

Министерство образования и науки РФ
Федеральное агентство по образованию
Институт образовательной политики «Эврика»

Библиотека культурно-образовательных инициатив

Книга 16



Реабилитация детей с девиантным поведением: педагогика любви, заботы и риска



Издательский дом «ЭВРИКА»
Москва–2004

Серия брошюр «Библиотека культурно-образовательных инициатив» подготовлена и издана в рамках направления «Федеральные экспериментальные площадки для апробации новой структуры и содержания общего образования» Федеральной программы развития образования Министерства образования и науки РФ на 2004 г.

Идея серии: АЛЕКСАНДР ИЗОТОВИЧ АДАМСКИЙ,
председатель Совета сети ФЭП Министерства
образования и науки РФ, ректор Института
образовательной политики «Эврика»

Составитель – А.Г. ПЕТРЫНИН, канд. пед. наук,
заслуженный учитель РФ

Реабилитация детей с девиантным поведением:
педагогика любви, заботы и риска/Сост. А.Г. Петрынин.
– М.: Эврика, 2004. – 304 с. – Библиотека культурно-
образовательных инициатив

© Министерство образования и науки РФ
© Федеральное агентство по образованию
© ИОП «Эврика»
© Хабаровский центр психолого-педагогической
реабилитации и коррекции

Содержание

| | |
|---|-----------|
| Предисловие | 9 |
| От составителя | |
| Александр Петрынин. Приют спасения от смерти и тюрьмы | 11 |
| Раздел 1 | |
| Педагогика любви | 15 |
| Мнение эксперта. Ф.Т. Михайлов, А.Н. Тубельский | 17 |
| Марина Дерило. "Какой предмет вам нравится больше всего? – Зубная щетка" | 19 |
| Юрий Шмаков. Дом, где оживают сердца | 23 |
| Юрий Шмаков. Нормальная жизнь в сказочном "Китеже" | 27 |
| Юрий Шмаков. Приложение к кресту | 32 |
| Валентина Семенова. Почти святочная история | 35 |
| Наталья Сухинина. Паломники без посохов | 39 |
| Раздел 2 | |
| Педагогика заботы | 45 |
| Мнение эксперта. А.Н. Тубельский, М.П. Стурова | 47 |
| А.Г. Петрынин, В.Г. Москвин, Н.Б. Москвина и др. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними | |

| | |
|--|------------|
| с девиантно-криминальным поведением. Инновационная программа повышения квалификации | 49 |
| Пояснительная записка | 51 |
| Учебно-методический комплекс | 55 |
| Специализация «Педагог улицы» | 57 |
| Описание профессиональной деятельности педагога улицы | 57 |
| Описание учебной деятельности слушателей по специализации «Педагог улицы» | 63 |
| Содержание программы | 66 |
| Специализация «Педагог-психолог-конфликтолог» | 77 |
| Описание профессиональной деятельности курсов повышения квалификации педагога-психолога-конфликтолога | 77 |
| Описание учебной деятельности слушателей по специализации «Педагог-психолог-конфликтолог» | 79 |
| Содержание программы | 83 |
| Литература | 89 |
| Специализация «воспитатель-реабилитолог» | 92 |
| Описание профессиональной деятельности воспитателя-реабилитолога | 92 |
| Описание учебной деятельности слушателей по специализации «воспитатель-реабилитолог» | 93 |
| Содержание программы | 95 |
| Литература | 103 |
| Специализация «мастер производственного обучения – реабилитолог» | 106 |
| Описание профессиональной деятельности мастера производственного обучения – реабилитолога | 106 |
| Описание учебной деятельности слушателей по специализации «мастер производственного обучения – реабилитолог» | 108 |
| Содержание программы | 110 |

| | |
|--|------------|
| Литература | 118 |
| Специализация «учитель-реабилитолог» | 121 |
| Описание профессиональной деятельности учителя-реабилитолога | 121 |
| Описание учебной деятельности слушателей по специализации «учитель-реабилитолог» | 123 |
| Содержание программы | 125 |
| Литература | 133 |
| Специализация «Проектировщик реабилитационно-воспитательных систем» | 136 |
| Описание профессиональной деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем | 136 |
| Описание учебной деятельности слушателей по специализации «проектировщик реабилитационно-воспитательных систем» | 138 |
| Содержание программы | 141 |
| Литература | 148 |
| Мнение эксперта. О.Н. Усанова | 149 |
| От составителя. А.Г. Петрынин | 150 |
| В.Г. Москвин Как помочь жизненному самоопределению несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: от педагогики перевоспитания к педагогике поддержки | 152 |
| Философско-психологические основания психолого-педагогической поддержки самоопределения несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением | 155 |
| Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика | 172 |
| Дети и подростки с девиантно-криминальным поведением как адресаты психолого-педагогической поддержки | 186 |

| | |
|--|------------|
| Технология психолого-педагогической поддержки самоопределения детей с девиантно-криминальным поведением | 193 |
| Позиция педагога в процессе психолого-педагогической поддержки | 209 |
| Подготовка педагогов к психолого-педагогической поддержке детей с девиантно-криминальным поведением | 213 |
| Литература | 218 |
| Раздел 3 | |
| Педагогика риска | 231 |
| От составителя. А.Г. Петрынин | 233 |
| Мнение эксперта. О.Н. Усанова | 235 |
| Н.Б. Москвина Риск возникновения и закрепления лично-профессиональных деформаций педагогов | 236 |
| Концепция профессионально важных качеств как теоретическое основание изучения лично-профессиональных деформаций педагогов | 240 |
| Лично-профессиональные деформации педагогов в контексте ролевой теории | 247 |
| Лично-профессиональные деформации педагогов в свете теории смысла | 256 |
| Специфика реализации риска лично-профессиональных деформаций у педагогов, работающих с детьми девиантно-криминального поведения | 281 |
| Центр медико-психолого-педагогической реабилитации (поддержки) педагогов как способ снижения риска лично-профессиональных деформаций | 289 |
| Литература | 291 |

ПЕТРЫНИНСКАЯ УЛИЦА ЖДЕТ

Если зайдете на сайт <http://www34.brinkster.com/habcenter> вы прочитаете: «На входе в Хабаровский Центр педагогической реабилитации – эмблема. Мальчика-сорванца бережно поддерживают руки взрослого человека. Если взглядеться, руки взрослого одновременно становятся крыльями у мальчика за спиной. И уже не сорванца видишь – ангела... В этом доме осуществилась мечта о таком приюте, таком Доме, где ребенка примут каким он есть. И помогут стать каким он захочет стать...»

Это потрясающее место создано в 1992 году очень талантливыми людьми, которых совсем не хочется сравнивать с известными великими, но, чтобы стало понятно мое отношение, придется все-таки сравнить.

Имя Александр Петрынин станет в один ряд с такими именами, как Песталоцци, Антон Макаренко, Януш Корчак и Василий Сухомлинский. Петрынин сделал великое открытие: чтобы вернуть ребенка из преступного мира, его нельзя сажать в тюрьму. Он и его товарищи реанимируют израненные насилием, преступностью детские души. У них есть такая система, без которой, если малолетнего преступника не посадить, – он вырастет в жестокого убийцу, а если посадить, – станет жестоким убийцей и не вырастая, прямо в детском возрасте. Как они это делают – написано в этой книге, до деталей, до технологии – берите и делайте, но не каждому будет дано это прочесть и прочувствовать. Это как произведение искусства – вроде бы всем доступно, но не каждому дано. И все же постарайтесь, задайте себе труд и станьте Петрыниным, чтобы у детей улицы появился шанс вернуться к жизни. Потому что большинство из них – не возвращается, потому что большинству из них никто не помогает, потому что бесславные наследники Дзержинского вытравливают из малолетних правонарушителей остатки веры в людей и не исправляют, а, наоборот, вгоняют ребят в криминал еще глубже.

Они каждый раз приезжают в Москву на «Эврику», весной и осенью, на «Авангард» и «Авторскую школу», и участвуют во всех эвриканских делах: ходят на мастерские, слушают лекции, внимательно следят за дискуссиями на эвриканских «пленумах». У них всегда строгие черные костюмы, очень сосредоточенные лица и напряженный взгляд. Всегда сидят вместе, как правило, недалеко от Петрынина, очень редко разговаривают во время события и почти никогда не задают вопросов. Стесняются. Все знают об их присутствии, по молчаливому согласию никто из эвриканцев не задает им вопросов, которые могут смутить или задеть, все прекрасно понимают, кого привозит Петрынин на «Эврику» и зачем.

Даже министры или академики, фотографируясь с ними, чувствуют важность момента – они причастились к великому делу Петрынина, к тому, что умеют делать только он и его сподвижники.

Все знают: Петрынин на переднем крае, мы все в тылу, а он – на фронте. От него зависит, победим мы или нет. Он умеет спасти детские души, умеет учить добру заново. Как калек, у которых отняли ноги, учат заново ходить, так он учит заново любить и доверять. Учит детей, у которых уже нет ни веры, ни любви. За каждым из них – исковерканная судьба, насилие и преступление. Их выхаживают в Центре реабилитации, которым Петрынин и руководит, который он и придумал, и создал.

...Брошенные дети были всегда и будут вечно.

Так устроена, точнее, так неустроена человеческая жизнь – даже звери заботятся о своем потомстве лучше, чем люди.

Можно ругать власть, что довела до этого, можно требовать наказания нерадивым родителям, можно придумывать хитроумные способы ограничения права иметь детей, но все равно в подвалах и на свалках, в канализационных люках и в котельных, на вокзалах и в подворотнях стайки подростков и совсем малышей будут вести свою бродячую жизнь и становиться ворами, а часто и убийцами.

А можно выйти на улицу и стать педагогом улицы, сделать эту улицу Петрынинской.

Улица ждет.

Александр Адамский

От составителя Приют спасения от смерти и тюрьмы

Из следственного изолятора, где Димка провел три месяца, в Центр педагогической реабилитации его привез следователь. Когда мальчишка появился в моем кабинете, вдруг вспомнилась классика: "...в комнату вошли глаза". Большие, тревожные Димкины глаза смотрели с виной и надеждой. Нам опять поверили.

Димке повезло. Кроме непутевой мамки, давно бросившей детей, и совсем старенького деда, в его жизни есть удивительные люди, чьи терпение и бесконечная любовь к маленьким подранкам встают стеной между обездоленным оступившимся ребенком и пропастью смерти и тюрьмы...

Противоречия и вопросы "проблемных детей" волновали общество всегда (вспомним Петербург Достоевского: "...там семилетний развратен и вор"). Однако резкий рост числа безнадзорных детей и порождаемый им вал подростковой преступности особенно отмечались во времена смены общественно-исторических формаций. Гавроши появлялись и в Великую Французскую революцию, и в Октябрьскую социалистическую 1917 года.

Сложная социально-экономическая ситуация последних лет в России вызвала увеличение количества безнадзорных детей. Растущий человек оказывается в асоциальной, подчас криминальной среде, где действуют чуждые обществу требования, правила, традиции, ценности, асоциальные групповые нормы (клички, "общий котел", ритуалы, уголовный жаргон и пр.).

Проявлением гражданственности российской интеллигенции, ее ответом для спасения детей от поднимающейся волны бродяжничества, безнадзорности, асоциального поведения стало открытие в начале 90-х годов XX века центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи на всей территории Российской Федерации от Архангельска до Таганрога, от Калининграда и Пскова до Хабаровска.

Только в 1998 году, когда в России работало свыше 400 центров, было принято постановление Правительства РФ, утверждающее Типовое положение

об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Мы стали свидетелями прецедента, когда гражданская инициатива профессионального сообщества побудила к появлению нового типа образовательного учреждения. Особенностью центров является способность оперативно и гибко реагировать на возникающие в детской и подростковой среде проблемы, многообразии форм помощи ребенку, разноплановость деятельности.

В этой книге собраны материалы о деятельности Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска, ставшего в 1998 году обладателем педагогического Оскара – Гран-при Всероссийского фестиваля авторских школ и получившего статус федеральной экспериментальной площадки.

Принципиальное отличие данного проекта от существующих образовательных учреждений для детей и подростков с девиантным поведением в следующем:

1. В условиях Центра как открытого образовательного учреждения воспитываются несовершеннолетние с устойчивым противоправным поведением, совершившие деяния, предусмотренные Уголовным кодексом, осужденные условно с испытательным сроком. (В большинстве случаев только благодаря вмешательству Центра в судьбу ребенка. В случае вынесения приговора с лишением свободы Центр содействует обжалованию решения в более высокой судебной инстанции, и из следственного изолятора ребенок помещается в приют Центра.) Существующая система "борьбы" с подростковой преступностью определяет направление таких детей только в учебно-воспитательные учреждения закрытого типа или в воспитательно-трудовые колонии.

