейтинга. Результаты проведенной в микрогруппе работы представляются на общем кругу: карточки в определенном ребятами порядке размещаются на доске с помощью магнитов или скотча; полу-

чившиеся рейтинги сопоставляются, обсуждаются, сравниваются с «оригиналом» (данными анкетирования).

3. «Я об учителях» (20–25 минут). Работа начинается с известного упражнения «Снежинка». Оно проводится в тишине (разговаривать во время упражнения нельзя). По «кусочкам» предлагается инструкция: «Возьмите листок бумаги. Сложите его пополам. Оторвите правый верхний угол. Сложите еще раз пополам. Еще раз оторвите правый верхний угол. Еще раз сложите пополам. И еще раз оторвите правый верхний угол. Теперь можно развернуть листок и показать получившуюся снежинку одноклассникам». Основной вывод из этого упражнения должен быть связан с тем, что все люди разные, видят, слышат и понимают одно и то же по-разному, и это замечательно, иначе это уже не люди, а роботы, не способные ни на шаг отступить от заложенной программы. Однако именно в непохожести людей друг на друга кроется причина иногда случающихся недопониманий и конфликтов между ними. Даже друг друга люди воспринимают каждый по-своему. Поэтому иногда важно взглянуть на себя глазами другого человека и дать ему возможность увидеть себя с наших позиций.

На втором этапе упражнения необходимо заполнить таблицу:

Предмет	Имя и отчество учителя	Качество, которое мне в нем нравится	Что бы я ему пожелал
...			

Заполнение таблицы предваряется информацией о том, что будет с полученными результатами дальше. В частности, ребятам нужно проинформировать о том, что результаты будут представлены учителям на аналогичном тренинге, но только анонимно и исключительно с целью улучшить взаимопонимание между ними и классом (а не для того, чтобы кого-то обидеть). Эта цель записывается большими буквами на доске. Необходимо отдельно подчеркнуть, что самих табличек, написанных непосред-

ственно рукой каждого ученика, никто, кроме ведущего тренинга никогда не увидит. Кроме того, важно сказать, что на своем тренинге учителя заполняют такую же табличку про них, про ребят, и процедура повторится с точностью до наоборот: уже ребята увидят себя глазами учителей. В нашем случае последнее замечание оказалось своего рода превентивной мерой, ограничившей начавшиеся было грубые высказывания в адрес отдельных учителей. Один из авторитетных в классе мальчиков высказался на эту тему примерно так: «А вот если она (учительница) про тебя такое напишет, это улучшит ваши отношения?» И проблема в силу его авторитета отпала сама собой, хотя мы в предварительной инструкции к упражнению оставили за собой право во время упражнения ходить между ребятами, интересоваться уже написанным, при необходимости помогать им и вносить коррективы.

Первые два столбика таблицы заполняются в общем кругу, поскольку, как показала практика, не все восьмиклассники даже в середине учебного года помнят, как зовут работающих в их классе учителей. Остальная работа проходит индивидуально, к ней иногда подключается ведущий, предлагая ребятам в случае затруднений в заполнении той или иной строчки таблицы разобрать какую-нибудь запомнившуюся ситуацию взаимодействия с данным учителем. Заполненные таблички ведущий собирает, обобщает и представляет полученные результаты на учительском семинаре.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия; 5–10 минут).

Занятие 9. Учителя о нас

Необходимые материалы: индивидуальные карточки с данными анкетирования учителей, проведенного в рамках итогового семинара (своя карточка для каждого ученика), бумага для записей, ручки, ножницы, цветные карандаши, ватман, клей.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (5 минут).

2. Разминка «Как нас видят» (5–10 минут). Работа организуется в кругу по принципу «Вопрос — ответ». Ведущий бросает кому-нибудь из ребят мяч и задает вопрос: «Как нас видят... (инопланетяне, охранник школы, продавец мороженого, муравей, домашние тапочки и т. д.). Поймавший мяч дает свой ответ на вопрос и, если больше нет желающих ответить, возвращает его ведущему или же перекидывает тому, кто хочет предложить свой вариант и сигнализирует об этом поднятой рукой. Важно, чтобы мяч успел побывать у каждого ученика хотя бы по одному разу.

3. «Предсказатели» (20–25 минут). Организуется индивидуальная работа. Каждый самостоятельно заполняет таблицу, стараясь предугадать то, что написано в его индивидуальной карточке:

Предмет	Имя и отчество учителя	Какое хорошее качество он во мне видит?	Что бы он мне пожелал?
...			

По завершении работы каждый получает свою индивидуальную карточку. В нашем случае ребятам понадобилось около 10 минут нерегламентированного общения для того, чтобы обсудить прочитанное, обменяться впечатлениями.

Итоги этой работы в нашем случае были материализованы в виде составления «Листа хороших слов об учителях» (они их заслужили хотя бы за то, что всем сегодня было так интересно), выполненного в рамках процедуры создания коллективного коллажа. Сначала каждый создает свой фрагмент с помощью цветных карандашей и ножниц, потом все фрагменты объединяются на общем листе. В нашем случае четыре девочки вызвались завершить художественное оформление общего

коллажа по завершении занятия, что и было сделано с разрешения группы, которая в начале последнего занятия дала свое добро на то, чтобы коллаж в таком виде был вывешен в учительской.

4. Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия: 5–10 минут).

Занятие 10. Планирование интересной школьной жизни

Необходимые материалы: «Лист хороших слов об учениках», созданный педагогами в рамках итогового семинара, бумага для записей, ручки, цветные карандаши.

Ход занятия

1. Ритуал приветствия (5 минут).

2. Разминка «Желаем всем хорошего настроения!» (5–7 минут). В этом довольно известном упражнении ведущий задает тот или иной вопрос, начинающийся словами «Кто...?», «Кому...?» и т. д. Желательно подбирать такие вопросы, которые отражали бы внеурочные события школьной жизни, вызвавшие у ребят интерес, например: «Кому понравился поход к зубробизонам?» или «Кто входил в команду КВН, занявшую в прошлом году почетное второе место в игре «А ну-ка, девушки?». Те, кто может ответить на этот вопрос «Я!», встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения!»

3. «Планирование интересной школьной жизни» (20–25 минут). Первый этап работы проходит в малых группах: они придумывают и записывают как можно больше интересных дел, которые класс может сделать в этом году для себя, для школы, для учителей или для других классов (по принципу «Кто больше»). Победившая команда получает возможность пер-

вой представить свои интересные дела. Они записываются в столбик на доске, затем этот список дополняют представители других команд.

Дальнейшая работа проводится в общей группе, но является индивидуальной по сути. Группа садится спиной к доске, и каждый по очереди отмечает плюсиком те мероприятия, которые ему симпатичны, причем другие не видят, кто и что отметил (мы предложили отмечать не менее трех). Таким образом выбираются самые интересные для класса дела, затем выбирается инициативная группа и ее помощники, при необходимости назначаются сроки. Все это красочно фиксируется на бумаге и занимает свое место на стенде «Классный уголок».

В нашем случае из восьми дел, на которые замахнулся актив класса, были на практике реализованы только три, зато вполне качественно. Во-первых, в день святого Валентина была организована общешкольная почта «валентинок». Во-вторых, в класс было сшито большое лоскутное панно с карманами для каждого, которое служило последующие полтора года своеобразным почтовым ящиком. И в-третьих, были проинтервьюированы бабушки и дедушки классного руководителя. Они поделились военными воспоминаниями, результатом чего стала красочно оформленная работа, посвященная военной истории их семьи, которая была включена в экспозицию школьного музея и даже получила причитающийся ей инвентарный номер. Все это, особенно почта «валентинок», позволило школьной общественности взглянуть на класс с новых, благоприятных позиций.

4. *Ритуал завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия, 5–10 минут)*. На последнем занятии в него включается представление ребятам «Листа хороших слов» о них, сделанного учителями.



Описанная работа сопровождалась также введением в практику работы классного руководителя с классом «Книги рекордов класса» и «Листов самооценок».

Книга рекордов класса представляла собой красивый блокнот (обложка которого позже много раз переоформлялась самими ребятами), в который красными маркерами записывались все достижения, например: «Миша и Сережа на каникулах красили стены в кабинете» или «Таня написала контрольный диктант без единой грамматической ошибки» и т. д. Черными маркерами отмечались промахи: «Позор Косте, прогулявшему во второй четверти 98 уроков!» Книга рекордов находилась на стенде «Классный уголок», постоянно перечитывалась и пополнялась, и настолько полюбилась ребятам, что на выпускном вечере в 9-м классе была торжественно разобрана по листочкам «на память».

Листы самооценок не вызвали особого энтузиазма, однако и не встретили откровенного сопротивления. Работа с ними строилась индивидуально и предполагала самооценку своих успехов по итогам каждой учебной четверти, осуществляемой во время итогового классного часа. Напротив довольного человечка предлагалось перечислить учебные предметы, оценками по которым учащийся вполне удовлетворен («Я молодец!»), напротив равнодушного — предметы с «нормальными» оценками («Сойдет!»), напротив недовольного — те предметы, оценка по которым не устраивает («Мог(ла) бы и лучше!»). Листы сохранялись за обложкой дневника.

По итогам четверти также оформлялся своеобразный «*Пьедестал почета*», на первых трех ступенях которого размещались ребята с самым высоким средним баллом по итогам четверти, у подножия — остальные (с указанием баллов). Он находился в классном уголке и всегда вызывал большой интерес.

ПРОГРАММА ИТОГОВОГО СЕМИНАРА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Цель семинара: подкрепление мотивации эффективной работы с «трудным классом».

Задачи семинара:

- 1) эмоциональная поддержка педагогов в их работе с классом;
- 2) создание условий для анализа собственного стиля педагогического взаимодействия с классом;
- 3) создание условий для анализа индивидуальных особенностей каждого ученика, сильных сторон класса в целом.

Продолжительность: около 2 академических часов. **Форма организации:** «круглый стол».

Необходимые материалы: индивидуальные карточки для педагогов с обобщенным мнением ребят (см. занятие 8 тренинга для учащихся), бумага для записей, ручки, ватман, клей, ножницы, цветные карандаши, фломастеры.

План семинара:

1. *Вводное слово ведущего (5 минут).* Информирование о целях и задачах семинара.

