

Чтоб не распалась связь времен...

Идеологи образования все чаще обсуждают, в какую сторону должно сегодня идти образование, чтобы соответствовать требованиям быстро меняющегося мира. Традиционные представления о консервативном стабильном наборе основ культурно-исторического опыта, транслируемого новым поколениям детей, сменяются под мощным напором требований мобильной пост-модернистской информационной эпохи. Из-за серьезных межпоколенных проблем воспитания, возникших из-за смены исторических периодов социального и экономического развития России последних 25 лет, педагоги оказались перед большими затруднениями: их собственный жизненный багаж оказался неактуальным для решения многих проблем нового времени.

Информационная эпоха, в которой мы все себя обнаружили, задает короткий жизненный цикл знаний, навыков и специализаций, следовательно, требует от выпускника готовности к неизбежной перемене места, профессии, социального окружения, статуса. Образование «на всю жизнь» теперь сменяется образованием «в течение всей жизни», и школа, конечно, прежде всего должна научить учиться. Говоря точнее, школа должна научить своих учеников хотеть учиться. Парадокс: ребенок приходит в мир открытым для опыта, максимально готовым учиться, впитывать, постигать, осваивать. Что же происходит с ним к середине начального звена общего образования? Почему часто уже в третьем классе он теряет смысл пребывания в школе? Мы можем говорить о том, что в информационную эпоху школа не может конкурировать с массмедиа и Интернетом, и это будет лишь половиной правды. Вторая половина заключается в том,

что современное образование не учитывает законов человеческой эмоциональности, лежащей в основании любой мотивации (мотивация – это и есть то самое хотение). Школа, как правило, глуха к чувствам не только ребенка и родителя – всех участников образовательного пространства.

У этого диагноза есть немало причин. Нужно признать, что несмотря на то, что о единстве аффекта и интеллекта говорили и Выготский, и Фрейд еще столетие назад, психология и нейрофизиология мозга только в последние десятилетия всерьез занялись исследованиями эмоциональности. Не отдельных эмоций, а законов, по которым функционируют человеческие чувства. Еще Блез Паскаль говорил, что логика сердца является такой же жесткой реальностью, как и логика ума. Основное достижение в области исследования эмоциональности – это такое понимание чувств, при котором они из нежелательного досадного атавизма превратились в то, чем они всегда и были – в органы точного восприятия сущностного содержания ситуации, поскольку они маркируют жизненно важное. Не учитывать их в образовании нелепо. Когда мы говорим сегодня о ценностно-смысловом образовании, мы предлагаем всего лишь всерьез отнестись к переживаниям учителей и учеников, эмоциональному следу, который оставляет разговор с учителем, урок, классное или родительское собрание. Мы предлагаем сделать темой научного анализа и темой практики образования учет чувств, развитие эмоциональности и понимания чувств (своих и чужих) всеми участниками образовательного процесса. Мы предлагаем строить управление образовательным учреждением, рассматривая в качестве интегрального показателя качества его работы личностное благополучие всех участников образовательного процесса, то есть те чувства, которые мы испытываем к школе, к учителям, к физике и Пушкину, к одноклассникам

и к предложению принять участие в субботнике или подготовить реферат. Нет более точного показателя качества работы школы.

НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ОТКРЫТИЯ В ОБЛАСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ ЭМОЦИЙ

А. Дамасио: «Ранее существовало мнение: существуют когнитивные процессы, которым эмоции помогают или мешают. Сегодня ученые показали: люди не думают вразрез со своими эмоциями или же в согласии с ними, мы все думаем через наши чувства. Для интеллектуального развития необходима устойчивая связь между лимбической системой и корой головного мозга. => Искусство, эстетика, разыгрывание, креативные методы являются не желательными, а необходимыми для обучения».

Джакомо Резолатти, итальянский нейробиолог, открыл зеркальные нейроны у детей и макак: «Они отвечают за предугадывание настроений и интенций родительской особи. Настроение педагогов и их отношение к ребенку и к предмету точно угадываются детьми».

LeDoux «Emotion Brain» (London, 1998): «Эмоции – оператор мышления. От них зависит, какие будут происходить когнитивные процессы, а какие – нет. Страх блокирует доступ к зонам мозга, отвечающим за содержание интеллектуальной деятельности, радость может разблокировать и вернуть активность в норму».

Люк Чомпи, швейцарский нейробиолог: «Подросткам необходимо веселье, поскольку благодаря этому процессу вырабатывается гормон дофамин, который помогает им быть более чуткими к другим и повышает активность передних лобных долей. Этот гормон также поддерживает целенаправленные действия, процесс вынесения суждений, креативность, готовность к решению проблем и планирование».