2. Большинство воспитанников проживают дома, в целях преодоления феномена дезадаптации детей в открытых и закрытых учебно-воспитательных учреждениях. После выпуска из учреждения, где несовершеннолетний проживал круглосуточно, он, как правило, не выдерживает натиска прежнего асоциального окружения и совершает более тяжкие правонарушения и преступления.

3. В Центре воспитываются несовершеннолетние обоего пола, что делает среду их проживания естественной, природосообразной.

Авторы проекта осознанно пошли на риск, понимая высокую ответственность за результаты эксперимента. Однако ретроспективный взгляд на работу Центра показывает более высокую эффективность деятельности по сравнению с традиционными учебно-воспитательными и пенитенциарными учреждениями.

За двенадцать лет из стен доброго и теплого дома вышло свыше семиста воспитанников. Рецидив (направление в места лишения свободы) составляет лишь пять процентов – это уровень приютов и воспитательных домов дореволюционной России – России, еще не зараженной скверной безответственности и равнодушия.

Первая книга о Центре, вышедшая в "Библиотеке культурно-образовательных инициатив", в своих трех разделах рассказала о теоретических основах педагогической реабилитации несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением, о концептуальной программе развития Центра как реабилитационно-воспитательной системы, о людях с добрыми и мудрыми сердцами, помогающих попавшим в беду детям.

Книга, которую вы держите в руках, тоже состоит из трех разделов. В первом разделе – "Педагогика любви" собраны трогательные документальные очерки о деятельности Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска по преодолению детской безнадзорности и подростковой преступности, о замечательных педагогах, спасающих детей от беды, и о тех, кто помогает им творить добро.

Второй раздел – "Педагогика заботы" включает инновационную программу повышения квалификации "Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением" по шести специализациям, отражающим новые виды деятельности, возникшие в инновационном экспериментальном проекте: педагог улицы, проектировщик реабилитационно-воспитательных систем, педагог-психолог-конфликтолог и другие. Здесь читатель найдет и материалы по технологии психолого-педагогической поддержке детей с отклонениями в поведении.

Третий раздел – "Педагогика риска" посвящен проблеме профессиональных деформаций педагогов и поиску путей преодоления ее.

Надеемся, что книга будет полезна всем, кто заинтересован в судьбе проблемного ребенка.

С глубоким уважением,
А.Г. Петрынин

Раздел 1
Педагогика любви*

* При подготовке этого раздела использованы материалы книги "Хрестоматия по добротворчеству" / Составитель А.Г. Петрынин. – М.: АПКПРО, 2011. – 126 с.

Мнение эксперта

Ф.Т. МИХАЙЛОВ
А.Н. ТУБЕЛЬСКИЙ

Актуальность "Хрестоматии по добротворчеству", в которой собраны документальные очерки о деятельности инновационного образовательного учреждения по преодолению криминальной субкультуры, в подростковой среде, профилактике детской безнадзорности и преступности, не вызывает сомнений.

Это небольшая по объему, но уникальная по содержанию книга всем, кто ее прочитает, откроет совершенно особый мир трудного, но спасенного любовью, вниманием, подлинной заботой детства.

Жизнь Центра, работа его сотрудников, живые детские судьбы увидены и описаны журналистами, педагогами, психологами, научными работниками. Сказочным "Китеж-градом" называют этот дом, где оживают сердца, все, кто в нем побывал.

Безусловно, книга окажет не только методическую помощь, но и нравственное влияние на воспитателей будущего поколения нашей страны.

Ф.Т. Михайлов,
действительный член Российской академии
образования, доктор философских наук, профессор

Идея данной книги – дать читателю представление об уникальном опыте Хабаровского центра педагогической реабилитации детей глазами журналистов преодолевает по крайней мере две трудности. Первая связана с проблемой языка описания педагогического опыта, так как точность данного языка обратно пропорциональна интересу читателя – вместо образов людей и педагогического процесса получают голые схемы. Вторая связана с проблемой, на которую указывал еще К.Д. Ушинский, говоря о том, что важен не сам опыт, а мысль, выведенная из него. В ряде случаев за обилием фактов и их интерпретаций теряется главная мысль автора, а у читателя собственных мыслей не возникает зачастую вообще. Считаю, что рецензируемый сборник лишен этих недостатков.

Разные люди с разным опытом по-разному рассказывают о Центре, в поле их внимания попадают и воспитанники, и педагоги, и ситуации их жизни. Подбранная составителем последовательность статей позволяет читателю погрузиться не в конгломерат, а в своеобразную полифонию образов и смыслов проводимой работы. Это приводит к появлению у читателя собственных смыслов и образов, побуждает искать и ревизовать собственные методы и приемы. Считаю, что данный сборник полезен не только для специалистов по работе с девиантными детьми, но и для широкого круга педагогов, так как побуждает к профессиональной рефлексии и заостряет внимание на самом ребенке – полноправном субъекте любого образовательного процесса и на доброте как главном средстве воспитания.

А.Н.Тубельский,
генеральный директор НПО "Школа самоопределения",
президент Ассоциации демократических школ,
кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ

"Хабаровские вести", 1 сентября 1998 г.

Марина ДЕРИЛО

«Какой предмет вам нравится больше всего?» – «Зубная щетка»

Завтра Центру педагогической реабилитации детей исполняется шесть лет

...Мать-наркоманка зарабатывала себе на "дозу" проституцией.

Когда перестала котироваться даже у бомжей, стала подкладывать под лежащих собственную дочь... После смерти родительницы и ее сожителя девочка жила одна в оставленном ими притоне, из которого было продано все, вплоть до оконных рам и дверных пролетов. Зарабатывала на хлеб наученным матерью ремеслом. Представление о взрослых у нее было сложившимся и очень определенным – она их ненавидела и презирала. Выросший в гадости и грязи волчонок умел лишь кусаться и огрызаться – только это помогало выживать... "Я буду валютной проституткой!" – вызывающе говорила она о будущем...

...Благоухавшее помойкой, свалкой и канализацией существо было одето во множество рубашек, проложенных между собой оберточной и газетной бумагой – так теплее. На дворе стояла январская стужа. Обутки полуженского рода крепко жали существу ноги, и оттого приходилось часто переминыться. Привезла пацана школьный психолог, волей судьбы еще его соседка: мама мальчика абсолютно равнодушна к сыну и его жизни...

..."Мои дети без мяса не сидят! – гордится другая мамаша. – Я работаю... на свалке!". Но дорого обходятся детям такие деликатесы – побои после пьянок, которыми заканчиваются "помоечные" обеды, оставляют синяки и шрамы не только на теле. Ощущение отверженности занозой втыкается в душу подростка: одноклассницы сторонятся ее из-за материнской "работы", смеются над старой одеждой, неважной учебой и полной бесперспективностью...

Судьбу каждого воспитанника городского экспериментального Центра педагогической реабилитации можно читать, как страшную повесть. Автор у всех этих

"бестселлеров" один – жестокий сегодняшний мир, в котором спиваются, опускаются и деградируют взрослые, забывшие об ответственности перед своими детьми. Не все родители сегодня даже вспомнят о том, что у их сына или дочки нынче праздник и пора идти в школу. Алкоголь, наркотики, проституция, воровство и преступления покруче – эти "предметы" школы жизни освоены многими ребятами куда лучше таблицы умножения. И, по большому счету, никому такие ученики не нужны. Ненужность свою юные изгои понимают быстро и принимают с пониманием и согласием, что так и должно быть.

"Нет, все, ухожу! Надо бежать отсюда, потому что нет больше сил! Сколько можно рвать свое сердце и душу?!" – эти слова стены Центра слышали во многих исполнениях. Не один из воспитателей, мастеров, учителей, психологов и врачей, переполненный горечью детских трагедий, печалей и страданий, думал о смене работы на более спокойную. Но приходит новый учебный год, а педсовет собирается в старом составе. "Хулиганы, воришки, бродяжки, – но как же я соскучилась по ним!" – сказала социальный педагог Екатерина Петровна Кравец, для которой все ребяташки только "добрые и хорошие". Екатерина Петровна год потратила на то, чтобы закрепить за пацаном квартиру: суды, бумаги, уговоры родных, поиск свидетелей, походы по инстанциям... – чужая женщина билась за ненужного матери хулигана Димку, которого ждут четыре судебных разбирательства – билась за его будущее: чтоб был у парня собственный угол, когда начнется его взрослая жизнь.

Светом, кажется, наполнен даже воздух в Центре. Для многих ребят первый поток его бывает радостным потрясением. Они вдруг впервые ощущают себя людьми, которых здесь разглядели – за грязными лохмотьями, развязно-испуганными фразами, чесоточными болячками. "Всех их мне жалко, – сказала Нина Ивановна Бадаква, секретарь и специалист по кадрам – и взрослым, и детям. С Нины Ивановны начинается у ребенка знакомство с Центром, она принимает первые его бумаги, оформляет новые документы. – Посидят тут около меня, расскажут, поплачут... У каждого своя трагедия, за всех переживаешь. Но больше всего жалко тех, кто голодный. В первую очередь стараемся их накормить. Страшнее ничего, по-моему, нет, чем голодный ребенок..."

Не все становятся педагогами, окончив педагогический вуз. Не каждый учитель заслуживает к себе уважение и любовь детей. В Центре независимо от образования все сотрудники – педагоги. В анкетах воспитанников среди ответов на вопрос: "Что ты открыл во взрослых?" – были такие: "...в Центре все взрослые не такие, как в школе. Они всегда дадут мне совет, независимо от того, нравлюсь я им или не нравлюсь", "сотрудники стали вторыми родителями", "они бывают добрыми, ласковыми и могут понять тебя".

Раненые души подростков чутко ощущают неправду и фальшь. Равнодушие, замеченное однажды, навсегда зачеркивает сближение. Психолог Наталья Евгеньевна Лазько рассказала, как опешила она, услышав от пятнадцатилетней девочки: "Завяжите мне сапог". "Я сначала подумала, что ослышалась. Спрашиваю: "Что ты, Юля, сказала?". А она повторяет: "Ну, пожалуйста, завяжите мне сапог...". Во мне – куча эмоций. Стою, молчу, на нее смотрю, а она с отчаянием: "Я... не умею бантики завязывать!". Понимаете, не научил ее никто этому! Встала на колени и завязала. Потом пошла в швейную мастерскую, набрала лоскутков, и стали мы с Юлькой бантики учиться завязывать..."

Они поступают, как родители, о которых мечтают эти дети, в жизни лишены такого семейного общения. Антошка, выросший без отца, попав в Центр, сначала избрал своим старшим другом мастера по деревообработке Сергея Михайловича Волкова: каждую свободную минутку проводил в его цехе. Научился работать на станках, стал что-то делать. И, совсем еще недавно умевший только разбирать и ломать вещи, сделал дома ремонт, даже заменил дверную коробку! Парень почувствовал зависимость матери от него, у пацана появилась мужская забота о доме. К весне зачастил Антон в слесарку, к Ивану Степановичу Цыганкову, теперь стал учиться работать с металлом.

Педагоги по-отцовски учат парня становиться мужчиной, главой семьи. Приобретенные трудовые навыки изменили пацана и его идеалы. Жене, для которого пока пример в жизни – старший брат, убивший человека, еще предстоит измениться...

Существо в 33 рубашках и полуженских сапогах, потрясенное чистотой, до которой его допустили, и добрым уважительным отношением к нему, на следующий день явилось в Центр в новых сапогах и новых брюках (до сих пор так и не выяснилось, откуда они взялись), с матерью (что тоже было героическим поступком). Сказав накануне "я приеду", Леша просто не мог подвести людей, которые оценили его как личность, лишь потому что он – человек!

Уважать себя и других ребят учатся с первых дней пребывания в Центре. И уроки порой приносят даже свои трогательные плоды: в загородном лагере "Китеж-град" перед ребятами выступали гости, хоровая группа из дома-интерната для престарелых и инвалидов. С ответным "словом" зал решил отправить своего певца. Лешу подталкивали, подбадривали, а он почему-то отнекивался и показывал на ноги. Стоптаные кеды без шнурков для сцены были, по убеждению парня, категорическим противопоказанием. И тут сидящий впереди мальчик стащил свои кроссовки и подвинул их Лешке. Тот мгновенно переобулся и побежал на сцену. Песня про трех танкистов была исполнена по всей форме и инсценирована по всем правилам!

Агрессивные и психически неуравновешенные, педагогически запущенные и неуправляемые подростки вдруг меняются, выбирают из своей скорлупы и убирают свои колючки. Нет ни одного ребенка в Центре, кто не стал бы здесь добрее и лучше. В большей или меньшей степени это коснулось всех. Не умевшие ни о ком заботиться вдруг начали думать о семье, заботиться о младших, помогать друзьям. Заработав в лагере деньги, Ира и Наташа отправились за обновками на рынок. Купили по паре туфель, отвели душу лакомствами, в кармане остался полтинник. Это были общие деньги, и можно было забрать свою половину и потратить на себя. Младший братишка Иры живет в детском доме, и, хотя раньше особых отношений между ними не было, она решила и ребенку тоже купить обновку. Пусть и выдают им вещи, но они же казенные, а у каждого человека должны быть собственные! Нужны ведь пацану трусы и личные майки и носки! Одним словом, купили девочки на оставшиеся деньги мальчиковых одежек.