2. *Обсуждение достигнутого (10–15 минут).* Обсуждение проводится в кругу. Основной вопрос: «Что я сделала нового и чего мне удалось достичь в работе с этим классом?» Важно помочь найти педагогу хотя бы один положительный момент и в своей работе, и в отклике на нее учеников. В нашей группе нашлась учительница, начисто отрицающая что-либо позитивное. Ведущему помогла быстро сориентировавшаяся в ситуации классная руководительница, которая процитировала близко к тексту позитивно окрашенное высказывание одного из учеников по поводу соответствующего предмета.

3. *«Я глазами учеников» (5–10 минут).* Педагогам предлагаются индивидуальные карточки с обобщенными характери-

стиками, предложенными ребятами. В отличие от ребят, их чтение в нашем случае проходило сугубо индивидуально, желания поделиться с коллегами не возникало почти ни у кого. Организованное обсуждение впечатлений было очень скромным, большинство педагогов ограничилось высказываниями типа «интересно», «забавно». Однако, судя по всему, информация оказалась довольно значимой, поскольку в течение следующей недели несколько педагогов в индивидуальном порядке устроили кулуарное обсуждение полученного с ведущим группы.

4. *«Я об учениках» (20–30 минут)*. Упражнение организуется аналогично упражнению «Я об учителях» (см. занятие 8 в программе тренинга для школьников).

5. *Создание «Листа хороших слов» об учениках (25–30 минут)*. (См. занятие 9 в программе тренинга для школьников.)

6. *Подведение итогов (10–15 минут)*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Трудный класс» — это многогранная и сложная проблема. В этой книге намечен лишь один из возможных контуров психологической помощи, основанный на нашем опыте работы. Изложенные представления опираются на идею о том, что любой «трудный класс» является таковым не только потому, что состоит из отдельных «трудных» детей, но и, прежде всего, потому, что наблюдаются сбои в его функционировании как единого целого.

Поскольку данная работа выросла из практической деятельности по оказанию психологической помощи «трудным классам», их родителям и педагогам, приведенные в ней методы и технологии многократно апробированы и доказали свою эффективность. В то же время необходимо отметить, что приведенная система психологической помощи является авторской и, как всякая авторская модель, допускает модификации в соответствии с профессиональным опытом использующего ее психолога, а также реальными запросами, с которыми он сталкивается.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ «ТРУДНЫХ КЛАССОВ»

Данный раздел структурирован согласно материалу, приведенному в табл. 3. В нем охарактеризованы основные алгоритмы работы с учащимися «трудных» классов, «трудные» особенности которых настолько очевидны, что позволяют сделать заключение о необходимости оказания им индивидуальной психологической помощи.

Сразу оговоримся, что некоторые индивидуальные особенности учащихся *коррекции или развития не требуют*, и их можно только принять как данность. К их числу, прежде всего, относятся медленный темп учебной деятельности, обусловленный особенностями темперамента, а также интровертированность как сформированная к старшему подростковому возрасту личностная черта.

Для диагностики индивидуальных особенностей темперамента целесообразно использовать методы наблюдения и тестирования (например, теппинг-тест Е. П. Ильина). Описание этих методов можно найти в литературе:

1. *Елисеев О. П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности / Под ред. В. Н. Панферова. Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А. Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992.

Интровертированность как личностная черта также диагностируется наблюдением или с помощью известного опросника Г. Айзенка, опубликованного во многих пособиях для школьных психологов, например:

1. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1996.
2. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение; Учебная литература, 1996.

Некоторые особенности учащихся предполагают, что психолог, по крайней мере на первых этапах работы, будет выполнять *координирующую деятельность*. Это касается, прежде всего, задержек психического развития и минимальных мозговых дисфункций, коррекция которых требует медицинского вмешательства. Первоначальная задача психолога — сориентировать родителей учащегося на консультацию с медицинскими специалистами соответствующих профилей. Дальнейшая работа с ребенком может строиться только на основе полученных рекомендаций.

В случаях, когда диагностированы несформированность учебных навыков или навыков общения, школьная тревожность, неадекватная самооценка или уровень притязаний, неадекватное ролевое поведение, необходима *коррекционно-развивающая работа*. И наконец, работа с личностными проблемами (тревожностью, беспомощностью, переживанием критических ситуаций, реактивным поведением) предполагает реализацию *консультационной помощи*. В соответствующих разделах приводятся лишь наиболее общие задачи, решаемые

в рамках консультирования по вопросам тех или иных трудностей, которые допускают использование абсолютно разных методологических парадигм (как правило, их выбор обусловлен спецификой профессиональной подготовки консультанта) и методических средств (они зависят, прежде всего, от возраста и индивидуальных особенностей консультируемого).

РАБОТА С ДЕТЬМИ С ЗПР

Задержка психического развития (ЗПР) диагностируется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или при поступлении в школу, то есть к окончанию дошкольного возраста. Сам термин «задержка психического развития» употребляется в разных значениях. Первоначально в том же смысле использовался термин «задержка умственного развития», но затем было показано, что целесообразнее говорить о «задержке психического развития», так как трудно представить себе, что личность ребенка развивается соответственно возрасту: формируются интересы, нравственные понятия, а умственное развитие отстает.

Часто термин «ЗПР» употребляется в более широком значении, когда специалисты с его помощью констатируют неблагоприятное детское развитие. В тех случаях, когда диагноз еще не установлен, но очевидно отставание в развитии ребенка, говорят о «задержке». Это бывает, прежде всего, при диагностике детей младшего дошкольного возраста, когда необходимы пролонгированное наблюдение и дополнительные исследования для того, чтобы поставить точный диагноз. Тогда диагноз «задержка психического развития» — лишь сигнал возможной патологии.

ЗПР проявляется в пониженном общем запасе знаний, в ограниченности представлений, а также в малой интеллек-

туальной целенаправленности. Согласно классификации К. С. Лебединской (1983), можно выделить:

- 1) ЗПР конституционального происхождения (наблюдается у детей с психофизическим и психическим инфантилизмом);
- 2) ЗПР соматогенного происхождения (психическая незрелость ребенка обусловлена длительными, часто хроническими заболеваниями);
- 3) ЗПР психогенного происхождения (обусловленная неблагоприятными условиями развития и воспитания ребенка);
- 4) ЗПР церебрально-органического происхождения (результат органического поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза).

Диагностика ЗПР, определение ее вида и причин — прерогатива врачей-психоневрологов или представителей психолого-медико-педагогических комиссий. В этом смысле диагноз школьного психолога носит лишь предположительный характер.

Безусловно, косвенными диагностическими средствами являются многочисленные методы диагностики познавательных процессов, однако традиционно диагностика уровня психического развития считается наиболее достоверной при применении детского варианта теста Д. Векслера:

1. *Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера WISC. М.: Изд-во ИГДП, 1973.
2. *Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. СПб.: Имантон, 1993.
3. *Беломестнова Н. В.* Клиническая диагностика интеллекта. СПб.: Речь, 2004.
4. *Ильина М. Н.* Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006.

Работа по развитию высших психических функций у детей с ЗПР возможна только с опорой на рекомендации врачей,

и эффективно осуществлять ее могут только специалисты-дефектологи, получившие специальную подготовку. Как правило, постановка соответствующего диагноза предполагает перевод ребенка в специализированную школу для детей с задержкой психического развития.

РАБОТА С ДЕТЬМИ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

Минимальные мозговые дисфункции (ММД) — неоднозначное понятие. В 1930-х гг. в зарубежной медицине был предложен термин «минимальное мозговое повреждение», под которым понимали повреждение головного мозга неизвестной этиологии, выраженное в нарушениях поведения (двигательной расторможенности, импульсивности, отвлекаемости). В дальнейшем симптоматика минимального мозгового повреждения расширялась, благодаря чему появилось новое название: «минимальная мозговая дисфункция».

Зачастую понятие ММД вслед за Американской ассоциацией психиатров рассматривается как синоним «синдрома дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ). Такая точка зрения отражена, в частности, в DSM-IV и МКБ-10. Более широкий взгляд на минимальные мозговые дисфункции представлен в подходе Л. А. Ясюковой, которая рассматривает их как наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную невыраженную стертую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания.

ния мозга. К основным проявлениям ММД Л. А. Ясюкова (1997) относит:

- 1) быструю умственную утомляемость и сниженную работоспособность (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать);
- 2) резко сниженные возможности самоуправления и произвольности в любых видах деятельности;
- 3) выраженные нарушения в деятельности ребенка (в том числе и умственной) при эмоциональной активации;
- 4) значительные сложности в формировании произвольного внимания: неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, слабое распределение, проблемы с переключением в зависимости от преобладания лабильности или ригидности;
- 5) снижение объема оперативных памяти, внимания, мышления (ребенок может держать в уме и оперировать довольно ограниченным объемом информации);
- 6) трудности перехода информации из кратковременной памяти в долговременную (проблема упрочения временных связей).

ММД в современной школе — отнюдь не редкость. По некоторым данным, эти нарушения встречаются более чем у четверти школьников (Заводенко, 2002), причем наблюдается тенденция к постоянному увеличению этого показателя.

Выделяется пять типов ММД (Ясюкова, 1997):

- 1) астеничный тип (характеризуется повышенной утомляемостью — либо общей, либо интеллектуальной, которая и является основой нарушений в обучении и/или поведении);
- 2) реактивный тип (характеризуется двигательной расторможенностью, вынужденной реактивностью, повышенной возбудимостью и утомляемостью);
- 3) ригидный тип (характеризуется замедленной вработываемостью в задачу и слабой переключаемостью внимания);

- 4) активный тип (характеризуется активным включением в деятельность, но быстрой утомляемостью и утратой контроля за своей работоспособностью);
- 5) субнормальный тип (характеризуется повышенной утомляемостью, однако сохраняется способность к произвольной регуляции своей активности, концентрации внимания; самостоятельно компенсируется к средней школе при условии, что воспитание и обучение ребенка не интенсифицируется).

Каждый из этих типов оказывает неблагоприятное влияние на школьную жизнедеятельность ребенка, однако, как показывает практика, для педагогов и родителей наиболее очевидным и, следовательно, тревожащим, является реактивный тип ММД.

Оказание помощи детям с различными формами минимальных мозговых дисфункций должно быть своевременным, носить комплексный характер и объединять различные подходы, в том числе методы психолого-педагогической коррекции, психотерапии, фармакотерапии. Таким образом, для того чтобы помощь ребенку была результативной, необходимы комплексный подход и согласованная работа разных специалистов: врачей, психологов, педагогов.