НЕМНОГО ИЗ ИСТОРИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ XX ВЕКА

С 1900 года в Германии и Австрии было введено обязательное образование для детей до 12 лет – рынку труда стали нужны грамотные квалифицированные кадры. Утилитарные принципы организации школ, однако, очень быстро привели к росту числа суицидов среди

учеников. Проблема встала так остро, что уже в 1910 году Зигмунд Фрейд, Альфред Адлер и Уильям Стекел провели в Вене первый в Европе конгресс по проблеме психического здоровья учеников средней школы. Тема конгресса: «О суициде, в частности о суициде среди учащихся средней школы».

Фрейд писал: «Нельзя винить только школу в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции. Средняя школа должна делать все, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент развития их жизни, когда эмоциональные связи с родительской семьей ослабевают и они выходят в самостоятельную жизнь. Сегодня же школы даже не пытаются стать для учащегося вторым домом, не пытаются повысить интерес учащихся к жизни в этом мире. Школы не должны забывать, что они имеют дело с незрелыми еще личностями, но никто и не может лишать ребенка права на эту незрелость, которая является естественной, пусть и не самой простой стадией их развития».

По иронии судьбы через сто лет после описанных событий Государственная дума нашей страны приняла решение о том, что воспитанием учащихся должна заниматься семья, а не школа. И через десять лет, то есть сегодня, в 2010 году, мы закономерно получаем тревожную статистику суицидов среди подростков. Психологи образования по заданию органов управления образованием выступают на родительских собраниях и пишут памятки «Как распознать признаки суицидального поведения у подростков». Но предупреждение суицида должно было бы быть положено в основу всего уклада школьной жизни, который должен был бы поддерживать существование в школе чего-то настолько хорошего, чтобы оно удерживало подростков в жизни, несмотря на трудности и неприятности. Фрейд был прав, школа не может стопроцентно предотвратить суициды, но может и должна работать именно на это.

Другой австрийский психолог, основатель индивидуальной психологии Альфред Адлер, выступая на том конгрессе, сказал: «Для оптимального развития детей необходимо ответственность за них поровну делить между семьей и школой. Только учителя могут научить



об авторе



С. В. Кривцова, руководитель Центра развития психологической службы Федерального института развития образования, кандидат психологических наук

детей демократии. Школы также играют решающую роль в поддержании психического здоровья детей и их личностном развитии». Нужно отдать должное этому ученому, он действительно создал систему специализированных центров психологической помощи и поддержки детей при школах Вены: 28 таких учреждений существовали до 1934 года, до оккупации Вены нацистами. Впоследствии Адлер создал теоретические основания практической психологии образования США.

В послевоенном западном образовании идеи социальной и эмоциональной ориентации развивались преимущественно в Соединенных Штатах. Постепенно идеи внедрения психологических знаний в образовательный процесс, привлечения психологов к работе со школьниками начали развиваться и в Европе. Поворотным моментом в системах образования стран ЕС было политическое решение правительств этих стран о внедрении социально-эмоционального образования (Social-Emotional Education – SEE). Социально-эмоциональное образование многолико, но общей платформой является задача развития эмоционального компонента образования. «В идеале социально-эмоциональное образование даже не нужно пропагандировать, оно должно рассматриваться как центральная неотделимая часть любого обучения вообще», – пишет Харм Пашен, профессор педагогики, ведущий специалист по социально-эмоциональному образованию Германии.

В августе 2007 года ЮНЕСКО собрала в Берлине комиссию из 18 экспертов из 13 стран, эти эксперты издали Кронбергскую декларацию о получении и совместном использовании знаний в будущем (Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing) Эта декларация закрепила радикальное изменение в понимании европейского образования: «Образовательным институтам будущего необходимо в большей степени посвятить себя развитию эмоциональных и социальных возможностей и развивать более широкое и ценностно ориентированное представление об образовании. Необходимость приобретения фактических знаний значительно снизится, уступая место способности ориентироваться и в сложных системах и находить, получать доступ и творчески использовать необходимую информацию. Учащийся займет более активную и ответственную роль

в учебном процессе, включая и создание самого содержания своего образования».

Сегодня мы можем наблюдать широчайшее внедрение идей социально-эмоционального (ценностно-смыслового) образования в Европе. В Соединенном Королевстве и Швеции, Испании и Германии, Финляндии и Нидерландах реализуются десятки программ, направленных на изменение приоритетов в системе образования. Речь идет об изменении образовательных сред, критериев компетентности педагогов, содержании предметного образования, конкретных программах по развитию социального и эмоционального интеллекта учащихся от 5 до 18 лет и т. д. Важным для европейцев моментом является государственное регулирование (на основании проведенных широкомасштабных научных исследований) приоритетов социально-эмоционального образования.

ПРИМЕРЫ ПРИОРИТЕТОВ ЦЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Великобритания, 2008 год:

- 1) учить граждан Соединенного Королевства распознавать моббинг (травлю) и противостоять ему;
- 2) быть более инициативными.

Германия, 2008 год: толерантное отношение к мигрантам, мусульманам.

КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ – УЧИТЕЛЬ / ВОСПИТАТЕЛЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ДОУ)

Говоря о диалоге между поколением взрослых и поколением детей, мы должны отметить два важных факта: современные дети более требовательны в отношении персонального характера диалога, они не готовы просто следовать инструкции, подчиняться, они непочтительны с теми, кого не уважают, – это один факт. Но также верен и другой – современным детям очень нужен учитель, живой человек, носитель смыслов и ценностей, индивидуальность, а не медийный проект или компьютерный герой. Нужда в учителях сегодня так велика, как никогда раньше. Современная школа тоскует по смыслам, а найти смысл можно только в отношениях. Учитель, который способен выстроить отношения с каждым учеником и с классом,

с предметом и современным миром, – самое главное звено образования. «Общество возлагает большие надежды на своих педагогов в таких странах, как Корея и Финляндия, где учителя имеют такой статус, какой и заслуживает их профессия; именно эти страны наиболее успешны с точки зрения образования» (отчет McKinsey, 2006)¹.

Жаль, что сегодняшнее российское общество не заботится о создании позитивного образа учителя. В Нижегородской области, в известном с пушкинских времен селе Болдино недавно открыт музей сельской учительницы. Она много лет жила в школьном здании, в маленькой комнатке. Нужно сказать, что Александр Александрович Пушкин, сын поэта, сначала велел построить в деревне школу, а лишь потом – церковь. В музее всего два помещения. Комната учительницы и класс, каким он был при ее жизни на протяжении полувека. Почему бы об этом не снять сюжет для программы новостей? А пока большинство молодых учителей не слишком афишируют свою профессию – не престижно.

Ценностно-смысловое образование предполагает значительно изменить требования к учителю.

По данным международных исследований качества образования ТИМС и ПИЗА в так называемых странах – лидерах, показавших наиболее высокие результаты – Канаде, Финляндии, Швеции и др., акцент в ходе реформ был сделан на изменение системы компетенций, по которым оценивается профессиональная пригодность педагога. Умение влюбить ребенка в свой предмет важнее исчерпывающего освоения всех тем этого предмета, индивидуальный подход к каждому ребенку важнее одной универсальной методики, видеть ребенка в его развитии, наращивать дельту прироста важнее подсчета общего числа хорошо сдавших ЕГЭ. По сути, по этой дельте и должен оцениваться труд учителя (так именно и делается в системах образования разных земель Германии), тогда ему будет интересно и заманчиво работать не только в сильных классах.

Что касается задачи развития социального и эмоционального интеллекта учащихся, то совершенно очевидно, что она обречена на провал в том случае, если обучать этому придут специально подготовленные люди, например психологи, а учи-

теля останутся в стороне. Но кто займется развитием социальных и эмоциональных компетенций самого учителя?

ЭФФЕКТИВНЫМ ПРОВОДНИКОМ ИДЕИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ БУДЕТ ТАКОЙ УЧИТЕЛЬ, КОТОРЫЙ (ПО ДАННЫМ НЕМЕЦКИХ ПСИХОЛОГОВ):

- 1) сам является «носителем» культуры социальных компетенций, которой он учит детей, демонстрирует ее не только на уроках, но и в обычной жизни;
- 2) уважительно и поддерживающее относится к каждому ребенку каждый день;
- 3) является спокойным, понимающим, поддерживающим и тонко чувствующим человеком;
- 4) любит задавать вопросы и умеет слушать;
- 5) имеет адекватные реалистичные ожидания относительно способностей и успехов детей;
- 6) умеет показать и действительно чувствует: личность каждого ребенка является безусловной ценностью;
- 7) помогает детям мыслить более реалистично;
- 8) всерьез относится не только к успехам детей, но также к их травматическому опыту (никогда не подшучивает над болью и страхами);
- 9) уделяет личное внимание каждому ребенку в той мере, в которой оно ему необходимо;
- 10) обладает добрым философским юмором и иронизирует только по поводу себя самого;
- 11) видит в детях людей, а не маленьких мужчин и женщин, специально не подчеркивает маскулинные и феминные стили поведения (например, не говорит: «Ты будущий мужчина, ты не должен плакать»);
- 12) умеет заметить и принять индивидуальные особенности детей;
- 13) действительно желает своим ученикам становиться более личностно развитыми, дружелюбными и уверенными в себе;
- 14) никогда не привносит личные проблемы и негативные чувства в свои занятия;

¹ Clouder. *Introducing Social and Emotional Education/In: Social and Emotional Education. An International Analysis. Fundacion Varcelano Botin, 2008, p. 33.*

15) получает удовлетворение от процесса работы и поэтому не подвержен эмоциональному выгоранию.