"Долги своим родителям мы отдаем своим детям" – эту мудрость, которую повторила психолог Тамара Дмитриевна Владимирова, воспитанники Центра постигают, учась заботиться о семье. Ваня ходит по помойкам, собирает металл и сдает – он кормилец шестерых ребятишек, которые живут в страш-

ном бараче со старшей сестрой и ее сожителем. Наташа зарабатывает на пропитание пьяницам-родителям мытьем автомашин. Лишенная родительских прав мать Сережи, выйдя из тюрьмы, написала сыну письмо с требованием привезти денег... Какие же долги останутся у детей перед такими родителями?!

Почти триста выпускников за шесть лет было у Центра. Исковерканные судьбы этих детей правили педагоги. Главным для них всегда было и есть человеческое достоинство ребенка.

"Я открыл в себе Пушкина!" – гордо написано в одной анкете.

Другой открыл Дмитрия Донского, третий – "воспитателя", четвертый – "открыл в жизни Друга". Счастливые открытия, которые каждый год повторяются с разными ребятами. Среди множества трогательных ответов встречаются и оглушительно-пронзительные: "Какие предметы тебе нравятся в Центре?" – "Зубная щетка...".

Сегодня приступают к занятиям очередные новички. Какие чудные открытия ожидают их?! Завтра – день рождения Центра. Что впереди?..

"Молодой дальневосточник",
12–19 апреля 1996 г.

Юрий ШМАКОВ

Дом, где оживают сердца

Городской экспериментальный Центр педагогической реабилитации детей стоит на окраине Хабаровска, и протоптаны дорожки сюда со всего города. Мальчишки и девчонки, не нужные никому, брошенные родителями и выставленные из школ, успевшие узнать в своей жизни столько грязи, зла, что и взрослый не выдержал бы, приходят сюда, как в последнее место на Земле, где их спасут.

...Когдаходишь в этот дом, тебя охватывает чувство защищенности. Здесь тепло и уютно, стены украшены резьбой, таинственно светятся аквариумы, свистят птицы... И лица детей и взрослых здесь добры и открыты.

Последний раз я ощущал подобную ауру лет десять назад, когда вдруг забурлила, заискрилась наша творческая педагогика, был создан Союз творческих учителей, и появились в школах, интернатах, детских садах маленькие оазисы доброты и любви – "школы радости". Участником тех творческих съездов, семинаров и экспериментов у нас в крае неизменно был и А.Г. Петрынин, сейчас он директор Центра. К нему я и приехал – поговорить о детях и о жизни, которая стала жестче и прагматичнее, а уж любви в ней точно стало меньше.

Мой первый вопрос – о рождении Центра

Петрынин: Идея такого Центра возникла давно, когда я работал в детской колонии. Как правило, ребенок проходит "курсы повышения квалификации" именно там. И перевоспитание ребенка в условиях ВТК – вопрос проблематичный, хороших педагогических кадров сейчас и в обычных школах не хватает.

Поэтому хотелось создать такое пространство для реабилитации, восстановления личности ребенка, в котором запрограммирован положительный результат. Чтобы ребенок мог реализовать себя во всех сферах деятельности.

Я не могу назвать себя создателем Центра. Я автор, а создатели – бывший тогда мэром Виктор Михайлович Тевелевич и Валентина Тимофеевна Саватеева и все те люди, которые сейчас в Центре работают.

«Алмазный фонд» Родины

Итак, у Петрынина был выношенный годами, выстроенный до мелочей проект Центра. Появилась материальная база для его осуществления. И тут неизбежно возникает проблема "команды", с кем строить Центр. Идея – индивидуальна, воплощение ее – коллективный труд. Я вновь мысленно возвращаюсь в то прекрасное и странное время – начало "перестройки", когда учитель или директор возвращался с очередного творческого съезда, или семинара педагогов – глаза горят веселым блеском, душа поет, портфель полон новых идей, проектов: школа радости, педагогика сотрудничества, мы жили этим, ветер перемен раздувал паруса... И на полном ходу стройный бриг влетал в... тихое стоячее болото, где главные проблемы – дележка часов и повышение категорий, где привычные интриги и общее стойкое убеждение: какая там еще педагогика сотрудничества с нашими-то "дебилами"!

Как и из кого сложился коллектив Центра?

Петрынин: Кого-то позвал я, кто-то пришел сам. У нас работает много людей без педагогического образования. Закрылись три завода – "Сплав", имени Кирова и металлоконструкций. И вот рабочие этих заводов – это золото человеческое, этот "алмазный фонд" Родины, эти люди, которые умели работать не только руками, но и головой, и душой, – оказались на улице! И они пришли в Центр и стали отцами и матерями нашим детям.

Вот в столярном цехе работает семья Волковых. У них самая криминальная группа – всего двое ребят без судимостей. И эта группа занимает у нас призовые места по всем уважаемым в Центре показателям... Все наши работники-педагоги, воспитатели, повара, водители – это люди одной культуры, культуры любви и заботы. Когда нет педагогических знаний, подсказывает сердце.

Когда нашему ребенку плохо, "мама" с ним поплачет, совершенно не думая о том, что это и есть идеальный педагогический выход из стрессовой ситуации.

А стрессовые ситуации возникают каждый день. Здесь – 120 детей, у половины нет отцов и матерей, а те, что есть.... Вот лишь три детские судьбы.

Мать Красной Шапочки

Петрынин: Мама бросила семью, двух дочек, отец нашел другую женщину, та очень ревниво относится к девочкам, особенно старшей. Девочка ушла из дома, стала воровать, бродяжничать, отец ее за это жестоко избивал. Девочка пришла к нам. Истерики, демонстративные попытки самоубийства, когда по несколько раз в день она собирала вокруг себя весь Центр.

Парень – четыре статьи за кражу, разбой, хулиганство. По всем законам его нужно изолировать от общества, он уже социально опасен. Мы его взяли к себе.

Пришел мальчик, бросила мать, жил с отцом.

Как-то я собрал малышей: "Давайте вспомним персонажей сказки про Красную Шапочку? Кто там герой?" А с этим малышом у нас накануне разговор был о доме, о матери, я предложил: "Давай в храм сходим, свечку Богородице поставим, чтоб мама вернулась..." И вот дети называют: "Красная Шапочка, бабушка, дровосеки". А он, заливаясь слезами: "Мать, у нее же мать была!" И, представьте, через несколько дней появляется в Центре его

мать. И как ребенок ее встретил! А ей справка была нужна, отца посадили, ее квартира волновала...

Вот с такими ранами в душе наши дети. Мы все за них переживаем и помогаем подняться, если упал, и радуемся, когда сам поднялся. Вообще нам Господь в конце дня всегда посылает какое-то хорошее доброе известие о ребенке. Или это первая в жизни пятерка, или его уличные друзья позвали, а он не пошел. Или он что-то своровал и вернул вещь хозяину. Или вот мне мальчишка шприц принес – возьмите, а то уколюсь. Это немислимо, это он физиологию ломает, совершая такой поступок!

И мы все вместе, взрослые и дети, празднуем такую победу, потому что здесь все любят друг друга.

Волшебное слово

Центр называется реабилитационным. Как говорит Петрынин: "Центр восстанавливает утраченные связи с собой, природой и обществом". Здесь создаются условия для самореализации детей, адаптации их к нормальной человеческой жизни, которой они не знали. Здесь дети учатся, работают в мастерских, занимаются творчеством, лечатся. Некоторые – живут, потому что центр – это еще и приют.

Подобных центров около 160 в России, но они несколько специализированные, что ли. Во Пскове – только производственный комплекс. В Петербурге великолепный приют, мастерские, но нет школы и больницы. Хабаровский Центр – это синтез.

Педагогические знания и практический опыт сложились у Петрынина и его единомышленников в глубокую психолого-педагогическую систему, рассказать о которой в газетной статье просто невозможно. Я попытаюсь (да простят меня работники Центра) выразить суть ее простыми, как пятак, понятиями.

Есть в Центре ключевые слова, например, "дом", "отец", "мать". То, что у большинства из нас есть изначально, с рождения, так же как руки, ноги, голова, сердце. И чего были лишены воспитанники Центра. Вот здесь они дом, отцов и матерей обретают. И это – три надежных щита, три волшебных талисмана на всю жизнь.

Есть где-то грязные, заплеванные квартиры, пьющие и гуляющие отцы и матери – это не дом и не семья. Потому что там нет главного – любви.

И есть учреждение, в котором работают чужие люди, – и здесь ребенка любят как родного. И никакая самая сложная педагогическая система и самые "хитрые" педагогические приемы не дадут в итоге любви – если ее нет в сердце. "Наши работники – педагоги от Бога", – говорит Петрынин. Редчайший душевный талант любить чужих детей, как своих, – действительно от Бога. Вот любовь и лечит истерзанные детские души, зализывает раны, дает ребенку ощущение счастья, что он кому-то нужен, что кто-то его поругает и простит, выслушает, порадует и поплачет с ним.

А назвать это можно как угодно, например, научными словами: "адаптация, реабилитация" и т.п.

– Александр Геннадьевич, а что стало дальше с теми тремя детьми, о которых вы рассказали?

Петрынин: Девочку очень долго пришлось исцелять. Мы верили, что истерики пройдут, и они прошли. Она год жила в приюте, а нашла себя в кружке

макраме. Прекрасные композиции, которые висят на стенах Центра, связаны ее слабенькими ручонками. И она исцелилась без всякого психиатра. Умница, красавица, спокойная. Когда у нее был день рождения, я заставил отца приехать сюда. Он отказывался: да забирайте ее совсем, лишайте меня прав, отправляйте ее в интернат. И все же приехал, привез какой-то дешевый торт. А она ему обрадовалась: "Папочка!". Он просто не поверил, а она его обняла, такой живой комочек, дочка, как можно ее не любить?! И вот раз приехал, два, три. ... Сейчас она живет в семье, все нормально.

Парень с четырьмя судимостями оказался замечательным трудягой, просто не вылезал из столярки. Закончил 8 классов экстерном, а это же подвиг, он три года в школе не учился. Сейчас в армию пойдет.

А малыш, ставивший свечку Богородице, любивший свою маму несмотря ни на что, и не получавший ответной любви, отогрел здесь душу и стал любимцем, душой Центра. Артист замечательный, все просто падают от смеха, когда он на сцене выступает! И сейчас он живет уже не в приюте, а дома. Он уже сам в сердце матери любовь к себе разбудил.

Помню, одна мама на собрании сказала: "У вас Центр неправильно называется, у вас Центр реабилитации детей и родителей. Вы учите нас любить наших детей". Золотые слова. Потому что именно это мы и делаем.

Из анкет воспитанников Центра

Вопрос: Почему ты пришел в Центр?

Ответы: Тут понимают; тут мне помогут; это единственное место, куда я могу приходить во время беды; учителя как будто бы все родные... Если бы не было Центра, меня бы не было в живых.

Боже, спаси и сохрани этот теплый дом для наших детей.

"Молодой дальневосточник",
6–13 сентября 1996 г.

Юрий ШМАКОВ

Нормальная жизнь в сказочном «Китеже»

В этом году дети из Хабаровского центра педагогической реабилитации впервые провели лето в собственном лагере. А называется он – "Китеж".

Главное требование – дисциплина

Я прошел через ворота, ожидая услышать что-нибудь вроде: "Стой, кто идет? Скажи пароль!" – потому что вход в "Китеж" – это "Богатырская застава", но никаких богатырей в традиционной беседочке у ворот не обнаружилось.

Что удивило начальника лагеря Валерия Алексеевича Данилко не меньше, чем меня.

– Та-ак, – сказал он. – Где у нас Игорь?

И пред грозными глазами начальника предстал маленький веснушчатый парнишка с облупленным носом.

– Ты почему с поста ушел? – сурово спросил начальник (но глаза у него были при этом совсем не строгие). – Ты же, смотри, как меня перед гостем подвел! Еще подумает, что у нас в лагере дисциплины нет. Ну-ка, живо на пост!

Игорь пулей полетел на пост, а Валерий Алексеевич стал объяснять мне, что главное в "Китеже" – это дисциплина. Причем не какая-нибудь "палочная", когда дети по струнке ходят и начальника боятся, а настоящая, осознанная. Надо было сделать так, чтобы каждый понял: требования дисциплины – не причуда начальника, а главное условие жизни в "Китеже", чтобы жизнь эта была такой, какая она есть, – интересная и веселая. Нормальная, в общем. А не сплошные разборки...