Основаниями для того, чтобы рекомендовать родителям учащегося обратиться за консультацией к психоневрологу, являются:

1) предположительный диагноз ММД, сформулированный по результатам тестирования ребенка с помощью методики Тулуз-Пьерона:

1. *Ясюкова Л. А.* Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб.: Иматон, 1997.
- 2) проявления в поведении ребенка признаков СДВГ (они, как правило, связаны с гиперактивной ММД):
 1. *Заваденко Н. Н., Петрухин А. С., Суворинова Н. Ю., Румянцева М. В., Овчинникова А. А.* Современные подходы к диагностике и лечению минимальных мозговых дис-

функций у детей. Методические рекомендации. М.: РКИ Соверо пресс, 2001.

2. *Политика О. И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб.: Речь, 2005.
3. *Сиротюк А. В.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (диагностика, коррекция). М.: ТЦ «Сфера», 2002.

Коррекционно-развивающая работа психолога с ребенком может осуществляться только после консультации с психоневрологом на основе его рекомендаций. Вполне вероятно, что врач предложит отложить психокоррекционную работу до окончания курса фармакологического или физиотерапевтического лечения.

Цели коррекционно-развивающей работы с ребенком зависят от типа ММД. В общем виде они представлены в табл. 22.

Таблица 22

Работа с детьми с ММД разного типа

Тип ММД	Основные цели работы	Условия работы
Астеничный	Развитие навыков самоконтроля в познавательной сфере, образной сфере психики	Дозированные психоэмоциональные нагрузки, оптимальное соматическое состояние
Реактивный	Развитие навыков самоконтроля, внимания	Дозированные психоэмоциональные нагрузки
Ригидный	Развитие гибкости познавательной сферы	Поддержание спокойного темпа учебной деятельности
Активный	Развитие навыков самоконтроля в познавательной сфере	Организация периодического отдыха в течение учебного дня
Субнормальный	Поддержание психоэмоционального благополучия ребенка, профилактика школьной дезадаптации	Дозированные психоэмоциональные нагрузки

Ниже приведены примеры заданий, способствующие решению поставленных в работе с детьми с ММД задач.

Развитие навыков самоконтроля: «Черепашка». Проводится в группе из нескольких детей. Дети встают около стены. Они — «черепашки», приглашенные на день рождения. Но у «именинника» (ведущего, стоящего у противоположной стены) еще не готов торт. Поэтому идти к нему надо как можно медленнее, но без остановок. По сигналу ведущего дети начинают движение, по повторному сигналу замирают. Победителем становится тот, кто находится дальше всех от ведущего. В эту игру можно играть и с одним ребенком, используя секундомер.

Развитие навыков самоконтроля в познавательной сфере: «Счеты». Ведущий показывает ребенку две цифры и хлопает в ладоши один или два раза. Если был один хлопок, необходимо назвать сумму этих цифр, если два — их разность.

Развитие образной памяти, мышления, воображения: «Кляксы». Ребенку предлагают самостоятельно (руками или кисточкой) создать на листе бумаги кляксу. Потом можно придумать, на что она похожа.

Развитие внимания: «Колпак мой треугольный». Несколько раз произносится фраза: «Колпак мой треугольный, треугольный мой колпак; а если не треугольный, то это не мой колпак». Первый раз проговариваются все слова. Во второй раз слово «колпак» не произносится, а заменяется каким-нибудь жестом. В третий раз разными жестами заменяются слова «колпак» и «мой» и т. д. Последний раз фраза «произносится» только при помощи жестов.

Поддержание психоэмоционального благополучия: «Похвалилки». Необходимо похвалить себя за то, что сегодня в школе получилось удачно. Можно похвалить себя словами, можно нарисовать на эту тему рисунок, подготовить для себя грамоту и др.

Развернутые программы психологической помощи детям с ММД можно разработать, опираясь, например, на следующую литературу:

1. Грибанов А. В., Волокитина Т. В., Гусева Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.: Академический проект, 2004.

2. *Лютова Е. К., Моница Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2000.
3. *Политика О. И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб.: Речь, 2005.
4. *Сиротюк А. В.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (диагностика, коррекция). М.: ТЦ «Сфера», 2002.
5. *Шарапановская Е. В.* Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. М.: Сфера, 2005.
6. *Шевченко Ю. С.* Коррекция детей с гиперактивностью. М.: Вита-пресс, 1997.

Важнейшим условием работы с детьми с ММД является пошаговость реализации психокоррекционной программы. Она будет эффективна только в том случае, если каждый этап работы будет направлен только на решение какой-то одной задачи. Например, при коррекции гиперактивности совершенно недопустимо в рамках одного занятия тренировать усидчивость и избирательность внимания — эти цели должны ставиться в работе последовательно.

Другая немаловажная деталь подобной работы связана с ее оптимальной формой. Учитывая, что группа всегда усиливает доминирующее поведение, на первых этапах желательно организовать индивидуальную работу с ребенком, и, только достигнув позитивных сдвигов, прежде всего, в сфере самоконтроля, можно включать ребенка в коррекционно-развивающую группу.

Ни в коем случае нельзя допускать переутомления ребенка; при малейших признаках усталости необходимо менять содержание деятельности или прекращать занятие.

Работа с родителями и педагогами детей с ММД связана, прежде всего, с консультированием по поводу поведенческих проявлений ребенка, вызывающих у взрослых тревогу, раздражение или другие отрицательные эмоции. Оно предполагает «вентиляцию чувств» взрослых, анализ поведения ребенка с точки зрения его причин (прежде всего, переход от формули-

ровки «ребенок не хочет» в плоскость рассуждений «ребенок не может»), а также определение «мишеней» психокоррекционной работы, в которую включается консультируемый. Наиболее общие рекомендации взрослым концентрируются вокруг следующих пунктов:

- 1) поддержание позитивной модели взаимоотношений (минимум запретов при максимуме похвал, даже за самый минимальный прогресс);
- 2) избегание ситуаций интеллектуального и эмоционального переутомления;
- 3) организация деятельности ребенка по принципу последовательных заданий (ребенок должен работать одновременно только по одному заданию, причем иметь достаточно времени на его выполнение);
- 4) поддержание четкого распорядка дня.

Следует отметить, что при отсутствии сильных эмоциональных или интеллектуальных перегрузок поведенческие проявления ММД, как правило, компенсируются к окончанию средней школы, оставляя за собой шлейфом устойчивое снижение attentивной функции. Поэтому эффективной будет только соответствующая работа с младшими школьниками или в крайнем случае с пяти-шестиклассниками.

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С НЕСФОРМИРОВАННОСТЬЮ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ

Несформированность учебных навыков — это комплексная психолого-педагогическая проблема. В ее основе могут лежать не только психологические, но и соматические (например, обшая ослабленность организма), нейрофизиологические (в част-

ности, особенности ВНД), педагогические (педагогическая запущенность и т. д.) причины. Как правило, эта проблема носит комплексный характер и требует для своего преодоления усилий специалистов различного профиля, как минимум педагогов и психолога.

Мы остановимся только на помощи ребенку в преодолении психологических причин этого явления. К их числу относится, прежде всего, низкий уровень развития познавательных процессов учащихся (восприятия, памяти, мышления, воображения и особенно внимания).

Основная цель психологической помощи ребенку с несформированностью учебных навыков заключается в развитии познавательных процессов до уровня, соответствующего возрастной норме.

Алгоритм работы может быть представлен следующими шагами:

1. Углубленная психодиагностика для определения индивидуальных характеристик познавательной сферы, разработка программы психологической помощи.
2. Консультации с педагогами и родителями учащегося, формулирование рекомендаций по развитию познавательных процессов учащихся во время учебной деятельности и вне ее.
3. Серия коррекционно-развивающих занятий (индивидуально или в группе).
4. Оценка эффективности занятий с помощью набора ретестовых заданий.
5. Итоговые консультации с педагогами и родителями.

Для углубленной психодиагностики могут использоваться различные психодиагностические методы (табл. 21).

Консультации с педагогами и родителями по проблеме несформированности учебных навыков у учащихся ориентированы на следующие результаты:

- 1) «вентиляция» отрицательных эмоций, связанных с учебной неуспешностью ребенка;

- 2) переориентация с позиции «ребенок не хочет» на позицию «ребенок не может»;
- 3) создание условий для формирования у взрослого ответственной позиции по отношению к преодолению трудностей, с которыми сталкивается ребенок; формулирование совместного плана помощи ребенку;
- 4) информирование взрослых о путях помощи ребенку, формулирование рекомендаций по организации его учебной и внеучебной деятельности согласно индивидуальным особенностям познавательной деятельности;
- 5) обучение взрослых способам развития познавательных процессов ребенка на учебном или бытовом материале.

Занятия с ребенком могут носить индивидуальный или групповой (не более 4–6 человек) характер. Их содержание структурируется по следующим принципам:

- 1) продвижение от простого к сложному;
- 2) структурирование занятий по целям (использование в одном занятии упражнений, направленных на развитие различных познавательных процессов, снижает эффективность работы);
- 3) использование преимущественно «сквозных» заданий — заданий, форма которых повторяется от первого до последнего занятия, а содержание изменяется от простого к сложному (игры с мячом, игры в слова).

Схема построения занятия включает в себя (1) разминочную игру; (2) основной блок заданий; (3) завершающее задание, направленное на развитие продуктивности мышления.

В качестве примера ниже приведена апробированная и доказавшая свою эффективность серия занятий, направленных на развитие мышления (аналитико-синтетических способностей) учащихся. Занятия предназначены для пятиклассников, предполагают групповую форму работы.

Методы углубленной психодиагностики познавательной сферы учащихся

Диагностируемый процесс	Методы диагностики	Возрастной диапазон	Источник*
Восприятие	Тест фонематического слуха	Начальная школа	<i>Овчарова Р. В.</i> Работа психолога в начальной школе. М.: Сфера, 1996 <i>Немов Р. С.</i> Психология. В 3 томах. Т. 3. М.: Просвещение; Владос, 1995
	Методика «Чего не хватает?»		
	Методика «Узнай, кто это?»		
Память	10 слов	Школьный возраст	<i>Немов Р. С.</i> Психология. В 3 томах. Т. 3. М.: Просвещение; Владос, 1995
	10 картинок		
	Методика диагностики опосредованной памяти		
	Диагностика динамических особенностей запоминания		
Мышление	Тест Кеэса	Начальная школа	<i>Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.</i> Работа психолога в начальной школе. М.: Генезис, 2001 <i>Немов Р. С.</i> Психология. В 3 томах. Т. 3. М.: Просвещение; Владос, 1995
	Определение, формирование и исключение понятий	Начальная школа	
	Матрицы Равена	Школьный возраст	
	Логико-количественные отклонения	Средняя и старшая школа	

* В таблице приведены те литературные источники, которые ориентированы на широкую аудиторию практических психологов, а также многократно переиздавались в последние годы, что делает их максимально доступными.