Идея развития социального и эмоционального интеллекта в образовании будет обречена на провал и в том случае, если все это образование окажется сведенным к специальным занятиям (например по психологии). Во всех ведущих европейских странах, принявших участие в системе SEE, внедрение программ по развитию социальных компетенций начинается с работы с учителями-предметниками. Какие компетенции вы уже используете на своих уроках? На что можно обратить внимание учащихся, сделав предметом обсуждения, например, их затруднения в понимании какой-то темы или отмечая их сильные стороны? Было бы своевременно и правильно, чтобы и в нашей дидактике появились специальные методики, которые помогают учителю развить особое социально-компетентное видение ситуации в классе при освоении предметного материала.

Интеллектуальный потенциал, наличие логопедических проблем, осведомленность, стиль решения школьных задач важны для воспитателя и учителя, но интерес и к этой стороне личности ребенка сугубо прагматический.

Такое изменение фокуса восприятия – первый шаг к тому, что А. Г. Асмолов назвал «рискованным делом построения на территории образования новой социальной организации, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя».² Ситуация в нашей системе такова, что выдвигает сегодня необыкновенно высокие стандарты психологических услуг в образовании, меняет, по сути, место и роль психолога образования. Коротко это изменение формулируется так: от роли консультанта и тренера для детей и подростков – к роли менеджера по персоналу, занимающегося сопровождением профессионального роста педагогов, если угодно – пестованием педагогов. Задачи такого рода требуют иной подготовки психологов образования, пересмотра их функциональных обязанностей, требований к повышению их квалификации, наконец радикальных изменений в отчетной документации педагога-психолога и прежде всего значительного сокращения так называемых отчетных документов, которые готовит сегодня практический психолог. Эти документы должны отражать то,

как видят в школе каждого ребенка. Учитель должен наконец стать видимым.

УВИДЕТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

Сегодня, так же, как и 20 лет назад, в дошкольном образовательном учреждении и тем более в школе ребенок интересен взрослым лишь в узком аспекте, который описывается меткой метафорой «голова на блюде». Эмоциональный мир ребенка, его внутренние трудности, проявляющиеся в неадаптивном поведении, его сильные личностные стороны и его страдания не интересуют школу. Интеллектуальный потенциал, наличие логопедических проблем, осведомленность, стиль решения школьных задач важны для воспитателя и учителя, но интерес и к этой стороне личности ребенка сугубо прагматический. Отсюда основное переживание ребенка в школе можно сформулировать так: «Меня настоящего не видят». Не будучи увиденным он и не получает необходимого воздействия для развития своей личности, в результате нет образцов диалога, которые он мог бы перенять. Монологический характер образования – это большая проблема системы, проблема, являющаяся следствием целого комплекса причин, одна из которых состоит в том, что педагоги не получают специальных знаний, благодаря которым они могли бы лучше разбираться в таких вопросах, как специфика развития индивидуальности, здоровое или патологическое направление этого развития, возможности помощи и предупреждения нарушений. Но главная проблема в том, что видеть ребенка как личность в нынешней системе образования сегодня ни для чего не нужно.

1. Дошкольное образование. Хорошо известны основные проблемы дошкольного образования: перекося в сторону интеллектуальных занятий, основная компонента – это развивающее обучение и подготовка к школе. Дошкольники гораздо больше времени проводят за чтением, счетом и письмом, чем это необходимо в соответствии с их возрастными особенностями. На свободную ролевую игру в ДОУ зачастую не хватает времени, а ведь именно в игровой деятельности формируются все личностные новообразования ребенка этого возраста.

² Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования, 2008, №1. Стр. 65–86.

Из детских дошкольных учреждений уходит культура игры, ни дети, ни воспитатели часто не могут предложить даже традиционных игр. Зачастую в силу слабой психологической подготовки педагогических кадров отсутствует и культура общения между детьми, а также между воспитателем и ребенком.

Ценностно-смысловое образование, ставящее систематическое развитие социальных и эмоциональных компетенций во главу угла, может дать новые способы решения указанных проблем. Для этого имеются следующие аргументы:

1) тематически социальные компетенции – это обращение к эмоциональному миру. Их внедрение в процесс работы ДОУ внесет равновесие в имеющийся дисбаланс когнитивных и эмоциональных занятий с детьми;

2) по форме развитие компетенций осуществляется в игре, по процессу – это привлекательные для детей веселые или грустные, наполненные чувствами занятия, в которых наряду с детьми участвуют самые разные персонажи, много фантазии и анимизма (взаимопревращений во все подряд), поэтому занятия являются адекватными мироощущению ребенка дошкольного возраста и, следовательно, здоровьесберегающими;

3) во время занятий происходит не только межпоколенная трансляция этической культуры (трансляция ценностей и смыслов), но и передача игровой культуры от взрослых детям.