И сделали жизнь нормальной. И как бы правила игры разработали: за нарушение – наказание, но какое – отжаться 10 раз или картошку на кухне почистить. И вот, рассказывает Валерий Алексеевич: "Я иной раз говорю нарушителю: выбирай сам себе наказание. Он же может легкое что-нибудь выбрать, а он говорит: "Давайте я два мешка картошки почищу или котлы медные от сажи отмою". А прошло немного времени, у нас даже что-то вроде са-

моуправления образовалось, свой совет старейшин, я только фиксирую нарушения и ухожу, а они сами решают".

Вот вы подумайте: что это я с такого скучного предмета рассказ о лагере начал – с дисциплины. Все мы понимаем, что какая-то дисциплина в жизни необходима и начинается она для нас утром, когда мы встаем, чтобы на работу идти (а дай волю – поспали бы до 11). Мы-то понимаем, а вот ребята из Центра не такие простые, как мы. Как сказал Валерий Алексеевич, "приверженные к алкоголю и другим вещам", привыкшие потакать своим слабостям, считали они себя гордыми и крутыми и к указаниям взрослых очень нервно относились. До того, как в Центр пришли.

А в Центре у каждого педагога – свой подход, своя методика. Причем не какие-то теоретические, а личные, идущие от души и сердца. Из них и складывается педагогическая система Центра, одинаково действующая и во время учебного года, и в лагере.

Раньше чуть не свалка тут была

Моими гидами по лагерю вызвались быть Паша и Сергей, и вот что они рассказали.

Раньше этот лагерь принадлежал какой-то школе-интернату и был весь полуразвалившийся, потому что интернатовцы уже перестали сюда ездить и тут вообще чуть ли не свалку устроили, мусор всякий сваливали. Но зато он такой небольшой, в красивом лесу и на берегу Амура. И весь июнь ребята и взрослые чинили и красили домики, оклеивали стены обоями, чистили территорию, приводили в порядок дорожки, и теперь в лагере есть все!

Вот уютные домики, и кто в них живет – понятно: "Витязи славные", "Дружина хоробряя", "Горница дочерей боярских"... Вот клуб, который здесь называется "Потешный терем".

Медпункт, библиотека, душ с горячей водой, другие, сами понимаете, удобства, а вот самое главное здание – "Трапезная".

И жизнь в лагере такая, что скучать некогда. До обеда – уборка территории, работа на огороде. После обеда – разные развлечения, книжки читают, телевизор смотрят. Потом спортивные соревнования, а вечером – дискотека.

Купались, загорали, в походы ходили, а в августе – главное событие – поездка в Находку!

Жили на берегу бухты в палатках, купались в море, катались на лодках, рыбу ловили, а потом из этой рыбы Зинаида Михайловна и Валентина Прокопьевна вкуснейшие блюда готовили!

Мы смотрим и от умиления умираем

Зинаида Михайловна Лявина и Валентина Прокопьевна Жижанкова – вовсе не повара, а воспитатели Центра. Просто кому-то нужно готовить еду на 35 человек, самообслуживанием тут не обойдешься, они и согласились покулинаруничать. И если для ребят две недели на море – сплошной праздник, то для воспитателей-поваров – две недели у котла! Уже перед отъездом вывезли их на лодке в море, и они были потрясены: какая вода в море прозрачная и какая бухта красивая!

Но зато: "Устаем, – вспоминают, – от этой бесконечной готовки, но как сядут ребятки за длинный стол под навесом, как начнут за обе щеки уплетать, мы смотрим и от умиления умираем!"

До Центра Валентина Прокопьевна и Зинаида Михайловна никакого отношения к педагогике не имели, обе – с завода имени Кирова, Зинаида Михайловна, например, 25 лет там инженером-программистом проработала. "Иногда, – говорит, – вспоминаю завод – просто сказка! Вышла я в пять часов из проходной и забыла до завтра про все дела, а тут домой приду, готовлю, стираю, а в голове – дети".

Всех своих воспитанников она помнит, о каждом может историю рассказать. Ну, например, о Сереже.

– Он такой робкий был, на людях вообще терялся, и вот у нас мероприятие "Защита кабинета", и он вдруг говорит: "Я тоже хочу участвовать, только я ничего не могу". Ладно, говорю, будешь за музыку отвечать, включишь, когда надо, магнитофон. И вот началась защита, у нас гости сидят, он растерялся, музыку не включил, такая заминка произошла, он расстроился: я вас подвел! Да ничего, говорю, не волнуйся, нормально все. Через два дня снова защита для какой-то комиссии, я говорю: вот что, Сережа, ты у нас будешь бессловесным бригадиром. Там у нас сценка была про метростроевцев, и вот надел он каску, сидит гордый, и я такая гордая и довольная за этого Сережу.

А в следующую четверть Сережа у меня вышел на сцену и наизусть всю свою роль сказал! Он уже взрослый мальчишка, но ему нужна ласка, подойдет, голову на плечо положит... Он у сестры воспитывался, а ему мать нужна. Вот мы им всем там как "мамки"...

Женщины могут обнять мальчишку, по голове погладить, поплачет он, уткнувшись в теплое плечо, как в мамино, и очистит свою душу. Директор Центра А.Г. Петрынин твердо убежден, что только любовь и добро спасут его воспитанников. А Валерий Алексеевич говорит:

– Мои подходы несколько другие. Я немного жестковат, но справедлив, и ребята не обижаются. Если я прав – буду настаивать на своем, но если нет – тут же извинюсь. И еще я противник "разговоров по душам", они, конечно, помогают лучше знать, что делается в детском коллективе, какие там зреют настроения и конфликты, но лучше я сам это вычислю, чем ребенок расскажет. Потому что в таких откровениях всегда есть опасность, что мальчишка "заложит" своего товарища.

И я этот свой принцип, как козырь, выкладываю: я кого-нибудь из вас выпытывал? И они знают, что нет. И от этого доверяют. И на наказание, если оно справедливое, не обижаются. Я считаю, одним пряником не воспитаешь.

– А что же вы Игоря, который свой пост оставил, не наказали – строго, но справедливо? – спрашиваю я.

– Это же Игорь, – отвечает Валерий Алексеевич, и глаза у него становятся грустные-грустные.

А этого допускать нельзя

Игорь попал в "Китеж" из детприемника. Самый младший в лагере и как бы чужой – остальные-то все из Центра. В свои 12 лет он знает такое, чего вообще в жизни лучше бы не знать. А не знает, например, грамоты.

Обитал Игорь в мусорных контейнерах в авиагородке. О матери думает, что умерла (хотя она просто бросила его), два старших брата "сидят". Но и в такой беспроектной жизни он умудрился сохранить наивность, доброту и честность: не воровал, а подрабатывал, его любимая поговорка – "кто не работает, тот не ест".

И вот несколько таких ребят, попавших в детприемник, распределили по летним лагерям. Игорю достался "Китеж", и все его тут полюбили, и он расцвел, всем кидается помогать, любую работу делает.

Впервые за много лет у него чистая постель и вкусная еда появилась, и даже читать он начал учиться, и всем он тут нужен. А когда поехали в Находку – вообще сказка!

– Игорь, расскажи про Находку, – прошу я, зайдя к нему в "Богатырскую заставу". – Хотя что. Что запомнилось.

– Когда приехали, дождь слегка шел, но нормально, палатки поставили, и потом рыбаки поехали рыбачить, потом рассказывали: касатку видели, рыбу огромную поймали, тащили до берега, говорят, что какая-то кусачая и недалеко от берега сорвалась. Но отдохнули там нормально, лучше всех! Скалы там такие здоровые, хорошие, я крабов искал, посушишь, на тумбочку положишь, и красиво смотрятся. Я королевского ежика поймал. Такой здоровый ежик, черный. Потом поехали когда на лодке кататься, я видел рыбу такую красивую, не знаю, как называется, вьюн или как, такая здоровая, длинная. Бычков ловили, камбалу, ходили в поход. Змею чуть не убили ядовитую, вот ползет, на меня такими дикими глазами смотрит, я думаю: ну, все, сейчас съест, я отошел.

– А почему ты решил, что она ядовитая, может, это уж или полоз?

– Какая бы змея не была, лучше отойти от нее, потому что разное в жизни бывает, ты подумаешь: о, она не ядовитая, потрогаешь, она тебя укусит, и ты помрешь.

В сентябре ему придется отправиться в детский дом...

А этого допускать нельзя. Игорь только-только кусочек нормальной жизни увидел. И в детском доме после "Китежа" он пропадет! То есть он, я думаю, нигде не пропадет, но слишком резким будет контраст, и кто там его душу поймет, и кто с ним, неграмотным, заниматься будет, и кому он будет ценен и дорог самим своим существованием?!

Сбежит ведь.

Видите беленькое окошечко...

Воспитательницы плачут, когда об Игоре говорят, а у суровых мужчин глаза грустными становятся.

Ну правда же, подумать надо было, куда мальчишку после его бездомной, безлюбной жизни "на лето пристраивать". Ведь "Китеж" – не просто чистая постель, вкусная еда, зарядка по утрам и присмотр, это – целый мир, светлый и радостный, для Игоря во всяком случае. Но раз уж "пристроили" – нельзя у него этот мир отбирать.

И что делать? Все хотят его в центр забрать. Там ведь и приют есть – жить можно. А учить? С ним же надо индивидуально заниматься, он же такой умный пацан, за год бы нагнал, но кто даст ставку для "личного учителя"? Педагоги Центра без всякой ставки с Игорем занимались бы, да где время взять? Я почти убежден, что Петрынин что-то придумает и никуда Игоря не отдаст, иначе вся его педагогическая команда спать спокойно не будет. Но, может быть, эта проблема официально решаемая? Выделить на год ставку, а уж учителя Петрынин найдет.

И даже, если дело не только в ставке, – в конце концов, на одной чаше весов деньги и инструкции, а на другой то, чему цены нет, – судьба человечка.

...В домике, где живут Паша и Сергей, водившие меня по лагерю, и другие "Витязи хоробрые", на стене висит плакатик – девиз лагеря: "Китеж-град береги для себя и для тех, кто будет в нем жить после тебя".

Жизнь наша такая сегодня для многих детей, да и взрослых тоже, жестокая и нестроенная, в чем-то подобна сказочному Китеж-граду – может и "под воду уйти".

А когда мы с Игорем прощались, он рукой показал: "Я вон в том корпусе живу, видите, там беленькое окошечко. Я нормально живу!"

"Молодой дальневосточник",
17–24 января 1997 г.

Юрий ШМАКОВ

Приложение к кресту

"Ваша поездка – это событие в культурной жизни России", – сказала детям из Хабаровского центра педагогической реабилитации актриса Екатерина Васильева.

А когда узнала истории ребят, расплакалась, сняла с иконостаса Владимирскую икону Божией Матери и подарила одному мальчишке, Жене Солдатову...

В это трудно поверить – в наше "рыночное" время, когда даже поездка в соседний город – проблема, директор Центра Александр Геннадьевич Петрынин и его воспитанники совершили удивительное путешествие в Москву, Санкт-Петербург, Сергиев Посад, Оптину Пустынь... Встретились с архиепископом Калужским и Боровским Климентом, старцем Илией...

– Пять лет назад, когда еще не было Центра, а я работал в школе, рассказывает Петрынин, – я приехал в Оптину Пустынь, и Илия благословил меня на какое-то доброе, хорошее дело. И осенью родился Центр. И я мечтал и верил, что привезу ребят в эти святые места, и эту поездку Илия давно благословил и за нее молился. Наши мальчишки заслужили это путешествие, победив зло в собственных душах, а это самая главная победа, которая может быть у человека. Если ребенок полтора года сидел на игле, а врачи говорят, что это – смерть, а он себя преодолел – разве это не подвиг? Кто не пережил эту беду, кто не имел в семье сына, брата, внука – алкоголика или наркомана, тот никогда не поймет наших страданий. Это ведь родной человек, которого бросить нельзя, который терпит, пока мы в него верим. И Бог дарует нам победу. И эту поездку даровал. Мы улетали из Хабаровска, утопавшего в сугробах, а в Москве было плюс три, и когда ехали в Оптину Пустынь, на обочинах дороги еще трава зеленая. Господь принял нас...

"Приехав в аэропорт, Александр Геннадьевич пошел и взял билеты на самолет. Мы вошли в аэропорт и немного там постояли и пошли на аэродром. Мы сели в самолет. Мы начали взлет. Сначала страшно давило уши, но потом это

прошло. Нам принесли соки. Через полчаса мы пообедали. Некоторые начали засыпать. Казалось, что мы летим очень долго..."

Вот так, довольно прозаически, выглядит начало путешествия в путевом дневнике Антона Пилина. Сейчас он этот дневник переписывает набело и иллюстрирует собственными рисунками.

"Чистую" часть Антон дал мне прочесть.