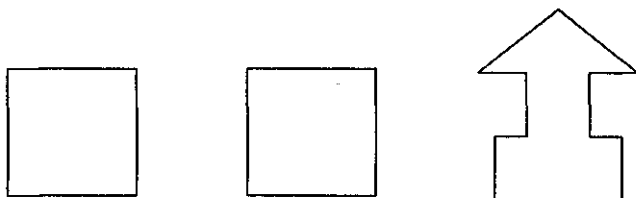
Диагностируемый процесс	Методы диагностики	Возрастной диапазон	Источник*
	Тест Айзенка	Средняя и старшая школа	
	Школьный тест умственного развития	Средняя и старшая школа	Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1996
	Тест структуры интеллекта Амтхауера	Средняя и старшая школа	Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков: Изд-во ПОИУУ, 1994
	Лабильность мышления	Средняя и старшая школа	Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А. Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992
Воображение, творческое мышление	Методика «Вербальная фантазия»	Начальная и средняя школа	Немов Р. С. Психология. В 3 томах. Т. 3. М.: Просвещение, Владос, 1995
	Тест творческого мышления Гилфорда и Торренса	Школьный возраст	Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А. Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992
Внимание	Кольца Ландольта	Начальная школа	Немов Р. С. Психология. В 3 томах. Т. 3. М.: Просвещение; Владос, 1995
	Методика Горбова-Шульте	Школьный возраст	Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1996
	Корректурная проба	Школьный возраст	
	Проба Мюнстенберга	Средняя школа	

Занятие 1

1. Разминка «Половинка слова». В кругу один из учащихся кидает другому мяч и называет первую половинку слова-существительного, в котором не менее трех слогов (например, паро-воз, само-лет, ко-рова и т. д.). Тот, кто ловит мяч, заканчивает названное слово и называет первую половинку своего. Участник, который ошибся (назвал слово менее чем из трех слогов, не существительное и т. д.) или не сумевший найти ответ, выбывает из игры и становится «подсказчиком».

2. «Квадрат» (развитие аналитико-синтетических способностей на невербальном стимульном материале). Участники получают набор элементов. Необходимо собрать фигуры 1 и 2. В случае затруднений учащиеся получают трафареты; в последнюю очередь предлагаются матрицы.

После выполнения задания проводится обсуждение, в ходе которого формулируется алгоритм работы.



3. «Собери предложение» (развитие аналитико-синтетических способностей на вербальном стимульном материале). Участники составляют предложения из разрозненных слов (на карточках). Например:

- трав, у, кустарников, многих, и, деревьев, землю, в, глубоко, корни, уходят;
- поверхности, когда, волны, моря, подует, возникает, ветер, на;
- по, мотоцикл, а, шоссе, велосипеде, заяц, на, волк, заводил, ехал.

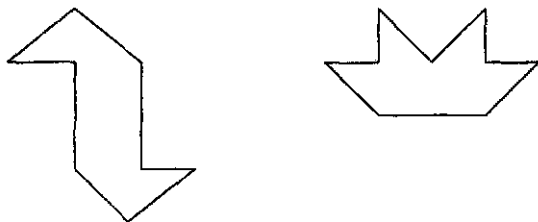
Затем вырабатывается алгоритм составления предложений.

4. **«Волшебный замок»** (развитие аналитико-синтетических способностей на невербальном стимульном материале, требующее привлечения элементов творческого мышления). Участникам предлагаются бланки и разрозненные элементы геометрических фигур. Необходимо превратить их в рисунок.

Занятие 2

1. Разминка. Участник задумывает слово и называет 2 любые буквы этого слова, бросая мяч другому участнику. Тот называет слово-существительное, в котором есть эти 2 буквы, и делает следующий ход. Тот, кто ошибся или назвал не существительное, становится «подсказчиком». Если участник не может придумать слово с загаданными буквами, он выбывает (становится «подсказчиком»). Однако, если слово не может назвать сам автор, выбывает (становится «подсказчиком») автор.

2. **«Квадрат»** (развитие аналитико-синтетических способностей на невербальном стимульном материале). Участники получают набор элементов (см. занятие 1). Необходимо собрать фигуры 1 и 2. В случае затруднений учащиеся получают трафареты; в последнюю очередь предлагаются матрицы. Перед выполнением задания актуализируется сформулированный алгоритм, после выполнения он закрепляется.



3. **«Собери предложение»** (развитие аналитико-синтетических способностей на вербальном стимульном материале). Участники составляют предложения из разрозненных слов (на

3. «**Пословицы**» (развитие аналитико-синтетических способностей на вербальном стимульном материале). Учащимся предлагается соединить начала и окончания иностранных пословиц. Например:

Скорпион своих привычек	Вовремя и всходит
Осталось дело до завтра	Носить дрова в лес
За каждым вечером	На двор не ходить
Человек с сильными руками поборет одного	Сам состаришься
Рана, нанесенная мечом, заживет	Так и ложку с печки не достанешь
Руку не протянешь	А языком – нет
Не смейся над старшим	С сильными знаниями – тысячу
Мороза бояться	Следует утро
Бесполезно	Считай, что застряло
Вовремя посеянное	Не меняет

4. «**Анаграммы**» (развитие аналитико-синтетических способностей на вербальном стимульном материале, требующее привлечения элементов творческого мышления). Учащимся предлагается расшифровать загадку и разгадать ее, обосновав ответ.

Методические приемы, направленные на развитие познавательных процессов у школьников, в литературе освещены очень широко. Мы в своей работе чаще других используем следующие пособия:

1. *Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: Ось-89, 2005.
2. *Битянова М. Р., Азарова Т. В., Земских Т. В.* Профессия — школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников. В 3 ч. М.: Генезис, 2000.
3. *Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.* Работа психолога в начальной школе. М.: Генезис, 2001.
4. *Гатанов Ю. Б.* Курс развития творческого мышления. СПб.: Иматон, 1996.
5. *Круглова Н. Ф., Панов В. И.* Психодиагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. М.: Изд-во МПСИ, 2004.

6. *Майорова Н. П.* Неуспеваемость как она есть. СПб.: Знание, 1998.
7. *Овчарова Р. В.* Работа психолога в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996.
8. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000.
9. *Симановский А. Э.* Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Академия развития, 1997.
10. *Тихомирова Л. Ф.* Развитие интеллектуальных способностей школьников. Ярославль: Академия развития, 1997.
11. *Черемошкина Л. В.* Развитие памяти детей. Ярославль: Академия развития, 1997.

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С НЕСФОРМИРОВАННЫМИ НАВЫКАМИ ОБЩЕНИЯ ИЛИ НЕАДЕКВАТНЫМ РОЛЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Диагностика коммуникативных сложностей, как правило, проводится с помощью наблюдения, экспертных опросов педагогов и / или родителей или проективных методов:

1. «Автопортрет», «Несуществующее животное» (*Романова Е. С.* Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001).
2. «Человек под дождем» (*Юринова Н.* Графическая методика «Человек под дождем» // Школьный психолог. 2000. № 33).

Развитие коммуникативных навыков по определению возможно только в группе, которая может представлять собой «сборную солянку» из 5–10 учащихся параллельных или смежных по возрасту классов. Для занятий желательно использовать видеосъемки упражнений. Организационные моменты подобной тренинговой группы классические, соответствуют описанным в разделе «Общие замечания о работе с «трудным классом»».

Работа с младшими школьниками может включать следующие последовательно решаемые задачи.

1. Обучение навыкам анализа ситуаций общения. Этому способствует, в частности, упражнение «Театр». Кукла приходит в гости. У нее грустный вид, она рассказывает, что не поделила игрушку с другом. Дети мимикой и позой показывают обиду, рефлексиируют самые напряженные части тела, сочувствуют собачке, дают советы, как помириться. Затем собачка рассказывает об изменившемся состоянии. Схема работы для всех занятий: получение знаний — анализ поведения других — планирование своего поведения — реализация плана.

2. Создание условий для осознания того, что все люди разные. Для этого, например, подходит упражнение «Мы разные». В центр круга по желанию вызывается ребенок, которому все задают вопросы: кто из нас самый высокий, низкий, у кого самые темные волосы, у кого есть бант... Подводя итог, ведущий говорит, что мы все разные, у каждого есть то, чего нет у других. Каждый хорош по-своему.

3. Обучение навыкам эмоционального самоконтроля в общении (проработка агрессивности, конфликтности, застенчивости). Примеры упражнений приведены ниже.

«Слушим лары» (проработка агрессивности). Ведущий беседует с детьми о том, к чему приводит долго сдерживаемый гнев. Обсуждается понятие «безопасная разрядка гнева» (это способы выразить свои чувства, не нанеся вреда ни себе, ни окружающим). Затем участникам предлагается сказать, какие

способы безопасной разрядки гнева они знают и используют. Довольно часто участники начинают называть способы, которые приводят не к разрядке гнева, а к отвлечению от негативных эмоций (например, съесть что-нибудь вкусное, послушать музыку). В этом случае ведущий должен остановиться и прояснить разницу. Затем каждый участник группы выбирает оптимальные для себя способы разрядки гнева и использует их в группе. При выполнении упражнения нужно следить за соблюдением правил безопасности.

«Спина к спине» (проработка конфликтности). Проводится в парах, когда партнеры сидят спиной к спине. Необходимо договориться о том, какой рисунок они будут совместно рисовать. Во второй части упражнения общение организуется лицом к лицу. Обсуждаются ощущения в обеих коммуникативных позициях, их эффективность.

«Изобрази чувство» (проработка застенчивости). Ведущий называет участнику какое-нибудь чувство. Задача этого участника — показать данное чувство невербально. Группа отгадывает.

4. Обучение навыкам доверительного общения. Для этого подходит, например, игра «Клад». Упражнение проводится в парах. Один из партнеров получает план помещения, на котором отмечен «клад». Второй ищет клад под руководством первого.