Разработчики этого подхода не считают необходимым для детей среднего и старшего дошкольного возраста много времени проводить со взрослыми. По количеству времени на первом месте должны стоять общение со сверстниками, свободная игра, затем – общение с миром, природой, животными и лишь на третьем месте – с профессиональным взрослым – воспитателем. Но взрослый – воспитатель должен быть доступен всегда. Именно поэтому занятия проводятся в ДОУ не чаще двух раз в неделю, но основную работу психолог ведет с воспитателями, ориентируя их в проблематике социальных компетенций, обсуждая с ними результаты наблюдений за ребенком. Наблюдение становится главной задачей воспитателя. Дети играют в то, чему научились на этих занятиях, но также и в то, чему их «научила

жизнь». Без систематических наблюдений, без профессионального разговора о каждом ребенке педагогов и психолога не может быть выстроена и тонкая система помощи в эмоциональном развитии. Центральной фигурой остается воспитатель, а не психолог. Взрослый остается фасилитатором – инициатором игрового процесса, который на первый взгляд ничего не предпринимает сам, а в действительности осуществляет направленный процесс воспитания и социализации. Так может быть решена проблема отсутствующей во многих детских садах культуры общения между детьми, а также между воспитателем и ребенком.

2. Начальная школа. К проблемам начальной школы относят проблемы, хорошо известные и педагогам, и родителям, и коллегам из дошкольной системы образования (именно они упрекают в этом своих коллег – учителей начальной школы). Это потеря интереса к учебной деятельности у первоклассников, начиная иногда со второй четверти первого года обучения, а также перегрузки и стрессы, которые ведут к снижению иммунитета и частым заболеваниям детей, плохая адаптация детей к школьной жизни в целом, страх перед старшеклассниками, недостаточное участие родителей в школьной жизни и т. д.

На занятиях по развитию социальных компетенций детей учат находить какие-то «нравится» в том, что делать нужно, видеть обучение в школе не формально, а как систему межличностных отношений, поскольку по законам теории эмоций только в отношениях может проживаться смысл. По форме занятия содержат множество увлекательных, наполненных переживаниями процедур, театрализованных, игровых, диалогических, что делает их желанными для детей. За счет этих характеристик они могут вносить существенный вклад в решение проблем мотивации и сбережения здоровья детей. Социальные компетенции отрабатываются ими не только друг на друге, но и на более старших детях, а также взрослых, поэтому являются инструментами адаптации к школе (только компетентностного подхода для решения проблем мотивации, дисциплины и кооперации недостаточно, однако в отсутствие управленческой культуры именно наличие возможностей самому себя защи-

титель может в какой-то степени помочь ребенку адаптироваться к школьной среде). Если же компетентностный подход в рамках ценностно-смыслового образования станет частью организационной культуры, то есть будет распространен на педагогов, такие проблемы, как психологическая безопасность учеников, «кризисы перехода» из одной образовательной среды в другую и проблема дисциплины будут, на наш взгляд, успешно решены.

3. Средняя школа. Становясь пятиклассником, ребенок резко меняет образ школьной жизни. Он вновь оказывается неадаптированным к школе, эта проблема хорошо известна и родителям, и учителям. Появляющиеся новые предметы вновь ставят проблему мотивации, на первый план выступает теперь проблема дисциплины. В средней школе отдельной темой становятся трудные дети, демонстрирующие делинквентное поведение. Кроме того, в отсутствие общественных детских организаций внешкольная деятельность детей не социализирована. Перед этими проблемами школа, как правило, проявляет себя как институт, не способный помочь ученикам. Не видя проблем «благополучных» детей и ставя необратимые диагнозы детям «неблагополучным», школа оказывается в тупике. Вынесение дел учащихся на комиссию по делам несовершеннолетних и ГМПК как мера педагогической поддержки ребенка никак не развивает их эмоциональный интеллект, не учит их альтернативным – социально приемлемым способам поведения. Например, если учащийся проявил себя агрессивно в школе по причине реального или воображаемого чувства опасности и был направлен на комиссию по делам несовершеннолетних и поставлен на учет в детской комнате милиции или даже задержан, практически у психологов и воспитателей не остается возможностей работать со страхами этого ребенка.

Ценностно-смысловое образование, если он реализуется с дошкольной ступени и продолжается в начальной школе, поставляется в среднюю школу совершенно других пятиклассников. Они не только владеют социальными компетенциями, но и являются приверженцами социально-приемлемых способов жизни в школе. Они уважают чувства других людей и имеют самоуважение, поэтому готовы защищать свое достоинство. Они сотрудничают со взрослыми, задают вопросы и ожидают серьезного отношения