"Проехав на автобусе, мы доехали до метро, и, спускаясь на эскалаторе, я увидел метро. Внутри это был очень красивый тоннель. Мы сели в метро, метро мчалось очень быстро, только в темноте мелькали или таблички, или провода белого цвета..."

...Когда мы вышли из автобуса, мы вошли в лес, там была такая красота и свежий воздух. Длинная тропа вышла на шоссе. Мы поднимались вверх по горке. Когда мы вошли на вершущку этой горки, то увидели большие купола. И на фоне серого неба стояла часовня. Мы дошли до ворот, нас радушно вышел встречать монах. Он проводил нас в небольшой монастырь, в котором мы ночевали..."

Читая Антошин дневник, я с улыбкой вспоминал маленького героя из книжки Житкова "Что я видел?" – вот так же скрупулезно Алеша-почемучка "рассказывал" о каждом своем шаге в первом в жизни Путешествии, о ежеминутно открывающемся ему новом мире. Да ведь наши-то хабаровские путешественники, видевшие и познавшие за свои пятнадцать–шестнадцать лет такое, что порой за всю жизнь не узнаешь (и не дай Бог узнать!), жизни-то настоящей и не видели, и салон самолета, метро, Кремль, Эрмитаж, Исаакиевский собор для них были абстрактными понятиями с книжных картинок или с киноэкрана. Как для нас с вами, скажем, египетские пирамиды...

И я подумал, что Антон описывает Путешествие – шаг за шагом, час за часом, чтобы все, до мелочи, сохранить, не дать уйти из памяти... чтобы можно было и через год, и через пять лет открыть тетрадь и прочесть: "Приехав в аэропорт, Александр Геннадьевич пошел и взял билеты...". Потому что второго такого путешествия, может, в жизни не будет.

* * *

Помнится, братья Стругацкие разделяли свое творчество на два периода – "приключения тела" (всякие космические полеты и подвиги героев) и "приключения духа" (то есть воспитание и... выращивание, что ли, души). Воспоминаний о "приключениях тела" – о внешних впечатлениях – у наших путешественников столько, что Антону одной тетради явно не хватит.

Москва: Красная площадь и Кремль с Царь-пушкой и Царь-колоколом, Старый Арбат и Ваганьковское, "Макдоналдс", Воробьевы горы, откуда видна вся "Москва золотоголовая".

Санкт-Петербург: Эрмитаж, Исаакий, Зоологический музей...

Сергиев Посад и Оптина Пустынь: ночлег в скиту, самая высокая в России православная колокольня, куда мало кого допускают, а ребят допустили... келья Амвросия Оптинского и келья, где Богородица явилась преподобному Сергию, и где находятся мощи двухсот пятидесяти святых...

А еще были встречи с людьми, словно тоже из какого-то другого мира, священнослужителями, монахами. Были ребята в гостях у племянницы Антона

Семеновича Макаренко – Олимпиады Витальевны, и вот там-то дочь ее, актриса Екатерина Васильева, и сказала эти поразительные слова: "Ваша поездка – это событие в культурной жизни России".

Но что России и ее "культурной жизни" до одиннадцати воспитанников Центра реабилитации из далекого Хабаровска? Я пытаюсь понять Васильеву, и вот что у меня получается.

О "приключениях духа" Антон в своем дневнике не пишет и писать не будет. То, что он переживал, передумал, перечувствовал в Путешествии (как и остальные мальчишки) – это его тайна, это глубоко внутри души, и работа там, в детской душе, сейчас идет такая... И все увиденное – не глазами уже, а духовным зрением – складывается в совсем иные картины. Красота полотен великих художников в Эрмитаже и красота старых икон в храмах, золотые купола церквей и панорама Москвы, увиденной с Воробьевых гор...

Святые места Отечества. И если эта Россия, которая ведь и есть общая наша Душа, отразилась в одиннадцати маленьких зеркальцах и осталась в них, это ли не Событие?

Порой ведь достаточно упавшего на вселенские весы легкого птичьего перышка, чтобы перевесила чаша добра.

...Одиннадцатилетний Санька – Сан Саныч – всего за три месяца до путешествия переселился в приют при Центре из колодца теплотрассы. Когда в церкви ребята писали записки с просьбой помолиться "о здравии", Сан Саныч спросил Петрынина:

- А мне за кого просить, у меня никого родных нет?
- А кто тебе дорог, за того.

И Сан Саныч начал старательно выводить список "о здравии": Александра Геннадьевича, Валерия Алексеевича, Лидии Александровны...

* * *

Это Путешествие Петрынин вымечтал, выстрадал, вымолил – чтобы исцелить детские души. И пусть верят дети, что с благословения старца Илии, под покровительством Ксении Блаженной Путешествие стало возможным, и, "приехав в аэропорт, Александр Геннадьевич пошел и взял билеты на самолет".

Петрынин благодарит Бога, что нашлись в Хабаровске люди, которые поняли, что победа мальчишек над собой важнее, чем победа на математической, например, олимпиаде с последующей поездкой в Японию или Штаты... что подвиг преодоления в себе наркомании или привычки воровать достоин вот такой награды – Путешествия по святым местам.

И давайте поблагодарим их – Виктора Михайловича Тевелевича, руководителей авиакомпании "Дальневосточная", генерального представителя Аэрофлота на Дальнем Востоке Владимира Евгеньевича Быстрова, руководителей АО "Хабаровскглавснаб" Станислава Николаевича Шишкова и АО "Материальные ресурсы" Валентина Александровича Милованова – за финансовую помощь и чисто человеческое участие.

Получается, что Чудо можно и в Хабаровске сотворить...

"Тихоокеанская звезда", 22 января 1997 г.
Валентина СЕМЕНОВА

Почти святочная история

Хабаровскому центру педагогической реабилитации подростков пять лет. За единственным в своем роде опытом наблюдают с интересом не только в городе и крае. Здесь были специалисты из Института судебной психиатрии имени Сербского, педагоги и психологи из Саратова и других российских городов. Но одно дело – мнение коллег, другое дело – проверка сермяжной жизнью. Тех, кому недоступна оценка педагогического мастерства, больше впечатляет статистика. Рецидив, который дает центр, – пять процентов. Очень впечатляет при официальных показателях давно "отлаженной" системы перевоспитания в спецучилищах и колониях для "малолеток", где этот показатель сегодня 80–85 процентов.

Система воспитания в "колонии без решеток", которую реализовал директор центра Александр Петрынин, оказалась не только вполне реальной, но и эффективной. Сам он считает, что опыт вполне подходит для распространения, но последователей пока не находится. И мне кажется, что из-за недостатка людей, владеющих педагогическим мастерством, склонных к новациям, в конце концов, не равнодушных к судьбам подростков-подранков. Такие люди, конечно, есть. Но то, чем занимаются в центре, слишком отличается от традиционного опыта воспитания или перевоспитания. Специалисты-психотерапевты называют это изменением криминального сознания, журналисты, наблюдающие за работой центра, – исцелением души. От самих подростков приходилось слышать, что они здесь, "чтобы спастись самим и помочь спастись тем, кто рядом". Целительство – не только дар, но и участь. Не каждому по плечу такой крест.

Шок – это не вредно

Можно себе представить, чего сегодня стоит создать нормальные условия для жизни ребятишкам, оставшимся без родительской заботы. В детских домах и интернатах все чаще недостает самого необходимого. Когда открывал-

ся центр, жизнь была вольготнее. И все-таки мысль Петрынина о том, что "эти дети должны иметь самое лучшее, что только можно", воспринималась чуть ли не крамольной. Случалось, что возможные спонсоры бесцеремонно выставляли за дверь. Или предсказывали, во что могут превратиться интерьеры приюта, если в обычных школах не хватает стекла для окон и краски для замазывания ругательств на партах.

Увы, во многих школах сейчас так. Но все, что появилось в центре, осталось в целостности и сохранности: и импортный кафель, и ковры, и зеркала, и мебель, и аудио-, видеотехника. А от специалистов потом приходилось слышать, что нарядные и уютные интерьеры – не излишество. А концерты симфонической музыки, беседы с учеными, писателями, артистами, которые проводятся в центре, – не просто стремление расширить кругозор, изменить представление об окружающем мире. "Культурный шок" – очень эффективный психологический прием, и он в центре срабатывает.

Не случайно, конечно, появилась у Петрынина и мечта поехать со своими мальчишками по культурно-историческим местам России. Центр был задуман как большая семья или своего рода община. Детям, превратившимся в уличное племя, очень важно вернуть чувство дома. Дом и Отечество в детском представлении тесно взаимосвязаны: место, где вырос и родился, круг родных и друзей, а затем уже природа, история, культура и многое-многое другое. Идея реализуется в центре с невероятной продуманностью и последовательностью во всем, начиная от быта, оформления, уклада жизни до мечты, чтобы мальчишки постояли на Красной площади, прикоснулись к древним камням соборов.

Все объяснимо и очень хорошо. Но поверить в то, что эта мечта осуществится в ближайшем будущем, было трудно.

И вдруг на днях звонят из центра в редакцию:

– Мы приехали. Нашлись хорошие люди: В. Быстров, генеральный директор АО "Транспорт – сервис – транзит Восток – Запад", генеральные директора АО "Материальные ресурсы" В. Миланов и АО "Хабаровскглавснаб" С. Шишков. При участии зам. главы краевой администрации В. Телевича, который, будучи мэром Хабаровска, открывал Центр. Подарили одиннадцати мальчишкам мечту. Приходите послушать впечатления о Москве и Петербурге. Заодно и с родителями можно будет познакомиться. В субботу собрание...

С семьей и без семьи

На знакомство с родителями, впрочем, особой надежды не было, к субботе дороги замело и транспорт ходил с перебоями. Автобус, который возит в Центр детей, сломался. А ездят многие сюда, в Северный микрорайон, не только с Южного, но и с Красной Речки. Но собрание началось хотя и с опозданием, но при полном зале. Что меня немало удивило: все, у кого дети учились в школе, помнят, что такое родительское собрание. Приходят в основном те, кто не рискует услышать жалоб и нареканий. А в Центре как раз дети из группы такого риска.

– Мы здесь каждый день готовы к любым ужасам, особенно когда принимаем новичков, – говорит Александр Петрынин. – Но это – норма. Самое важное, как они сами это переживают. Призывать к совести – бесполезно, если он не знает, что такое совесть. А вот не пропустить ситуацию, когда у него мо-

жет вспыхнуть чувство стыда... Или такая ситуация: мы уже знаем, что совершена кража, но молчим. Ждем, когда участники придут сами с покаянием, когда им неведомо станет жить с таким грузом. И условия, естественно, способствуют тому, чтобы они пришли...

...Было время, когда центр буквально "горел" на эфедрине. В директорском кабинете стоял ящик шприцев. Мальчишки, решившие покончить с пристрастием к эфедрину, приносили, не надеясь на свою силу воли. А по ночам они металась в спальнях приюта, умоляя хоть чем-нибудь помочь. У директора покраснели белки глаз от бессонницы. Было испробовано все, что может заменить наркотик или отвлечь от желания "уколоться". Эфедрин все-таки вышел из употребления.

Родители или близкие родственники есть не у всех. В центре все больше беспризорников. Приют переполнен. Когда на собрании детей попросили заполнить коротенькую анкету, один из мальчишек заволновался. Ему тут же стали предлагать со всех сторон помощь. Игорь рос на улице. В буквальном смысле. Поэтому ни писать, ни читать в свои двенадцать лет не умеет.

Как дарить цветы, судя по всему, тоже не знает. В этот день поздравляли с присвоением звания "Отличник образования" Валентину Прокопьевну Жижанкову, заведующую приютом. Поздравление получилось почти импровизацией. Узнали, тайком от виновницы торжества привезли цветы. И, оглядев зал, передали букет Игорю. Возможно, потому, что в новом костюме-тройке, подаренном кем-то из спонсоров, он выглядел как раз к случаю. Возможно, потому что был младшим и особо любимым Валентиной Прокопьевной и воспитательницами за непосредственный и ласковый характер. Задумчиво разглядывая букет, он не сразу отреагировал на шепот:

– Цветы! Игорек, вручай цветы.

Вручив букет, снова останавливается в раздумье. Тихонько гладит Валентину Прокопьевну по руке, потом, заметив, что она вот-вот расплачется, обнимает за шею. И слезы появляются на глазах не только у виновницы торжества...

Рассматривая вместе с мальчишками "питерские" и московские фотографии, замечаю еще одно новое, но явно знакомое лицо. Саша, которого мы вместе с инспектором по опеке оформляли два года назад в детприемник. Это была жуткая история: спившийся дед, таинственная смерть матери, опасения педагогов, что с мальчиком тоже может случиться беда. Злоключения мальчика не закончились после того, как он попал в детприемник. Бежал из детского дома, бродяжничал...