5. Обучение навыкам эффективного взаимодействия в команде. Для этого подходят любые формы организованной совместной деятельности учащихся, в частности, как в упражнении «Дом». Детям предлагает на одном большом листе бумаги нарисовать дом, в котором могла бы жить вся группа. Предварительно необходимо договориться о том, кто что рисует.

Работа подростковой группы может преследовать следующие цели:

1. Создание условий для обращения участников к собственному опыту общения на модели игровой ситуации. Приме-

ром упражнения, направленного на решение этой задачи, является игра «Час общения». Участникам предлагается изобразить циферблат часов, на котором они могли бы отмечать время назначенных встреч с другими людьми. Необходимо договориться друг с другом о встречах, имея в виду следующие условия: каждый должен встретиться с каждым; встречаются только один на один; каждая встреча длится «час»; каждый «час» должен быть заполнен встречами. Поскольку число участников обычно не позволяет точно выполнить все условия встреч, после небольшого замешательства можно предложить им встречаться по трое, причем третий договаривается не с одним из участников уже сложившейся пары, а с обоими. После того как назначены все встречи, ведущий начинает отсчитывать время, имея в виду, что «час» соответствует трем минутам. Через каждые три минуты ведущий называет время и громко объявляет тему, на которую могли бы общаться партнеры (например, «Любимые лакомства»). Участники в течение трех минут общаются с партнером на заданную тему, стараясь не создавать пауз. По итогам упражнения в ходе ненаправленного обсуждения создается «Копилка трудностей» и обсуждаются их психологические причины, сводимые к темам следующих занятий.

2. Выявление наиболее эффективных способов начала общения, поиск путей и тренировка навыков поддержания контакта. Для этой цели можно использовать упражнения типа приема «Легенда». Участники делятся на две группы. Каждый член первой группы придумывает себе «легенду» — имя, адрес, образ, работы и т. д. Во второй группе все остаются сами собой. Члены второй группы должны познакомиться с кем-то из первой группы участников, которые ведут себя как «трудные», то есть не желающие вступать в контакт, открываться, категоричные и т. д. Оговаривается ситуация взаимодействия (транспорт, школа, улица, пляж, другой город и т. д.). После проигрывания ситуаций группы меняются ролями. При не-

обходимости можно ограничить время 2–3 минутами для каждого участника. В заключение обсуждаются типичные действия, позволяющие войти в процесс общения.

3. Тренировка конструктивных способов выхода из взаимодействия. Примером подобного упражнения является упражнение «**Вежливый отказ**». Оно начинается с обсуждения: в каких ситуациях человеку хочется завершить разговор или вообще не вступать в общение с другим человеком? Затем организуется работа в парах. Каждая пара получает игровую карточку, на которой написаны две ситуации из числа упомянутых в ходе обсуждения. Участники подготавливают и разыгрывают сценки, в ходе которых один из партнеров, играя роль известного сказочного или литературного персонажа, в стиле выбранного героя отказывается продолжать общение с человеком или вообще вступать с ним в контакт. По завершении первого круга упражнения партнеры меняются ролями и разыгрывают вторую ситуацию из написанных на карточке по аналогичному алгоритму. В заключение обсуждается, какие способы завершения контакта являются наиболее эффективными и наименее неприятными для обеих сторон, перечисляются конструктивные и деструктивные способы выхода из контакта.

4. Создание условий для осознанного выбора участниками того или иного стиля общения применительно к различным жизненным ситуациям. Решению этой задачи способствует, в частности, упражнение «**Угадай стиль общения**». Группа делится на три подгруппы. Каждая подгруппа получает игровую карточку, на которой содержится описание того или иного стиля общения.

Каждой подгруппе необходимо придумать и подготовить к демонстрации сценку из жизни, где этот стиль ярко проявляется. При необходимости ведущий может прокомментировать задание для каждой подгруппы отдельно, привести примеры и т. д. После того как группы представили сценки, организу-

Деловой стиль общения	Манипулятивный стиль общения	Примитивный стиль общения
Этот стиль предполагает довольно большую дистанцию между людьми. Выражение эмоций и чувств ограничено. Люди общаются как носители определенных служебных функций.	Предполагает наличие у собеседника скрытой цели, для достижения которой он пытается незаметно воздействовать на «слабые места» партнера (лестью, самоунижением и т. д.).	Характерны амбиции, реакции превосходства, внимание к внешним проявлениям. Как правило, связан с попытками унижить более слабого или «подлизаться» к более сильному.

ется обсуждение: какой стиль общения демонстрировала каждая группа, когда такой стиль общения может пригодиться, когда, наоборот, помешать?

5. Тренировка навыков внимательного отношения к собеседнику. Эту задачу решают упражнения на формирование навыков активного слушания. Например, упражнение «Я тебя слушаю». Участникам предлагается по очереди сказать фразу «Я тебя слушаю» с такой интонацией, чтобы другим людям захотелось продолжить с тобой разговор. Затем группой голосованием выбирает тех, у кого наиболее удачно получилось выполнить упражнение.

6. Анализ ситуаций, вызывающих помехи в общении, и поиск способов их преодоления. В качестве примера приведем упражнение «Испорченный телефон». Пятеро участников выходят из тренинговой комнаты. Ведущий приглашает первого участника и передает ему сообщение, состоящее из 5–7 предложений. Первый участник вызывает второго и передает ему то, что сумел запомнить, и т. д. Задача участников, не принимающих активного участия в упражнении, — следить за тем, что происходит с информацией. Аналогичным образом проигрывается ситуация с картинкой. Картинка демонстрируется только первому участнику, тот пересказывает ее содержание второму и т. д. Подростки, принимавшие активное участие на первом этапе упражнения, становятся наблюдателями.

7. Предоставление подросткам групповой обратной связи о проделанной работе, создание условия для самооценки участниками личных достижений. Эту задачу решают самые разнообразные упражнения в специфической интерпретации, например упражнение «Журналист». Участники получают рабочие листы с индивидуальными заданиями: взять интервью у отдельных участников группы или ведущего на ту или иную тему. Задания могут быть различными, в зависимости от специфики группы, но касаться темы личных достижений каждого. Затем группа получает лист ватмана и предложение оформить газету по результатам интервью, придумав ей название и дизайн, скомпоновав достаточно большое количество материала на маленькой площади листа.

Для разработки программ развития коммуникативных навыков школьников можно воспользоваться следующей литературой:

1. Шипицына Л. М., Защиринская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения (Основы коммуникации). СПб.: ИСПП, 1996.
2. Алиева М. А. Гришанович Т. В., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трошихина Е. Г. Я сам строю свою жизнь. СПб.: Речь, 2000.
3. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2005.
4. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. В 3-х ч. М.; Новосибирск: Совершенство, 1997.
5. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Ярославль: Академия развития, 1997.
6. Конфликт и общение. Кишинев: [б.и.], 1996.
7. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996.
8. Прутченков А. С. Свет мой зеркальце, скажи... М.: Новая школа, 1996.
9. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Вып. 1–4. М.: Генезис, 1999.

10. Фопель К. Психологические группы. М.: Генезис, 2000.
11. Чистякова М. И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990.

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ СО ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Школьная тревожность — это специфический вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющийся в этом взаимодействии. В ее формировании можно условно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) предпосылки.

Необходимо отметить, что тревога является неотъемлемой частью учебного процесса, и поэтому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Дезорганизующее влияние на учебную деятельность оказывают только частые и/или интенсивные тревожные состояния, которые свидетельствуют о нарушении процесса школьной адаптации. Именно повышенная школьная тревожность препятствует эффективной учебной деятельности независимо от того, осознается она самим ребенком или нет.

Школьная тревожность проявляется в поведении детей по-разному. Универсальными признаками выступают нежелание ходить в школу (вплоть до систематических прогулов), отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий, излишняя старательность при выполнении заданий, раздражительность и агрессивные проявления (вербальная и невербальная агрессия), рассеянность, снижение концентрации внимания

на уроках, минимизация контактов со сверстниками и/или учителями, потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях, ухудшение соматического здоровья. В начальной школе эти проявления могут дополняться страхами потерять или испортить школьные принадлежности, опоздать в школу (в том числе ночными), «сверхценностью» школьной оценки. В средней и старшей школе симптомом школьной тревожности являются пробы аддиктивного поведения.

Методы диагностики школьной тревожности приведены в табл. 24.

Таблица 24

Наиболее распространенные методы диагностики школьной тревожности на различных этапах школьного обучения

Методика	Возрастной диапазон	Источник
Наблюдение	Школьный возраст	Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. СПб.: Речь, 2004
Экспертные опросы педагогов и родителей	Школьный возраст	
Методика диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан	Начальная школа	Практикум по возрастной психологии / Ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002
Тест школьной тревожности Филиппа	Средняя школа	Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л. Работа психолога в начальной школе. М., 2001
Шкала тревожности	7–11-й класс	Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1996
Проективные и психосемантические методы (рисунки, незаконченные предложения, ЦАМ А. М. Парачева)	Школьный возраст	Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. СПб.: Речь, 2004

Психологическую помощь детям с повышенным уровнем школьной тревожности можно представить в виде описанных ниже этапов.

1. Консультация с родителями и учителями по вопросам оказания поддержки ребенку в период работы с психологом. Необходимо обсудить следующие вопросы: как создать для ребенка ситуацию успеха; как дозировать эмоциональные нагрузки; как оптимально организовать режим дня.
2. Углубленная психодиагностика особенностей школьной тревожности данного ребенка (при необходимости).

Основная работа с учащимся, которая включает в себя актуализацию тревоги, ее разрядку (символическое уничтожение или преобразование) и выработку новых стратегий поведения в тревожащих ситуациях (рисование, разыгрывание, для подростков — консультирование), при необходимости — включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения.

Опишем основные этапы индивидуального консультирования подростков:

1. Поддержание (восстановление) позитивного самоотношения.
2. Анализ проблемы, операционализация ее проявлений, определение провоцирующих источников и причин.
3. Постановка позитивной цели, описание желаемого поведения.
4. Построение шагов роста (описание конкретных достижений через день, неделю, месяц).
5. Уточнение параметров желаемого результата.
6. Определение возможных ресурсов и союзников — тех, кто может помочь в достижении цели.
7. Проработку возможных возвращений к старым формам поведения.