к своим проблемам. Поскольку в рамках данного подхода ведется большая работа по развитию самооценности, эти дети удивляют и для неподготовленных учителей даже становятся неудобными. Однако они умеют вести диалог в уважительной форме и сами предлагают взрослым решения. Это интересные, партнерски настроенные собеседники, имеющие позитивный опыт коллективного созидательного взаимодействия. Хорошие учителя оценивают их очень высоко. Ценностно-смысловой подход, направленный на обучение компетентностям, решает проблему дисциплины без психологического насилия, сохраняя уважение всех участников конфликта. Он предлагает также рассматривать проблемы детей не как необратимые диагнозы, а как дефициты тех или иных компетенций. Для детей с особыми проблемами такой взгляд открывает перспективы для коррекции через обучение, но также снижает у учителей чувство «выученной беспомощности», демотивирующее педагогов и вносящее в атмосферу учебного заведения ощущение бессмысленности. В результате этой практики учитель начинает отчетливо видеть, какие навыки целесообразно развивать у детей, имеющих определенные проблемы или находящиеся в проблемных ситуациях. Мы исходим из того, что компендиум социальных и личностных компетенций – удобный исходный «набор кирпичиков» для формирования индивидуальных воспитательных программ для детей с индивидуальными проблемами. Вот типичный перечень:

- а) неуверенные в себе, осторожные и тревожные дети;
- б) агрессивные дети, привыкшие решать проблемы с помощью драки;
- в) хитрые дети, способные настроить всех друг против друга;
- г) дети, не признающие прав других, эгоисты, требующие для себя особых условий;
- д) дети с физическими недостатками, стесняющиеся себя и не доверяющие другим детям;
- е) дети, переоценивающие собственные таланты и возможности;
- ж) дети, недооценивающие свои способности, и т. д.

Для каждого из них в рамках компетентностного подхода могут быть найдены такие «навыки», которые им не даются легко в силу их травматичного прежнего опыта или акцентуаций характера. Над ними можно работать, если иметь развернутую ориентировочную основу действия, представления

о типичных ошибках при его выполнении, размышлять о последствиях этих ошибок. Процесс формирования компенсаторных стратегий в этом случае идет успешно и помогает быстрее справиться с проблемой.

Во всех звеньях образовательной системы существует проблема кооперации школы и родителей. Когда в школу или дошкольное учреждение попадает ребенок с трудным характером, проблема взаимодействия с родителями особенно обостряется, поскольку любой педагог или воспитатель понимает, что опираться на родителей в этом случае невозможно, именно они своим отношением зачастую и провоцируют нарушения формирования личности ребенка. Социально-эмоциональное обучение, с одной стороны, делает воспитателей и педагогов более компетентными в вопросах коррекции нарушений развития, а с другой стороны – учит взаимодействию с родителями и предлагает параллельный курс подобных занятий для них. В рамках этого подхода удовлетворяется часто неосознанная потребность родителей в психологической помощи.

Кроме прочего, в современных школах все чаще в обычные классы включают детей с физическими проблемами. В последние годы было принято, что если ребенок с недостатками может учиться в нормальной школе, он должен там учиться. Но большинство специалистов в области специального образования убеждены, что эту идею невозможно реализовать без планомерного и систематического обучения социальным навыкам здоровых и больных детей. Обычных детей также нужно учить принимать детей, которые отличаются от них. Если подводить итоги, движение в сторону интегративной школы, объединяющей здоровых детей и детей с особенностями в развитии детей, делает еще более актуальной задачу обучения социальным навыкам в рамках ценностно-смыслового подхода.

Программы эмоционального образования и развития социальных способностей можно подразделить на две группы:

1) программы, в которых социальное воспитание рассматривается как самостоятельная область учения (SEL-social-emotional learning). Прямая тренировка компетенций годится только для крайних случаев (например навыки, альтернативные агрессии);

2) программы, в которых происходят развитие самооценности, диалог о жизненных ситуациях, психологические процессы, которые косвенно развивают те или иные компетенции.

Так, разработанная нами система программ «Жизненные навыки» в ДОО относится ко второму типу и структурно состоит из систем занятий психолога:

- с детьми (раз в неделю в течение всего учебного года) – это дает примерно 10% вклада в результат;
- с воспитателями и администрацией (дает 40+40%);
- с родителями – еще 10%, хотя здесь все зависит от того, какие родители.

НЕПРАВИЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, ПО ДАННЫМ ЕВРОПЕЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, МОЖЕТ ИМЕТЬ СЛЕДУЮЩИЕ ПРИЧИНЫ:

1) дети не знают, как себя вести в проблемных ситуациях, так как у них нет моделей альтернативного решения проблем и конфликтов;

2) хотя они и могут знать, как себя правильно вести, но у них не хватает опыта и навыков;

3) они проявляют эмоциональные реакции, злость, гнев, страх и т. д., которые мешают им в развитии социальных форм поведения;

4) они неверно оценивают свою агрессию;

5) дети с асоциальным поведением часто отстают в общем развитии.

НЕКОТОРЫЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

Эмоциональный интеллект, или EQ, – термин, ставший известным благодаря Дэниэлу Гоулману, который в 1995 году написал книгу с таким названием. Известные ученые Джон Мейер и Петер Саловей и не думали, что разрешив популяризатору Гоулману пользоваться их термином, подарят ему лавры первооткрывателя эмоционального интеллекта.