– А я вас не помню. Почти ничего из того, что было раньше, почему-то не запомнилось, – признается он.

Оставалось только удивляться про себя: Бог бережет таких, как этот паренек, или срабатывает какая-то психологическая защита, блокирующая память, – жить с такими воспоминаниями было бы мучительно. Когда мы переходим к разговору о поездке, в которую Сашке посчастливилось попасть, память его не подводит. Эрмитаж, Кремль, соборы Сергиева Посада и монастырь Оптиная Пустынь, прогулка по Москве на автобусе, метро... – впечатления одно ярче другого.

В гостях

Гостеприимные петербуржцы привели их в приют, который помогли открыть для ребятишек англичане. Условия, конечно, такие, что хабаровским беспризорникам и присниться не могут. Но гости завидовать не стали: "У нас

свое автохозяйство, швейная, токарная, деревообрабатывающая мастерские, база отдыха за городом..."

В Москве путешественников ждала Олимпиада Витальевна Макаренко, племянница Антона Семеновича. Как выяснилось, с Александром Петрыным они знакомы давно, еще до того, как появилась идея открыть "колонию без решеток". Сначала было "книжное знакомство", по "Педагогической поэме", в которой Антон Семенович писал и о племяннице, она росла в его семье. Потом как-то общие знакомые попросили Петрынина попутно завести посылочку Макаренко, и они встретились.

Олимпиада Витальевна продолжила дело своего дяди, стала педагогом. В Отечественную воевала. Последнее время работала в лаборатории Макаренко Академии педагогических наук. Она могла рассказать многое из того, что осталось за строками публикаций А. Макаренко, посоветовать, поддержать.

Но одно дело – рассказы, другое дело – непосредственное общение с детьми в теплой семейной обстановке, с участием дочери Олимпиады Валентиновны, известной киноактрисы Екатерины Васильевой и внука Дмитрия Рощина. На память остался снимок.

– Это наши друзья. Знаете, какие это люди! – говорят мальчишки, рассматривая фотографию, возможно, и не подозревая даже, как интересны, дороги были они сами для хозяйки гостеприимного дома, которая тоже принимала участие в их судьбе. Но праздники когда-нибудь кончаются. Закончилось и это путешествие. Начались будни.

И вместе с ними новые проблемы и немного забытые за поездку старые. Но с ними теперь, возможно, легче будет справляться и Петрынину, и детям. Потому что стены их дома раздвинулись и впустили новый мир, который, оказывается, бывает так прекрасен.

"Семья", № 7, 1997 г.

Наталья СУХИНИНА

Паломники без посохов

Еще вчера эти дети жили в подвалах, баловались наркотиками, воровали. Сегодня они отправились в путешествие по святым местам России.

Сумки, сумки, сумки – гора сумок в углу прихожей. Куртки, куртки, куртки – ворох курток на вешалке. Ботинки, кроссовки, сапоги – обувка, совсем новая и стоптанная, у двери. Мой дом полон гостей. Они сидят чинно на диване, на стульях, на полу – и стесняются. Восемь часов лету из Хабаровска притомили их, да еще разница во времени, да еще незнакомая обстановка. Мои гости молоды. Самому старшему семнадцать лет, самому маленькому – одиннадцать. Всего их одиннадцать человек, приютских детей из Хабаровска. Они прилетели не просто в Москву. Они прилетели поклониться великим российским святыням. Переночевав, утром они уедут ранней электричкой в Оптину Пустынь. Потом... Потом будет много всего, так много, что, пожалуй, им и за год не осознать того, что увидят. Но это потом, а сейчас... А сейчас приютский завхоз Лидия Александровна Байдина хлопочет на кухне, торопится накормить свою ораву по нашему, по московскому, времени ужином, по их, по хабаровскому, завтраком. Учитель приюта Валерий Алексеевич Данилко распределяет, кто за кем идет в ванную принимать душ и стирать носки, директор Александр Геннадьевич Петрынин пытается дозвониться на Оптинское подворье, чтобы узнать – нет ли завтра какой оказии до места. Совсем еще недавно эти ребята жили в подвалах, слонялись по рынкам в поисках еды, спасались от отцовских побоев и поножовщины, воровали, балдели от клея "Момент", кололись, напивались до отравления дешевым спиртом. Рулетка жизни равнодушно крутила их невеселые судьбы, подталкивая все ближе и ближе к той черте, за которой пропасть. Как вдруг (у каждого из них свое "вдруг") они попали в приют, где им напомнили, что они – люди. И что есть человеческая, достойная жизнь.

Этот приют в Хабаровске знают хорошо, хотя ему всего-то четыре года. Знает городское руководство, потому что помогало его создавать. Знают стражи

общественного порядка, потому что, бывает, отлавливают для приюта новых жильцов. Знают педагоги, потому что порой, отчаявшись справиться с каким-нибудь двенадцатилетним "орешком", умоляют директора приюта взять его до кучи к себе. И – родители. Нередко они берут свое чадо за руку и приводят в приют – не могу, нет сил, нет денег, нет терпения, нет ... любви.

Все одиннадцать моих нынешних гостей совсем недавно из такой жизни. Но я всматриваюсь в их глаза и не обнаруживаю в них той почти обязательной затравленности, которая, как печать на справке, видна первой. И очень удивляюсь, услышав:

– Даже не верится, что завтра в Оптиной окажусь. Ведь это духовная колыбель. Александр Геннадьевич, когда приюта не было, ездил туда за благословением, один старец, забыл, как зовут сказал: будет приют.

– Илий, отец Илий, – подсказывает директор. Уж он-то помнит. Помнит, как стоял перед седовласым старцем в раздумьях, сомнениях и тревогах. И как уходил от него твердой поступью, уверовав всем сердцем, что на правильном пути. Наверное, тогда и зародилась впервые мысль – придет время, привезу сюда детей, тех, кто заслужит эту поездку, тех, кто ее выстрадает.

Весело стучат ложки. Процесс уничтожения гречневой каши проходит организованно и быстро.

Я тоже помню, как создавался приют. Приезжая в Москву, Александр Геннадьевич обязательно заглядывал ко мне или звонил, держал в курсе. Приют планировали не простой – православный. Но смогут ли искореженные ребячьи души откликнуться на вечные библейские истины? Хватит ли духу у детей греха отворотиться от всяческого порока и встать на путь, на который и взрослые-то вставать не торопятся? И вот впервые паломники по святым местам, первые ласточки, прилетевшие в Шереметьево из Хабаровска. Утром, чуть свет, я проводила их в Оптину Пустынь. Встретились мы через несколько дней в Троице-Сергиевой лавре, когда были позади и Оптина, и Петербург. Слегка приморозило, и ребята приплясывали, похлопывая друг друга по плечам.

– Ну как? – только и успела спросить.

В ответ разноглосье восторгов, в котором не понять ровным счетом ничего. Так дело не пойдет. Смотрю на директора – выручай. Он понимает без слов.

– Значит, так. Пусть Андрей расскажет, не возражаете?

Не возражают. Уходят на службу в Трапезный храм, а мы с Андреем пристраиваемся в Паломническом центре на длинной скамейке под иконой "Достойно есть".

– Как встретила Оптина, ваша духовная колыбель?

– Народу-у!.. Праздник был, Введение, мы пошли на исповедь, исповедовались, потом причастились. Ходили в скит, где жил старец Амвросий, даже в келью к нему заходили...

Андрей говорит неторопливо, тщательно подбирая слова. Он от рождения инвалид, левая рука висит плетью. Знаю, что мальчик к своим шестнадцати годам прошел все круги ада, воровал, кололся, жил по чердакам. Но пришел в приют сам, встал перед директором – сутулый, почти старичок, с глазами, в которых отчаяние.

– Я вор, я вор! Мне прощают, потому что инвалид! Возьмите меня в приют, пропадаю я...

Через неделю мальчик попросил окрестить его. Потом была первая исповедь, и Андрей рыдал, стоя на коленях перед священником. Александр Геннадьевич видел, как дрожали мальчишеские плечи, как лились по лицу слезу. После исповеди пришло спасительное облегчение. Даже взгляд у парня стал другой.

– Я ведь в Бога-то и не верил. А один раз Александр Геннадьевич показал мне в храме бесноватую женщину, объяснил, что она одержима нечистым духом. Женщина кричала, лаяла, ей крест дают целовать, а она, как змея, извивается. Страшно... Тогда и уверовал.

– Скажи, что в Петербурге запомнилось?

– Прикладывались к мощам святого Александра Невского. И вдруг – как горячая волна в лицо, и так хорошо на душе стало. Священник сказал – благодать. А на Смоленском кладбище – часовня Ксении Петербургской, нам Александр Геннадьевич про нее рассказывал. Она себя вместо умершего мужа как бы похоронила. Юродивая. Ей молятся о благополучии в семейной жизни.

И они молились. Писали записочки, оставляли в часовне. Александр Геннадьевич рассказал потом, как мальчишки, совершенно не стесняясь, вставали на колени перед гробницей Ксении и, хотя были тайными их молитвы, нетрудно догадаться, о чем просили у святой дети, лишенные и материнской ласки, и отцовского попечения, лишенные дома и даже не знающие имена тех, кто дал им жизнь.

Андрей достал из кармана курточки маленькую иконку – святая Надежда.

– Мамке купил. Она у меня Надежда. Хорошая, вы не думайте.

Я опустила глаза. Видно, в оттаявшее сердце бывшего малолетнего вора уже вошло великое чувство, именуемое всепрощением и любовью.

– Андрей, – спрашиваю, – как думаешь, после того как ты побывал здесь, приложился к святыни, помолился перед мощами Божьих угодников, возможно ли опять назад, в подвал, к воровству?

Андрей не раздумывает.

– Нет. Мне Богородица поможет. Я молиться буду, и Она мне поможет.

Поделился со мной печалью: курит. Александру Геннадьевичу пообещал бросить, но время идет, а он все никак. "Но я уже меньше, всего-то несколько затяжек в день". Бросит. Я тоже не сомневаюсь. Раз нашлись силы вылезти из постыдного подвала, уйти от "сотоварищей", которым нес он добытое на рынке и на вокзале, раз хватило ему твердости добровольно выложить на директорский стол шприц, бросит и курить. Богородица поможет...

Дети, потянувшиеся к Богу и обретшие в Нем силы, веру в собственное будущее, – Божьи дети. А раз Божьи, не оставит Своих детей Создатель. По очереди водит их в храм директор, потому что понимает: и ему в его напряженной борьбе за детские души не обойтись без Божьей помощи. Исповедание грехов – первый шаг в духовном подвиге. Попробуй скажи честно, что ты негодяй, подонок, вырвавший сумку у беззащитной женщины на остановке. Скажи попробуй, что ты, напиваясь до свинства, валялся в грязи, а потом плакал и матерился, не в силах совладать с головной болью и кромешной тоской. Что ты столько раз брался за ум, но потом опять и опять возвращался туда, где не надо трудиться, а только ловчить, врать, приспособливаться. Директор приюта знает: сказать, кто ты есть, на исповеди ребенку – все рав-

но что кинуться в горящий дом. Но потом обязательно будет легче. Бремя грехов свалится с души, и она впервые испытает легкость.

А еще был с ними в Оптиной казус. Послушник в гостинице предупредил:

– Дверь на ночь закрываю. Если хотите, чтобы вам открыли, выучите пароль: "Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй нас!" Без пароля не открою, и не просите.

Да что тут учить – легкота! Среди ночи троим понадобилось выйти в туалет. Туалет на улице. Вышли, потом постояли на крыльчке, потом дернули дверь, дверь закрыта. Стали барабанить. Тишина... Пароль... Обомлели паломники, пароль-то из головы выветрился, как и не было. Стоят, вспоминают, в рубашечках, на босу ногу, филины кричат, страшно.... Опять стучат: откройте. Без толку. Тогда они осторожно (навык есть навык) открыли окно, увидели стоящего перед иконой на молитве послушника и шепотом сказали ему, дабы не напугался:

– Слышь ты, как тебя, помилуй нас!

Вздрогнул послушник, увидел в проеме собственноручно закрытого на зиму окна три детские физиономии с раскрытыми от ужаса глазами. Помилывал. Уж очень просили.

Троице-Сергиева лавра приняла паломников радушно. Ребятам определили в гостиницу, поставили на монастырские довольствие, провели экскурсию, надали книг. А еще разрешили, в порядке исключения, подняться на колокольню.

– Какая красотища, какая высота, взял бы и полетел, – будут рассказывать потом ребята.

Смотрел на них директор и глазам своим не верил. Неужели то, о чем так много думалось и чего так желалось, произошло, и его мальчишки стоят счастливые на холодном ветру звонницы и не прячутся от этого ветра, а подставляют ему свои лица. Он часто бывал в Оптиной и без них. Он часто ездил в Петербург без них. Он подолгу жил в лавре без них. Как часто говорил он мне:

– Вот бы моих детей сюда, вот бы мои дети увидели...