8. Закрепление результатов с помощью работы по созданию условий для повышения самооценки учащегося, его уверенности в себе.
9. Итоговая диагностика (диагностика результатов).
10. Итоговые консультации с родителями и учителями.

Более подробно работа со школьной тревогожностью описана в следующей литературе:

1. *Азарова Т. В., Битянова М. Р., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.* Работа психолога в начальной школе. М.: Генезис, 2001.
2. *Беглова Т.* Нешуточные испытания // Школьный психолог. 2001. № 27.
3. *Безруких М. М., Ефимова С. П.* Ребенок идет в школу. М.: Академия, 1996.
4. *Бондаревская Р. С.* Организация диагностической и коррекционно-развивающей работы с учащимися 3–5 классов. СПб.: [б. и.], 1994.
5. *Венгер А. Л.* На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.; Рига: Эксперимент, 2000.
6. *Герасимова А.* Школьная тревожность // Мурзилка. 2001. № 9.
7. Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте. Стерлитамак: Изд-во СГПИ, 1993.
8. *Лютова Е. К., Молина Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2001.
9. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. СПб.: Речь, 2004.
10. *Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–18.
11. *Щербатых Ю. В.* Экзаменационный стресс. Воронеж: Студия ИАН, 2000.

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С НЕАДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКОЙ ИЛИ УРОВНЕМ ПРИТЯЗАНИЙ

Как известно, самооценка и уровень притязаний тесно взаимосвязаны (согласно известной формуле У. Джемса, *Самооценка = Успех / Притязания*), поэтому работать с одним, не затрагивая другое, невозможно.

Неадекватная самооценка и/или уровень притязаний выражаются, прежде всего, в болезненном восприятии критики в свой адрес, обвинении себя во многих неудачах, реактивной критичности к другим. Причины этого кроются, как правило, в социально-педагогических условиях жизни ребенка: негативных оценках поступков или личности ребенка со стороны значимых взрослых или сверстников, неадекватных или противоречивых требованиях со стороны родителей и педагогов.

Самооценка и уровень притязаний начинают складываться в дошкольном детстве на основе внешних оценок, прежде всего оценок взрослых, и становятся устойчивыми личностными чертами в подростковом возрасте. Поэтому крайне желательно начинать работу по оптимизации этих особенностей как можно раньше.

Наиболее распространены следующие методы и психодиагностические средства (табл. 25).

Консультативная работа по этим проблемам концентрируется вокруг решения следующих задач:

- 1) создание условий для самоанализа собственных недостатков и достоинств, поиска новых, не замеченных ранее сильных сторон;
- 2) восстановление позитивного самоотношения;
- 3) анализ поведенческих проявлений проблемы;

Таблица 25

Методы диагностики самооценки и уровня притязаний

Методика	Возрастной диапазон применения	Источник
Методика исследования самооотношения	Старшая школа	Пантилеев С. Р. Методика исследования самооотношения. М.: Смысл, 1993
Кто я? (модификация А. М. Прихожан)	Средняя и старшая школа	Прихожан А. М. Психология неудачника. М.: ТЦ «Сфера», 1997
Моторная проба Шварцландера		Борова Л. В. Исследование уровня притязаний. М.: Изд-во МГУ, 1986
Методика диагностики самооценки	Начальная школа	Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога образования. М.: Владос, 1996
Автопортрет (и другие рисуночные тесты)	Школьный возраст	Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001
Методика «Лесенка»	Школьный возраст	Практическая психодиагностика: Методики и тесты / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 1998

- 4) постановка позитивной цели, описание желаемого поведения;
- 5) построение шагов роста (описание конкретных достижений через день, неделю, месяц);
- 6) уточнение параметров желаемого результата;
- 7) определение возможных ресурсов и союзников — тех, кто может помочь в достижении цели;
- 8) проработка возможных возвращений к старым формам поведения.

Рекомендации педагогам и взрослым могут касаться следующих тем:

- 1) необходимость хвалить ребенка (только за его реальные достижения, но даже самые маленькие), желательно в присутствии других людей;
- 2) опасность сравнения ребенка со сверстниками;

- 3) желательность заданий, которые не предполагают дефицита времени на их выполнение;
- 4) необходимость поддерживать в общении с ребенком позитивный эмоциональный фон, осуществлять совместную деятельность, построенную на принципах партнерских отношений.

Работа со школьниками, для которых характерна неадекватная самооценка, широко освещена в литературе, например:

1. *Аллан Дж.* Ландшафт детской души. СПб.: Диалог; Минск: Лотаць, 1997.
2. *Бретт Д.* Жила-была девочка, похожая на тебя... М.: Класс, 1996.
3. *Лютова Е. К., Моина Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2001.
4. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка. М.: Класс, 1998.
5. *Хужлаева О. В.* Практические материалы для работы с детьми 3—9 лет. М.: Генезис, 2003.
6. Применение методики ДИАТРЭК в психокоррекционной работе. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1994.

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТЬЮ

Беспомощность — это понятие обыденного языка, включающее в себя три смысловых аспекта: не могу справиться с ситуацией сам; не получаю или не прошу помощи; нахожусь в дискомфортном состоянии. Это состояние, как правило, относится к каким-либо конкретным сферам жизнедеятельности — учебе, работе, общению с противоположным полом и т. д. Переживание, а затем закрепление беспомощности возникает в повторяющихся ситуациях неуспеха, когда усилия, прилагаемые человеком, не приносят желаемого результата.

Мы остановимся на проблеме выученной беспомощности школьников в учебной деятельности. Она формируется в ситуациях, в которых у ребенка возникает мысль: «Я не могу этого сделать (решать задачу, написать диктант без ошибок и т. д.)». Повторившись несколько раз в различных вариациях, неудачи приводят к тому, что учебная деятельность и особенно ее результативность начинают казаться неподконтрольными, что провоцирует формирование неблагоприятного эмоционального фона и так называемого «мотивационного дефицита»: мысль «Я не могу» сменяется на «Я не хочу». В итоге этот вид деятельности осуществляется крайне неэффективно или же следует отказ от ее реализации (в нашем случае — школьник теряет интерес и вскоре перестает выполнять учебные задания, заранее настроен на отрицательную оценку за проверочные работы и т. д.).

В целом психологический механизм воздействия выученной беспомощности на эффективность (а точнее, неэффективность) учебной деятельности таков: блокированию деятельности предшествует потеря возможности построить адекватный прогноз ее результатов на фоне роста эмоционального напряжения из-за субъективной невозможности достичь успеха.

На сегодняшний день не существует надежного психодиагностического метода выявления выученной беспомощности. Поэтому мы приведем только отдельные признаки, наличие которых в поведении школьника может указывать на ее присутствие:

- прогулы, обманы относительно посещения школы или отдельных предметов;
- страх перед школой, ситуациями проверки знаний (вплоть до формирования психосоматических симптомов);
- отказ от выполнения учебных заданий по принципу «Я не знаю как»;
- забывчивость, трудности в сосредоточении;

- истощаемость, утомляемость;
- нарушения дисциплины и др.

Большим «диагностическим потенциалом» обладают ярлыки, навешиваемые учащимся педагогами. В частности, на выученную беспомощность почти наверняка указывают такие оценки, как «полный идиот», «лентяй», «шут», «клоун».

Консультирование школьника с трудностями, обусловленными выученной беспомощностью, ориентируется на решение следующих задач:

- 1) разрядка отрицательных эмоций, связанных с учебной деятельностью (нормализация, «вентиляция чувств»);
- 2) создание условий для осознания учащимся структуры ситуаций, провоцирующих выученную беспомощность (обсуждение конкретных ситуаций, выделение их общих характеристик, анализ состояния учащегося на каждом из этапов развития подобной ситуации);
- 3) актуализация позитивного опыта преодоления подобных ситуаций, поиск соответствующих ему личностных ресурсов (обсуждение ситуаций, желательно нескольких, в которых учащимся был достигнут положительный результат, поиск ответа на вопросы «что мне помогло», «что могло бы помочь»);
- 4) обучение навыкам эмоционального самоконтроля и прогнозирования результатов собственной деятельности (создание условий для осознания учебных ситуаций как подконтрольных; анализ конкретных примеров взаимосвязей осуществленной деятельности и ее результативности);
- 5) формулирование «шагов роста» («подстройка в будущее», постановка реалистичных целей по изменению сложившейся ситуации);
- 6) поддержка учащегося со стороны психолога, педагогов и родителей.

В работе с педагогами и родителями целесообразно сосредоточиться на следующих темах:

- 1) поддержка ребенка в его обращениях за помощью;
- 2) разграничение оценки достижений и оценки личности ребенка;
- 3) поощрение любого проявления инициативы и ответственности;
- 4) необходимость придерживаться последовательных требований в общении с ребенком, четко обозначить его права и обязанности.

Более подробную информацию о проблеме выученной беспомощности и путях работы с ней можно почерпнуть из литературы:

1. *Ротенберг В. С., Аршавский В. В.* Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984.
2. *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989.
3. *Глассер У.* Школа без неудачников. М.: Прогресс, 1991.
4. *Шапкин С. А.* Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.

РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ, НАХОДЯЩИМИСЯ В КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ ИЛИ ДЕМОНСТРИРУЮЩИМИ РЕАКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Можно назвать несколько основных направлений консультационной помощи школьникам, переживающим кризис или его последствия:

- 1) создание доверительного, поддерживающего психологического пространства;
- 2) обсуждение критического события и связанных с ним чувств;
- 3) создание условий для осознания новых поведенческих реакций, установок, телесных симптомов;
- 4) обсуждение трудностей, которые возникли как следствие переживания критической ситуации, поиск личностных и социальных ресурсов, формулирование «шагов роста».

Педагогам и родителям школьников, находящихся в состоянии кризиса, можно предложить:

- 1) дать ребенку возможность говорить о том, что его беспокоит, рисовать, проигрывать на игрушках и т. д.;
- 2) выразить собственные чувства по поводу произошедшего;
- 3) создать максимально безопасное пространство, стабилизировать распорядок дня, снизить психоэмоциональные нагрузки;
- 4) поддерживать отношения со значимыми для ребенка людьми, обеспечить ему социальную поддержку.

Работа психолога со школьником, находящимся в острой фазе переживаний, должна быть ориентирована, прежде всего, на то, чтобы помочь ребенку осознать и разрядить актуальные эмоции, всестороннее обговорить случившееся, выразить свое отношение к произошедшему событию и его участникам.