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ИМЕЕТ ЧЕТЫРЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ:

- 1) распознавание эмоций;
- 2) понимание эмоций своих и чужих;
- 3) использование эмоций для нашего

мышления (с помощью эмоций более эффективно решать задачи и жить в целом);

4) управление эмоциями.

Например, конструктивное управление эмоциями включает:

1) физические нагрузки, улучшающие самочувствие;

2) активное воздействие на эмоции с помощью музыки и релаксации;

3) встречи с друзьями;

4) хобби и приятные занятия;

5) внутренние разговоры.

НЕКОНСТРУКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИЯМИ:

1) избегание встреч с человеком, который стал источником плохого настроения;

2) активное влияние напрямую через алкоголь и наркотики;

3) пассивное управление через телевизор, еду и сон;

4) пребывание в одиночестве.

Оказалось, и это подтверждают многочисленные данные, приводимые Гоулманом в его книге, что эмоциональным интеллектом обладают далеко не все люди, хотя на первый взгляд нам кажется, что речь идет о каких-то совершенно обыденных и само собой разумеющихся вещах. Сочетание соображений здравого смысла, понятных каждому человеку, вместе с обнаружением факта, что это «обыденное» и «само собой разумеющееся», не является таковым, и сделало проблему эмоционального интеллекта столь насущной, а книгу Гоулмана столь популярной, что она в США стала за короткое время бестселлером и была переведена на все европейские языки.

Вот лишь некоторые примеры успешно реализуемых в течение десятилетий программ западной педагогики:

а) особое значение придается превентивным программам по предупреждению насилия. Разработаны и опробованы особые программы для детских садов и младших школ. Эти программы интегрированы как составная часть в учебные планы детских садов и школ. В Германии широко распространена такая программа, как «Без кулака», специально предназначенная для профилактики агрессивного поведения и преступности у детей. Эта программа базируется на обширных исследованиях развития социально-эмоцио-

нальной сферы детей и подростков. Согласно этим исследованиям, агрессивное поведение у подростков и взрослых появляется на основе эмоционально-социальных дефицитов в дошкольном и младшем школьном возрасте. В практике педагогической системы США имеются аналоги – ART (Agression Replacemant Training) и многие другие. Их обзор будет полезен в этой части практических рекомендаций;

б) в качестве дефицитов в детском развитии называются способность к эмпатии, контроль импульсов, недостаток умения справляться с гневом и агрессией, недостаток умения конструктивно решать проблемы. Дети, которые не научились навыкам в возрасте детского сада и младшей школы, став взрослыми, как правило, не в состоянии развивать кооперативные стратегии в решении проблем и не могут решать повседневные проблемы социально приемлемым образом. Вместо этого они склонны решать проблемы путем агрессивного и конфликтного поведения. У них отсутствуют соответствующие модели поведения. Дефициты протосоциальных качеств у детей зачастую связаны с тем, что у них отсутствуют образцы социально приемлемого поведения и альтернатив-

ные модели решения проблем и конфликтов. Даже в том случае если они осознают, что их поведение неправильно, и знают, как нужно себя вести правильно, у них отсутствуют соответствующий опыт и навыки;

в) помимо названных программ, ряд подходов, разработанных на основе гуманистической и экзистенциальной психологии, хорошо зарекомендовавшей себя на практике (методика «Магический круг» и др.). Сюда также можно отнести различные программы по профилактике и решению проблем моббинга в школах.

Важным принципом развития и диагностики компетентностей различного вида, в том числе и социальной, является система самооценивания. Тесты для самооценки социальных способностей выложены в Интернете и (возможно) могут быть использованы для создания компьютерной программы самооценки на разных ступенях образования. Поэтому принцип самооценки в целом следует ввести в структуру программы работы.

Важным принципом развития и диагностики компетентностей различного вида, в том числе и социальной, является система самооценивания.

На основании анализа четырех указанных подходов к развитию личности в онтогенезе и практик зарубежного педагогического опыта мы получили семь блоков социальных компетенций для подростков:

I. Базовые коммуникативные компетенции для начала диалога и вступления в отношения.

II. Компетенции, необходимые для «выживания» в классе/новой среде.

III. Обхождение (узнавание, принятие и понимание) с чувствами своими и чужими (эмоциональный интеллект).

IV. Партнерские и кооперативные отношения.

V. Компетенции, необходимые для неагрессивного, но уверенного поведения (альтернатива агрессии).

VI. Компетенции, помогающие совладать со стрессовыми ситуациями (самоценность в конфликтах).

VII. Компетенции для планирования и достижения целей.

Формирование социальных компетенций в рамках данного подхода предполагает создание компендиумов проблемных ситуаций и выделение соответствующих им приемлемых способов поведения. Каждый социальный навык представляет собой комплекс вербальных и невербальных действий, имеющих специфическое содержание. В заключение приведем примерный перечень социальных и эмоциональных компетенций для детей от 5 лет. Он состоит только из четырех блоков.