Когда он говорил о желании повезти детей по святым местам, ему мало кто верил. Денег, как всюду, не хватает, едва сводят концы с концами, а тут – паломничество. Дорогое удовольствие, таких деньжищ стоит, один только перелет из Хабаровска в Москву и обратно – больше трех миллионов на человека. Правда, в самом приюте директора поддержали сразу. И Петрынин еще раз убедился, что с ним не только коллеги, единомышленники. И он пошел к тем, на кого рассчитывал. Пошел к заместителю главы администрации края, рассказал о задумке. Виктор Михайлович Тевелевич не назвал задумку дерзкой, не замахал руками, не усовестил, что вот, мол, время сейчас трудное, а ты с пустяками дорогостоящими. Помолчал, подумал. Потихонечку раскрутилось колесо, нашлись и спонсоры: директор представительства Международных авиалиний Владимир Евгеньевич Быстров, руководитель акционерного общества Валентин Александрович Милованов, Станислав Николаевич Шишков, с миру по нитке... Взрослые (директор, двое воспитателей) оплатили половину поездки за свой счет. Как провожали их в приюте! Напекли в дорогу пирогов, наделали салатов, бутербродов, рассовали по карманам ребячьих курточек гостинцы. Александр Геннадьевич видел, как

нелегко было некоторым, кто оставался. Как хотелось и им в Москву, но условия поездки были оговорены на год вперед, и не все смогли выдержать "конкурсных испытаний". Что делать... И это тоже испытание – не позавидовать, порадоваться радости друга.

– Удивительно, – скажет Александр Геннадьевич, – московские святыни, конечно, потрясли детей. Москва предстала строгой стражницей наследия наших, а значит, и их предков, а не вавилонской блудницей, как порой предстает она по телевизору. Но и еще: они почувствовали, что их здесь любят. Их, чужих, не очень хороших, успевших напортачить в жизни. Их любят, им улыбаются, им хотят помочь. В музеях Кремля, как только узнали, что приютские – аж из самого Хабаровска, – пропустили бесплатно. А для нас весь каждая копейка на счету. В метро без жетонов пускали...

...А в самолете, взявшем курс на Хабаровск, маленькому Саше дали "поручить". Стюардесса что-то шепнула другой стюардессе, та – бригадиру. Пришел с иголочки одетый летчик.

– Ты Саша?

– Я.

– Пойдем со мной, – взял за руку.

Сашу привели в кабину, где приборов! Он, конечно, застеснялся. Потом молодые красивые бортпроводницы все норовили угостить притомившихся от впечатлений паломников то апельсином, то шоколадкой. Паломники вежливо благодарили, но не торопились есть угощение. Они прятали гостинцы в сумку. Для тех, кто ждет их в приюте, для тех, кто пока не увидел того, что увидели они. Для тех, кто пока еще не убедился на своем собственном опыте, какая великая это сила – любовь! И человеческая. И – Божья.

Раздел 2

Педагогика заботы

Мнение эксперта

А.Н. ТУБЕЛЬСКИЙ
М.П. СТУРОВА

Разработанные программы по разным специализациям (педагог улицы, воспитатель-реабилитолог, педагог-психолог-конфликтолог, учитель-реабилитолог, мастер-реабилитолог, проектировщик реабилитационно-воспитательных систем), на мой взгляд, является инновацией в дополнительном профессиональном образовании педагогов. Инновационный подход состоит не только в новых специализациях, но прежде всего в новой технологии повышения квалификации, заключающейся в занятиях на базе действующего центра реабилитации детей, многочисленных тренингах и воздействии на изменения профессионального сознания педагогов.

Наиболее часто встречающееся словосочетание в программах "Ребенок – субъект собственного воспитания, развития, образования". Создание условий для проявления и становления субъективности ребенка достаточно редкая задача даже для школьной педагогики, не говоря уже о педагогике специальной.

Важной положительной особенностью программ является попытка соединить современное научное знание по физиологии, психологии, методологии, конфликтологии с разработкой педагогической деятельности по созданию условий по реабилитации, самореабилитации и взаимореабилитации детей. Такое сопряжение знаний и деятельности создает у педагогов – слушателей курсов потребность и умения использовать эти знания для преобразования собственной деятельности, а это является наиболее сложным местом в системе повышения квалификации педагогов, которые, как известно, весьма скептически относятся к возможностям педагогики как науки. Заслуживает внимания и попытка авторов создать профиограммы специалистов и на их основе разработать содержание переподготовки.

А.Н. Тубельский,
генеральный директор НПО "Школа самоопределения",
президент Ассоциации демократических школ, кандидат
педагогических наук, заслуженный учитель России

Программа разработана на высоком научно-методическом и практическом уровне, отражает современные достижения в области реабилитационно-воспитательных систем, опирающихся на методологические положения гуманистически ориентированной отечественной педагогики.

Программа рассчитана на руководителей образовательных учреждений, воспитателей, учителей, мастеров производственного обучения, педагогов-психологов, т.е. охватывает все структурные подразделения современной школы. Кроме того, и это является несомненным новаторством, в ее орбиту включается и такая категория, как "педагоги улицы", что усиливает ее социально-педагогическую направленность, выводя практику образования и воспитания на оперативный простор социума. Все это способствует формированию субъекта воспитания как носителя гуманистических ценностей и гуманистических педагогических средств.

В Программе явно прослеживаются идеи педагогики сотрудничества, когда сами дети рассматриваются как соавторы проектов, поскольку без их встречной активности невозможно проектировать достижения в преодолении проявлений их девиантно-криминального поведения.

Учебно-тематические планы, представленные по основным направлениям реализации Программы, свидетельствует об оптимальном сочетании самостоятельной работы участников программы (самостроительстве) со специально организованной обучающей деятельностью в институтах и в Центрах педагогической реабилитации детей.

Программа учитывает специфику деятельности каждой категории обучаемых. Так, для руководителей акцент делается на формирование коммуникативных качеств, лидерских навыков; для психологов – на анализ конфликтного взаимодействия, на криминальную субкультуру молодежи и ее нейтрализацию; для "педагогов улицы" – специфику психолого-педагогической поддержки "детей улицы", на создание педагогического пространства как средства профилактики и борьбы с маргинализацией детей и подростков.

Несомненно, что реализация Программы, вовлечение в нее педагогов-психологов, психиатров, медицинских работников, сотрудников правоохранительных органов и др. не только Хабаровского края, но и представителей всех регионов России, поможет переломить труднейшую ситуацию в деле воспитания подрастающего поколения России, когда сотни тысяч детей и подростков становятся беспризорными, безнадзорными, а в результате – питательной почвой для организованной преступности.

Чем больше в стране будет создано центров педагогической реабилитации детей, где будут работать высококвалифицированные специалисты, подготовленные в рамках инновационной Программы повышения квалификации, тем меньше несовершеннолетних будет попадать в места лишения свободы, тем меньше криминализация будет угрожать нашему обществу.

М.П. Стурова,
профессор Академии управления МВД РФ,
доктор педагогических наук, полковник внутренней службы

А.Г. ПЕТРЫНИН, В.Г. МОСКВИН,
Н.Б. МОСКВИНА и др.

Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением

Инновационная образовательная
программа повышения квалификации

Авторский коллектив

Руководитель проекта: Петрынин А.Г., кандидат педагогических наук, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска, заслуженный учитель Российской Федерации.

Авторский коллектив по созданию программы:

Агеева Г.Н., заместитель директора ЦППРК г. Хабаровска по психолого-медико-педагогической работе;

Байдина Л.А., мастер производственного обучения ЦППРК г. Хабаровска;

Белова Л.А., заместитель директора ЦППРК г. Хабаровска по учебно-производственной работе;

Волкова Т.М., воспитатель ЦППРК г. Хабаровска;

Владимирова Т.Д., педагог-психолог ЦППРК г. Хабаровска;

Голынга И.Е., воспитатель ЦППРК г. Хабаровска;

Жижанкова В.П., воспитатель ЦППРК г. Хабаровска.

Кузнецова А.Г., доктор педагогических наук, ректор ХК ИППК ПК;

Кравец Е.П., социальный педагог ЦППРК г. Хабаровска;

Куличкова Т.С., воспитатель ЦППРК г. Хабаровска;

Лявина Э.М., воспитатель ЦППРК г. Хабаровска;

Москвин В.Г., кандидат педагогических наук, доцент, педагог-психолог ЦППРК г. Хабаровска

Москвина Н.Б., кандидат педагогических наук, педагог-психолог ЦППРК г. Хабаровска, доцент ХГПУ;

Петлеванная Е.В., учитель ЦППРК г. Хабаровска;

Осинных С.А., социальный педагог ЦППРК г. Хабаровска;

Посвалюк Н.Э., кандидат медицинских наук, врач-невролог ЦППРК г. Хабаровска;

Стародубцева С.А., заместитель директора ЦППРК г. Хабаровска по воспитательной работе;

Соловчук Е.В., мастер производственного обучения ЦППРК г. Хабаровска;
Федоренко Л.В., мастер производственного обучения ЦППРК г. Хабаровска;
Федорова З.Н., учитель ЦППРК г. Хабаровска;
Филиппова Н.В., заместитель директора ЦППРК г. Хабаровска по воспитательной работе;
Хохоева М.С., социальный педагог ЦППРК г. Хабаровска.

Пояснительная записка

Сложнейшие социально-экономические процессы, происходящие в России, для многих детей становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации, алкоголизму, наркомании, правонарушениям и преступности.

Сложившаяся в образовательной сфере ситуация (бедственное положение учителей, лишаящее их стимулов тратить время и силы на работу с учащимися вне уроков; сокращение количества кружков и секций, платность многих из оставшихся, резко сужающие возможности творческого развития и самореализации детей и подростков; непривлекательность для них предлагаемых взрослыми отношений и деятельности) усугубляется нехваткой времени, а часто и отсутствием у родителей желания уделять внимание личностному росту своих детей. Появляется все больше бездомных, брошенных родителями, оставивших школу, оказавшихся в состоянии растерянности и полной покинутости ребят.

Совокупность этих факторов приводит к тому, что "улица", с ее порой асоциальными нормами и законами, становится главной сферой обретения несовершеннолетними жизненного опыта, формируя девиантно-криминальный стиль их поведения. Уличный ребенок – это несовершеннолетний, для которого улица (включая помещения, используемые как укрытия) стала обычным местопребыванием, не имеющий достаточной защиты и легальных средств к существованию.

В последнее время все большее количество подростков и даже детей младшего школьного возраста охватывается уголовной субкультурой. Своеобразный характер носят межличностные отношения в группах этих подростков. Здесь действуют асоциальные нормы, правила, требования, традиции, ценности: клички, "общий котел", асоциальные клятвы, ритуалы, уголовный жаргон, преступная иерархия и т.д. Наряду с наличием примитивных, утилитарных, аномальных потребностей членам асоциальных групп подростков свойственна извращенная направленность таких естественных потребностей,

как потребность в самозащите, в товариществе, в общении, что приводит к искаженным представлениям о дружбе, товариществе, долге, чести. У этих ребят деформированы духовные, познавательные, эстетические потребности, утрачен интерес к учебе.

Отторгнутые семьей и школой, "дети улицы" сами начинают влиять на отвергнувшие их институты социализации, привнося в них элементы криминальной субкультуры.

Определение несовершеннолетних в воспитательные колонии или закрытые учебно-воспитательные учреждения системы образования, как правило, приводит к их дальнейшей социально-психологической дезадаптации, повышению уровня криминальной "квалификации". Более того, личные наблюдения, опыт работы экспериментального Центра педагогической реабилитации детей г. Хабаровска свидетельствуют о том, что для многих подростков помещение в следственный изолятор или воспитательную колонию становится средством повышения собственного престижа, своеобразным обрядом инициации.

Альтернативой такому подходу может быть создание образовательных учреждений, подобных Хабаровскому центру педагогической реабилитации. На протяжении почти десяти лет в нем работают воспитатели-реабилитологи, учителя-реабилитологи, мастера производственного обучения – реабилитологи, оказывающие ребятам квалифицированную педагогическую поддержку, обеспечивающие возможность их психолого-педагогической реабилитации, успешной социальной интеграции.

Однако описанная выше ситуация роста детской беспризорности актуализирует необходимость таких субъектов реабилитационного процесса, которые изначально не были предусмотрены создателями Центра. Осуществление психолого-педагогической помощи детям, оказавшимся на улице, противодействие их криминализации под силу социально и педагогически позитивно ориентированного, лично привлекательного для детей и подростков, профессионально подготовленному для такой деятельности взрослому, названному нами "педагогом улицы". Его назначение – быть проводником несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в сферу реабилитационного пространства.