Переживание кризиса может в дальнейшем проявляться в поведении школьника в самых разных формах, определяющих приоритетные направления работы с каждым конкретным ребенком (табл. 26 на с. 306).

Теория и практика консультирования детей и подростков, переживающих острый кризис или его последствия, широко освещена в литературе, например:

1. *Аллан Дж.* Ландшафт детской души. СПб.: Диалог; Минск: Лотаць, 1997
2. *Бермант-Полякова О. В.* Посттравма: диагностика и терапия. СПб.: Речь, 2006.
3. *Бретт Д.* Жила-была девочка, похожая на тебя... М.: Класс, 1996.
4. *Кузнецова И. В.* Психологическая поддержка детей и подростков с отклонениями в поведении. Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1999.
5. *Можгинский Ю. Б.* Агрессивность детей и подростков. М.: Когито-центр, 2005.
6. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка. М.: Класс, 1998.
7. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. М.: Генезис, 2005.
8. *Фурманов И. А.* Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. Минск: Изд-во В. П. Ильина, 1996.
9. *Шишова Т. Л.* Страхи — это серьезно. М.: Искатель, 1997.

Работа с ребенком, испытывающим последствия психологического кризиса

Формы переживания	Проявления	Направления работы
Защитная агрессивность как попытка защититься от субъективно небезопасного мира	Повышенная конфликтность, нарушения дисциплины, обостренная тенденция к лидерству	Организация щадящего эмоционального режима; <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для обращения и переосмысления учащимся травмирующего опыта; • обучение способам распознавания негативных эмоций и совладания с ними (безопасной разрядки эмоций, релаксации); • оптимизация самооценки; • обсуждение ситуаций, запускающих агрессивное поведение, разрядка связанной с ними эмоциональной напряженности (в том числе с использованием проигрываний, рисования, сочинения); • обсуждение и проработка альтернативных способов реагирования в эмоционально значимых ситуациях
Деструктивная агрессивность как попытка избавиться от внешнего давления	Деструктивная активность в адрес предметов, людей, вербальная агрессия, косвенная агрессия (ябедничество, насмешки)	
Аутоагрессия	Высокая критичность к себе, саморазрушающее поведение, пониженный эмоциональный фон	
Демонстративное поведение как попытка привлечь внимание	Большое внимание к собственной внешности, вещам, социально неодобряемые действия (ложь, воровство и др.), вербальная агрессия	Организация щадящего эмоционального режима; <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для обращения и переосмысления учащимся травмирующего опыта, причин поведения; • оптимизация самооценки; • обсуждение и проработка способов конструктивного привлечения внимания

Формы переживания	Проявления	Направления работы
Страхи	Вербализация страхов и тревог, стремление к поощрению, эмоциональная чувствительность, гипертрофированное чувство долга, психосоматические реакции	<p>Организация щадящего эмоционального режима;</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для обращения и переосмысления учащимся травмирующего опыта; • аффективная стимуляция и эмоциональная разрядка (просигрывание страхов, сочинение сказок, страшилок, рисование страхов); • анатомирование страха (подробный анализ того, что представляет собой пугающий объект); • «эмоциональные качели» (кратковременное взаимодействие с пугающим объектом в безопасной обстановке); • десенсибилизация (постепенное уменьшение чувствительности к пугающему объекту); • обучение навыкам эмоционального самоконтроля
Замкнутость	Невнимательность к обращениям, низкая контактность со сверстниками и взрослыми, низкая спонтанность поведения	<p>Организация щадящего эмоционального режима;</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для обращения и переосмысления учащимся травмирующего опыта; • работа по формированию/восстановлению коммуникативных навыков (в мини-группе, группе)

ЛИТЕРАТУРА

- Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000.
- Аванесов В. С.* Тесты в социологическом исследовании. М.: Наука, 1982.
- Азарова Т. В., Битянова М. Р., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.* Работа психолога в начальной школе. М.: Генезис, 2001.
- Аллан Дж.* Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках. СПб.: Диалог, Минск: Лотаць, 1997.
- Алиева М. А., Гришанович Т. В., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трошихина Е. Г.* Я сам строю свою жизнь. СПб.: Речь, 2000.
- Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: Ось-89, 2005.
- Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
- Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Мастюкова Е. М.* Минимальная мозговая дисфункция у детей (неврологический аспект) // Журнал невропатологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. 1978. Т. 78. № 10.
- Балабкина Л.* Методика анализа отношения школьников к учению // Школьный психолог. 2000. № 23.
- Балашова И. Г.* Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Самара, 1999.
- Барчук О.* Маска // Школьный психолог. 2000. № 39.
- Беглова Т.* Нешуточные испытания // Школьный психолог. 2001. № 27.
- Безруких М. М., Ефимова С. П.* Ребенок идет в школу. М.: Академия, 1996.
- Беломестнова Н. В.* Клиническая диагностика интеллекта. СПб.: Речь, 2004.
- Бермант-Полякова О. В.* Посттравма: диагностика и терапия. СПб.: Речь, 2005.

- Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 1998.
- Битянова М. Р.* Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. СПб.: Питер, 2002.
- Битянова М. Р., Азарова Т. В., Земских Т. В.* Профессия — школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников. В 3 ч. М.: Генезис, 2000.
- Битянова М. Р.* Социальная психология. М.: Эксмо-пресс, 2001.
- Блонский П. П.* Методика педагогического обследования детей школьного возраста. М.; Л.: Государственное изд-во, 1927.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Большаков В. Ю.* Психотренинг. СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
- Бондаревская Р. С.* Организация диагностической и коррекционно-развивающей работы с учащимися 3—5 классов. СПб.: [б.м.], 1994.
- Бороздина Л. В.* Исследование уровня притязаний. М.: Изд-во МГУ, 1986.
- Бретт Д.* Жила-была девочка, похожая на тебя... М.: Класс, 1996.
- Вахтерев В. П.* Нравственное воспитание и начальная школа. М.: Ред. журнала «Русская мысль», 1900.
- Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. М.: Ось-89, 2001.
- Венгер А. Л.* На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.; Рига: Эксперимент, 2000.
- Волков И. П.* Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
- Гатанов Ю. Б.* Курс развития творческого мышления. СПб.: Иматон, 1996.
- Герасимова А.* Школьная тревожность // Мурзилка. 2001. № 9.

- Глазман О. Л. Проблема буллинга (насилия в школе) // Анальневские чтения. 2005. Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 436–437.
- Глассер У. Школа без неудачников. М.: Прогресс, 1991.
- Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2005.
- Грибанов А. В., Волокитина Т. В., Гусева Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.: Академический проект, 2004.
- Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. В 3 частях. М.; Новосибирск: Совершенство, 1997.
- Деринг В. Психология школьного класса. Л.: [б.м.], 1929.
- Детская и подростковая психотерапия. СПб.: Питер, 2001.
- Диагностика и коррекция тревожности в школьном возрасте. Стерлитамак: Изд-во СГПИ, 1993.
- Донцов А. И. Психология коллектива. М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / Под ред. В. Н. Панферова. Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994.
- Забрамная С. Неуспеваемость как она есть // Школьный психолог. 2004. № 45.
- Заваденко Н. Н. Дифференциальный диагноз СДВГ // Школьный психолог. 2000. № 4.
- Заваденко Н. Н., Петрухин А. С., Суворинова Н. Ю., Румянцева М. В., Овчинникова А. А. Современные подходы к диагностике и лечению минимальных мозговых дисфункций у детей. Методические рекомендации. М.: РКИ «Соверо пресс», 2001.
- Заваденко Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии. 2002. № 3.
- Залужный А. С. Детский коллектив и методы его изучения. М.; Л.: Гос. изд-во, 1931.

- Земских Т.* Методика оценки умственной работоспособности // Школьный психолог. 1999. № 12.
- Иванова Н. В.* Влияние вариативного образования на ментальность учебной группы // Материалы научной конференции «Социально-психологические проблемы ментальности». Смоленск: Изд-во СГПУ, 1996.
- Ильина М. Н.* Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006.
- Клюева Н. В., Касаткина Ю. В.* Учим детей общению. Ярославль: Академия развития, 1997.
- Коломинский Я. Л.* Возрастная и педагогическая социальная психология в свете проблем воспитания // Прикладные проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1983.
- Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Мн.: Тетра Системс, 2000.
- Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детских коллективах. Мн.: Нар. асвета, 1969.
- Кон И. С.* Ребенок и общество. М.: Наука, 1988.
- Конфликт и общение. Кишинев: [б.м.], 1996.
- Короткина Т. И.* Влияние предшествующих межличностных отношений на групповой процесс в тренинге общения. Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
- Кривцова С. В.* Учитель и проблемы дисциплины. М.: Генезис, 2004.
- Кричевский Р. Л.* Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе. Автореферат дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985.
- Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во МГУ, 1991.
- Кроник А. А.* Межличностное оценивание в малых группах. Киев: Наука думка, 1982.
- Круглова Н. Ф., Панов В. И.* Психодиагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. М.: Изд-во МПСИ, 2004.

- Кряжева Н. Л.* Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996.
- Кузнецова И. В.* Психологическая поддержка детей и подростков с отклонениями в поведении. Ярославль: изд-во ЯГПУ, 1999.
- Куракин А. Т., Лийметс Х. И., Новикова Л. И.* Коллектив и личность школьника. Основы теории коллектива. Ч. 1–2. Таллинн: РИУУ, 1981.
- Лебединская К. С.* Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития. Киев: РУМК спецшкол УССР, 1983.
- Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988.
- Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. Кудряшова А. Ф. Петрозаводск: Петроком, 1992.
- Лютова Е. К., Монина Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2000.
- Ляудис В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: НИИ ОП, 1980.
- Майорова Н. П.* Неуспеваемость как она есть. СПб.: Знание, 1998.
- Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания. Соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1958.
- Макшанов С. И.* Психология тренинга в профессиональной деятельности. Автореферат дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
- Маркова А. К.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
- Методы социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. И. Семенова. Л.: ЛГУ, 1977.
- Микляева А. В.* Применение проективной методики «Школа зверей» в работе школьного психолога // Журнал «Психологическая служба» (Беларусь, Минск). 2004. № 3. С. 78–86.