A. Базовые навыки выживания в классе.

1. Умение слушать.
2. Умение обращаться за помощью.
3. Умение выражать благодарность.
4. Умение следовать полученной инструкции.
5. Умение доводить работу до конца.
6. Умение вступать в обсуждение.
7. Умение предлагать помощь взрослому.
8. Умение задавать вопросы.
9. Умение заявлять о своих потребностях.
10. Умение сосредотачиваться на своем занятии.
11. Умение исправить недостатки в работе.

B. Базовые навыки установления контактов. Партнерство и дружелюбие.

12. Умение знакомиться.
13. Умение присоединяться к играющим детям.
14. Умение играть по правилам игры.

15. Умение просить об одолжении.
16. Умение предлагать помощь сверстнику.

17. Умение выражать симпатию.
18. Умение принимать комплименты.
19. Умение проявлять инициативу.
20. Умение делиться.
21. Умение извиняться.

C. Понимание собственных и чужих чувств.

22. Умение воспроизводить основные чувства.
23. Умение выражать чувства.
24. Умение распознавать чувства другого.
25. Умение сочувствовать.
26. Умение обращаться с собственным гневом.
27. Умение реагировать на гнев другого человека.

28. Умение справиться со страхами.

29. Умение переживать печаль.

D. Управление аффектом и агрессией.

30. Умение отстаивать свои интересы мирным путем.

31. Умение выражать недовольство.

32. Умение спрашивать разрешения.

33. Умение спокойно реагировать в ситуации, когда не принимают в общую деятельность группы.

34. Умение адекватно реагировать в ситуации, когда дразнят.

35. Умение проявлять толерантность.

36. Умение принять последствия собственного выбора.

37. Умение реагировать на незаслуженные обвинения.

38. Умение реагировать в ситуации, когда сам виноват.

39. Умение проигрывать.

40. Умение обходиться с чужой собственностью.

41. Умение говорить «нет».

42. Умение адекватно реагировать на отказ.

43. Умение справляться с ситуацией игнорирования.

44. Умение справляться со смущением.

45. Умение справляться с накопившимся стрессом с помощью двигательной активности.

Каждая компетенция – это действие, состоящее из нескольких шагов, выполнение каждого из которых обязательно и также требует определенных знаний (ориентировочной основы). Приведем несколько примеров.

Умение задавать вопросы (от 5 лет)

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Подумай, о чем ты хочешь спросить.	Обсудите с учениками, как они могут решить, действительно ли им нужно задать вопрос.
2. Реши, кого ты хочешь спросить.	Обсудите, как решить, кого спросить: учителя, помощника, одноклассника или кого-нибудь еще.
3. Подумай, что ты скажешь.	Подчеркните, как важно задавать вопросы вежливо, в дружелюбной форме – важно не только то, что вы говорите, но и как вы говорите.
4. Выбери подходящее время.	Обсудите, как выбрать подходящее время (когда другой человек не занят или не разговаривает с кем-нибудь еще).
5. Задай свой вопрос.	Научите детей благодарить и поощряйте их, когда они выражают благодарность при получении ответа на вопрос.

Умение следовать инструкциям (от 5 лет)

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Внимательно выслушай инструкции.	Напомните ученикам, что они должны думать о том, о чем говорится.
2. Спроси о том, чего ты не понял.	Научите детей просить о помощи или задавать вопросы.
3. Повтори инструкции человеку (или себе самому).	Объясните, что это необходимо, чтобы быть уверенным в том, что человек ясно понял указания.
4. Следуй инструкциям	

Умение доводить начатое до конца (от 6 лет)

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Спроси себя: «Закончена ли моя работа?»	Обсудите с учениками критерии законченной работы: все пункты выполнены.
2. Просмотри каждый пункт, чтобы быть уверенным.	Поупражняйтесь с учениками в проверке каждого пункта, чтобы они были уверены, что все задания сделаны. Подумайте о возможных внешних способах контроля: метках, кружочках и т. п.
3. Когда ты убедишься, что работа закончена, сдай ее.	Обсудите, какие правила в связи с этим можно было бы установить и принять в дополнение к имеющимся.
4. Скажи себе: «Спасибо мне! Я завершил это!»	Обсудите способы, которыми дети могли бы поощрить себя за выполненную работу.

Умение не отвлекаться (от 7 лет)

Шаги для действия	Ориентировочная основа
1. Сосчитай до пяти.	Объясните, что счет до пяти даст ученику время, чтобы успокоиться, если он напряжен, и вспомнить оставшиеся шаги.
2. Скажи себе: «Я хочу слушать. Я буду продолжать работать».	Пока ребята только обучаются умениям, эти фразы должны проговариваться громко, например во время разыгрывания.
3. Продолжи работу.	Обсудите, какие правила в связи с этим можно было бы установить и принять в дополнение к имеющимся.
4. Скажи себе: «Молодец! Я сделал это!»	Обсудите способы, которыми ребенок может поощрить себя.