- Микляева А. В., Румянцева П. В.* Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. СПб.: Речь, 2004.
- Можгинский Ю. Б.* Агрессивность детей и подростков. М.: Когито-центр, 2006.
- Морено Дж. Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. Подход к новой политической ориентации / Пер. с англ. М.: Изд-во иностр. лит., 1958.
- Мухина В. С.* Возрастная психология. М.: Академия, 1997.
- Немов Р. С.* Психология. В 3 томах. Т. 3. М.: Просвещение, Владос, 1995.
- Немов Р. С.* Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М.: Педагогика, 1984.
- Новикова Л. И.* Школьный ученический коллектив: проблемы управления. М.: Педагогика, 1982.
- Овчарова Р. В.* Работа психолога в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1996.
- Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение; Учебная литература, 1996.
- Оклендер В.* Окна в мир ребенка. М.: Класс, 1998.
- Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Речь, 1999.
- Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера WISC. М.: Изд-во ИГДП, 1973.
- Пантилеев С. Р.* Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. (Психодиагностическая серия. Выпуск 7).
- Панченко С.* Проективная методика «Школа зверей» (диагностика адаптации учащихся в школе) // Школьный психолог. 2000. № 12. С. 12.
- Панюкова Ю. Г.* Предпочитаемые и отвергаемые места в школе (по материалам сочинений и рисунков учеников) // Вопросы психологии. 2001. № 2.
- Петренко В.Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983.

- Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН, 1952.
- Платонов К. К.* О процессе самоукрепления коллектива // Коллектив и личность. М.: Наука, 1975.
- Политика О. И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб.: Речь, 2005.
- Поршнев Б. Ф.* «Они и мы» как конститутивный признак психической общности // III Всесоюзный съезд психологов. Т. 3. М.: Изд-во МГУ, 1968.
- Практическая психодиагностика: Методики и тесты / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ–М, 1998.
- Применение методики ДИАТРЭК в психокоррекционной работе. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1994.
- Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–18.
- Прихожан А. М.* Психология неудачника. М.: ТЦ «Сфера», 1997.
- Прутченков А. С.* Свет мой зеркальце, скажи... М.: Новая школа, 1996.
- Пряжникова Е., Пряжников Н.* Достойная эпитафия // Школьный психолог. 2002. № 3.
- Регуш Л. А.* Тренинг профессиональной наблюдательности. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1991.
- Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1996.
- Роков Г. А.* К психологии школьного класса // Вестник воспитания. 1903. № 4.
- Романова Е. С., Потемкина О. Ф.* Графические методы в психодиагностике. М.: Дидакт, 1992.
- Романова О. Л., Иванникова И. В.* Опыт применения программы профилактики отклоняющегося поведения для психологической коррекции «трудного» класса // Вопросы психологии. 1994. № 6.

- Ротенберг В. С., Аршавский В. В.* Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984.
- Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989.
- Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000.
- Сергеева Н. В.* Влияние образа группы на эффективность совместной деятельности младших школьников. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2004.
- Симановский А. Э.* Развитие творческого мышления детей. Ярославль; Академия развития, 1997.
- Сиротюк А. В.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (диагностика, коррекция). М.: ТЦ «Сфера», 2002.
- Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966.
- Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. М.: Генезис, 2005.
- Тальзина Н. Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 1998.
- Титкова Л. С.* Индекс конфликтности малой группы // Журнал прикладной психологии. 2002. № 4–5.
- Тихомирова Л. Ф.* Развитие интеллектуальных способностей школьников. Ярославль: Академия развития, 1997.
- Тюнников Ю. С.* Страхи и фобии педагогов // Директор школы. 2005. № 1. С. 31–34.
- Хасан Б. И.* Идеальная форма детства и проблема темпа возрастной динамики // Журнал практического психолога. 1999. № 2. С. 94–101.
- Уманский Л. И.* Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность / Под ред. К. К. Платонова. М.: Наука, 1975.
- Усова А. П.* Воспитание общественных качеств у ребенка в игре. М.: Изд-во АПН, 1963.

- Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. СПб.: тип. А. М. Котомина, 1871.
- Филимоненко Ю., Тимофеев В.* Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. СПб.: Иматон, 1993.
- Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. Вып. 1–4. М.: Генезис, 1999.
- Фопель К.* Психологические группы. М.: Генезис, 2000.
- Фурманов И. А.* Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. Мн.: Изд-во В. П. Ильина, 1996.
- Хасан Б. И., Дорохова А. Л.* Учебно-предметные и психотехнические условия обеспечения половозрастной идентификации во втором школьном возрасте // Журнал практического психолога. 1999. № 4. С. 108–113.
- Хасан Б. И., Тюменева Ю. А.* Противоречие двух периодизаций детского развития и попытка установления взаимосвязей между ними // Бюллетень клуба конфликтологов. Красноярск. 1995. № 4.
- Хрящева Н. Ю.* Психогимнастика в тренинге. СПб.: Речь, 2004.
- Хухлаева О. В.* Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. М.: Генезис, 2003.
- Черемошкина Л. В.* Развитие памяти детей. Ярославль: Академия развития, 1997.
- Чернышев А. С., Сурьянинова Т. И.* Генезис группового субъекта деятельности // Психологический журнал. 1990. № 2.
- Чистякова М. И.* Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990.
- Шапкин С. А.* Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.
- Шарапановская Е. В.* Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. М.: Сфера, 2005.
- Шевченко Ю. С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. М.: Вита-Пресс, 1997.
- Шипицына Л. М., Защиринская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А.* Азбука общения (Основы коммуникации). СПб.: ИСПП, 1996.

- Шишова Т. Л.* Страхи — это серьезно. М.: Искатель, 1997.
- Школа развития ребенка / Под ред. А. С. Чернышева. Курск: КГПИ, 1995.
- Шмидт О.* Товарищество в школе // Педагогический листок. 1880. № 1–2; 1881. № 3–4; 1882. № 3.
- Щедровицкий Г. П.* К методологии педагогического исследования игры. М.: АПН, 1963.
- Щербатых Ю. В.* Экзаменационный стресс. Воронеж: Студия ИАН, 2000.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
- Яньшин П. В.* Исследование эмоционального состояния группы: метод взаимного цветового оценивания // Вопросы психологии. 2000. № 3.
- Ясюкова Л. А.* Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб.: Иматон, 1997.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ШКОЛЬНЫЙ КЛАСС КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	6
Взгляд в историю	6
Можно ли считать школьный класс малой группой?	14
Психологическая сущность школьного класса	20
Школьный класс в образовательной среде	37
Возрастная динамика школьного класса	41
ГЛАВА 2. ЧТО ТАКОЕ «ТРУДНЫЙ КЛАСС»?	50
К определению понятия «трудный класс»	50
Типология «трудных классов»	61
«Необучаемый» класс	61
«Немотивированный» класс	63
«Неуправляемый» класс	66
«Внутренне конфликтный» класс	67
«Закрытый» класс	69
«Звездный» класс	71
Основные направления работы школьного психолога с «трудным классом»	72
ГЛАВА 3. ПСИХОДИАГНОСТИКА «ТРУДНОГО КЛАССА»	74
Возможности метода наблюдения в работе с «трудным классом» ...	77
Характеристика взаимодействия школьников друг с другом или учителя с классом	82
Характеристика социально-психологического климата в классе	85
Характеристика стиля учебной деятельности класса	89
Применение проективных методов в диагностике «трудного класса»	91
Рисуночные методы	91
Цветовой анализатор мира	101
Незаконченные предложения	105
Методы диагностики эффективности учебной деятельности «трудного класса»	107
Тест Э. Ф. Замбацянчине	107
Методика оценки умственной работоспособности	111
Методы диагностики социально-психологического климата в «трудном классе»	121
Социометрическая методика	121
Референтометрическая методика	147

Применение тестов школьной тревожности для диагностики социально-психологического климата	150
Методы диагностики школьной мотивации «трудного» класса	163
Методика диагностики школьной мотивации в начальной школе	163
Методика «Отношение к предметам»	166
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ «ТРУДНОМУ КЛАССУ»	171
Общие замечания о работе с «трудным классом»	171
Задачи работы с различными «трудными классами»	175
«Необучаемый» класс	175
«Немотивированный» класс	178
«Неуправляемый» класс	180
«Внутренне конфликтный» класс	182
«Закрытый» класс	184
«Звездный» класс	185
Методические средства для работы с учащимися «трудных классов»	187
Осознание структуры учебной деятельности	187
Разрядка негативных эмоций, связанных с различными сторонами школьной действительности	192
Проявление новых форм активности в школе	195
Переосмысление привычных сторон школьной действительности	196
Коррекция самооценки учащихся	200
Формирование навыков конструктивного общения	206
Расширение ролевого репертуара поведения	212
Нормализация групповой структуры	215
Развитие сплоченности класса	218
Приемы работы с педагогами и родителями	222
Создания условий для формирования у педагогов и родителей ответственной позиции, связанной с необходимостью психологической помощи классу	223
Обучающая работа с педагогами и родителями	225
Обучение педагогов дифференцированным способам реагирования на нарушения дисциплины	229
ГЛАВА 5. ПРОГРАММА РАБОТЫ С «НЕУПРАВЛЯЕМОМ» И «НЕМОТИВИРОВАННЫМ» КЛАССОМ	232
Программа установочного семинара для педагогов	238
Программа тренинга для школьников	242

Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы	243
Занятие 2. Закрепление правил работы на тренинге, создание условий для обращения к актуальному опыту школьной жизни	245
Занятие 3. Поиск личностного смысла преподаваемых в школе дисциплин	248
Занятие 4. Связь школьных знаний и жизненной перспективы	250
Занятие 5. Школьная жизнь в контексте личностного самоопределения	253
Занятие 6. Поиск личностного смысла школы	255
Занятие 7. Права и обязанности учеников и учителей	257
Занятие 8. Наши учителя	258
Занятие 9. Учителя о нас	260
Занятие 10. Планирование интересной школьной жизни	262
Программа итогового семинара для педагогов	265
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	267
ПРИЛОЖЕНИЕ. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ «ТРУДНЫХ КЛАССОВ»	268
Работа с детьми с ЗПР	270
Работа с детьми с минимальными мозговыми дисфункциями	272
Работа с учащимися с несформированностью учебных навыков	278
Занятие 1	283
Занятие 2	284
Занятие 3	285
Работа с учащимися с несформированными навыками общения или неадекватным ролевым поведением	287
Работа с учащимися со школьной тревожностью	294
Работа с учащимися с неадекватной самооценкой или уровнем притязаний	298
Работа с учащимися с выученной беспомощностью	300
Работа с учащимися, находящимися в критических ситуациях или демонстрирующими реактивное поведение	303
Литература	308