Другой специализацией, введенной разработчиками данной программы, является специализация "педагог-психолог-конфликтолог". Необходимость такого специалиста обусловлена конфликтной напряженностью в обществе. В школе как в капле воды отражены эти конфликты: имеющие в своей основе и социально-экономическое расслоение, и этнические различия, и противоречащие друг другу интересы отдельных личностей и т. д.

В образовательных учреждениях, подобных экспериментальному Центру педагогической реабилитации детей г. Хабаровска, названные выше конфликты усугубляются тем, что в индивидуальном опыте (в прошлом, а часто и настоящем) практически всех воспитанников Центра присутствует конфликт с законом, с социально приемлемыми нормами жизни.

Сказанное выше свидетельствует об актуальности конфликтологической специализации педагогов и психологов, работающих с такими ребятами.

Анализ десятилетнего опыта существования Центра педагогической реабилитации, понимание необходимости расширения сферы его деятельности, усложнение решаемых им задач привели к появлению такой специализации, как "проектировщик реабилитационно-воспитательных систем".

Необходимость развертывания системы повышения квалификации субъектов реабилитационного процесса названных профилей вызвана тем, что: 1) по предложенным нами специальностям педагогические вузы в настоящее время не осуществляют никакой подготовки; 2) социальные педагоги, учителя, воспитатели, мастера производственного обучения, педагоги-психологи, прошедшие вузовское обучение, нуждаются в профессиональной доподготовке с учетом специфики реабилитационного процесса.

Предлагаемая программа представляет собой попытку описания содержания и методов такой доподготовки. При ее разработке были использованы методические материалы социальной службы "Ребенок на улице", опубликованные при поддержке ЮНИСЕФ, ряд других источников, а также опыт практической деятельности и организации повышения квалификации специалистов экспериментального Центра педагогической реабилитации детей с девиантно-криминальным поведением г.Хабаровска.

Цель создания программы – осмыслить основные методологические подходы и принципы, полагаемые в основу обучения педагога-реабилитолога; определить оптимальное (необходимое и достаточное) содержание и наиболее эффективные методы и формы повышения его квалификации, т. е. обеспечить научно-методическое сопровождение процесса повышения квалификации педагога-реабилитолога.

Цели деятельности по реализации программы:

1. Создание условий для осознания педагогами-реабилитологами проблем, связанных с их недостаточной профессиональной компетентностью.
2. Содействие повышению эффективности практической деятельности педагога-реабилитолога на основе рефлексии им своего профессионального опыта и освоения новых подходов к педагогической реабилитации.

Эти цели определяют отбор и структурирование содержания образовательной программы, выбор способов работы с педагогами-реабилитологами в процессе повышения квалификации.

Методологическими основаниями построения и реализации программы являются:

- представления о каждом участнике реабилитационного процесса как о субъекте своей жизнедеятельности, авторе своей судьбы;
- синергетические положения о наибольшей эффективности незначительных по силе, резонансных воздействий на сложную систему, определяющие характер деятельности педагога-реабилитолога;
- философско-психолого-педагогические идеи о диалогичности как сущностной характеристике а) природы человека и его бытия; б) межсубъектных связей; в) педагогического процесса.

Принципы обучения педагогов-реабилитологов:

- толерантности;
- рефлексивности;
- практикоориентированности;
- позитивному отношению к конфликту;
- профессиональной компетентности через работу с самим собой.

Содержание образовательной программы повышения квалификации включает предметный, технологический и субъективный компоненты.

Предметный компонент содержания образовательной программы – социально-культурный опыт педагогической реабилитации, нормативно-право-

вые основы деятельности педагога-реабилитолога, основы специальной педагогики и специальной психологии, технологии реабилитационной работы с несовершеннолетними девиантно-криминального поведения.

Технологический компонент содержания образовательной программы раскрывает способы проектного, исследовательского мышления и соответствующей деятельности, инструменты личностной и деятельностной рефлексии, самостроительства. Организация надрефлексивной и наддеятельностной рефлексии позволяет слушателям курсов повышения квалификации осознанно осваивать данные способы и инструменты как средства преодоления профессионального кризиса и дальнейшей конструктивной деятельности.

Субъективный компонент содержания образовательной программы описывает тот образ личности, который складывается в результате освоения образовательной программы. Он включает в себя субъективный опыт слушателя курсов повышения квалификации, его переживания, смысловое творчество, рефлексию. Чтобы сконструировать субъективный компонент содержания образования, надо обратиться к жизненному, исследовательскому, профессиональному опыту учащихся, сделать информацию предметного компонента для них значимой путем связи с их интересами, волнующими их проблемами, помощи в обнаружении личностно-профессиональных смыслов изучаемого материала, связи с его высокими ценностями, культурными традициями. В результате личностным приобретением слушателя становится вертикаль "субъективный опыт – предметная информация – культура", что и формирует личностно-профессиональные смыслы освоенной информации, то самое "личностное" (М. Полани) или "живое" (Л.С. Выготский) знание.

Программа повышения квалификации включает в себя шесть автономных программ по специализациям, отражающим новые виды деятельности, возникшие в инновационном экспериментальном проекте: **педагог улицы, педагог-психолог-конфликтолог, воспитатель-реабилитолог, мастер производственного обучения – реабилитолог, учитель-реабилитолог, проектировщик реабилитационно-воспитательных систем.**

Инновационным является способ организации курсов повышения квалификации – включение слушателей в деятельность образовательного учреждения для несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением.

Учебно-методический комплекс
к инновационной образовательной программе
повышения квалификации "Подготовка педагогов
к работе с несовершеннолетними
с девиантно-криминальным поведением"

Учебные пособия

1. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению. – Хабаровск: Изд-во "Колорит", 2001. – 182 с.
2. Кузнецова А.Г. Урок как пространство реабилитации: личностно-ориентированный подход. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2002. – 84 с.
3. Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Почти невыдуманные диалоги: Учебное пособие к курсу повышения квалификации работников образовательных учреждений. – М.: АПКИПРО, 2002. – 88 с.
4. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности: Учебное пособие к курсу "Повышение конфликтологической компетентности". – М.: АПКИПРО, 2002. – 148 с.
5. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации: Учебное пособие. – М.: АПКИПРО, 2002. – 148 с.
6. Петрынин А.Г., Григорова В.К. Профилактика и преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективного творческого воспитания: Учебное пособие. Издание третье, дополненное и переработанное. – М., 2004. – 236 с.
7. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М.: АПКИПРО, 2001. – 150 с.
8. Петрынин А.Г., Цилуйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 120 с.
9. Петрынин А.Г., Щекатуров И.Е. Профилактика распространения алкоголизма, наркомании и курения среди подростков в образовательных учреждениях. – Хабаровск, 2003. – 84 с.

Учебно-методические пособия:

1. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. – М.: АПКПРО МО РФ, 2001. – 130 с.
2. Владимирова Т.Д. Причины влечения подростков к криминальной субкультуре и опыт реабилитации: Хабаровск, 2004. – 52 с.
3. Хрестоматия по добротворчеству / Сост. А.Г. Петрынин. – М.: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Методические рекомендации

1. Данилко В.А. Организация физического воспитания несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Методические рекомендации. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 27 с.
2. Гершгорина О.В., Владимирова Т.Д. Расстройство поведения у детей и подростков. Коррекционно-педагогический процесс: Методические рекомендации врача-психиатра и психолога педагогам. – Хабаровск: ХГПУ, 2004. – 27 с.
3. Краснова М.А. Особенности психосоматического и неврологического статуса подростков с отклоняющимся поведением: Методические рекомендации. – Хабаровск: ХГПУ, 2004. – 28 с.
4. Нозикова Н.В., Голынга И.И. Опыт формирования материнской мотивации и семейно-ориентированных отношений у девушек-подростков с девиантным поведением. – Хабаровск: ХГПУ, 2003. – 34 с.
5. Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций / Сост. А.И. Малофеева, И.В. Калинина, А.Г. Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 73 с.
6. Петлеванная Е.В. Использование математических знаний при обучении слесарному делу учащихся с девиантно-криминальным поведением. Спецкурс для мастеров производственного обучения. – Хабаровск, 2003. – 36 с.
7. Петлеванная Е.В. Использование математических знаний при обучении столярному делу учащихся с девиантно-криминальным поведением. Спецкурс для мастеров производственного обучения. – Хабаровск: ХГПУ, 2004. – 36 с.
8. Петлеванная Е.В., Филиппова Н.В. Педагогические условия развития профессионального мастерства учащихся с девиантно-криминальным поведением через интеграцию учебных предметов (токарное дело и математика; швейное дело и математика). – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2002. – 28 с.
9. Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – Хабаровск, 2001. – 32 с.
10. Симоненко Л.В. Присвоение нравственных ценностей детьми с отклонениями в поведении в процессе обучения русскому языку и литературе. Методические рекомендации. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2002. – 14 с.
11. Тагильцева В.М. Экологическое воспитание детей с отклонениями в поведении. Методические рекомендации. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 34 с.
12. Федоренко Л.В. Игра в профессиональной подготовке девушек с девиантным поведением. Методические рекомендации. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 25 с.

Специализация «педагог улицы»

Описание профессиональной деятельности педагога улицы

Цель деятельности: оказание психолого-педагогической поддержки жизненного, личностного и профессионального самоопределения несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением, основным местом пребывания которых является улица.

Задачи:

- поиск, установление и поддержание непосредственного неформального контакта с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением;
- оказание экстренной помощи несовершеннолетним, оказавшимися в критической жизненной ситуации;
- профилактика беспризорности: в первую очередь не допускать появления на улице "новеньких" детей;
- изучение и отслеживание личных историй "детей улицы со стажем", их интересов, связей с родителями, родственниками, бывшими одноклассниками, криминальной и маргинальной средой;
- психолого-педагогическая помощь ребенку на улице, ориентировка его в реабилитационном пространстве микрорайона, мотивирование на сотрудничество в ресоциализации;
- организация взаимодействия со значимыми для несовершеннолетнего взрослыми (родственники, соседи и др.) и сверстниками, способными оказать на него позитивное влияние; координация деятельности всех субъектов педагогического пространства микрорайона по оказанию помощи конкретному ребенку, обеспечивая "обратную связь" с ним;
- поиск возможностей привлечения ребят улицы с девиантно-криминальным поведением к социально приемлемой деятельности, соответствующей их интересам и склонностям;

- профилактика беспризорности и преступности в среде несовершеннолетних;
- минимизация негативного влияния детей и подростков улицы на учащихся образовательных учреждений, в том числе на воспитанников реабилитационных учреждений, наиболее подверженных воздействию маргинальной среды.

При работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением педагог улицы должен руководствоваться следующими основными **принципами**:

- принцип соблюдения интересов несовершеннолетнего;
- принцип добровольности (ничего не требуй – только предлагай; не навязывай свою помощь: без согласия подростка на сотрудничество педагог ограничивается наблюдением и продолжает попытки установления доверительного контакта с целью получения такого согласия; активное вмешательство в ситуацию вопреки его воле возможно в случае, если присутствует явная угроза жизни и здоровью несовершеннолетнего);
- принцип принятия (видеть в "детях улицы" не то, что в них сейчас есть плохое, а то лучшее, что в них могло бы быть и будет: в первое время полностью отказаться от оценок их негативных поступков, продиктованных прежде всего стремлением выжить в сложных условиях; после возникновения доверительных отношений, выражая свое мнение, учитывать условия, в которых они живут);
- принцип доверия (при непосредственном контакте – отказ от подозрений по отношению к информации, которую выдает несовершеннолетний; позже каждый ее фрагмент, эпизод досконально проверяется);
- принцип открытости (быть честным и откровенным при общении с подростками, не выворачивая себя перед ними "наизнанку"; не разрывать, но и не сокращать дистанцию);
- принцип нейтральности (отказ от роли "третьей стороны" в спорах, предельная корректность в оценках и высказываниях о родителях, враждебных группировках, других несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением).

Основные направления деятельности педагога улицы:

- сбор полной оперативной информации о состоянии детско-подросткового сообщества в микрорайоне (определение общего числа несовершеннолетних, живущих на улице, в микрорайоне (районе, городе);
- оказание оперативной и плановой психолого-педагогической поддержки детям и подросткам улицы (посредством психолого-педагогической диагностики и установления с ними договорных отношений с целью профилактики, коррекции и преодоления девиантно-криминального поведения, а при необходимости – обеспечение перехода несовершеннолетнего с улицы в реабилитационные учреждения);
- организация продуктивного, педагогически целесообразного взаимодействия с правоохранительными органами, образовательными учреждениями, родителями, детскими и подростковыми клубами, объединениями, центрами занятости молодежи;
- **изучение и анализ условий жизни и поведенческих тенденций, подготовка предложений по совершенствованию работы с уличными детьми.**

Предметная область диагностики:

- характер взаимоотношений в детской и подростковой уличной среде;
- отношения со взрослыми социальной и асоциальной направленности;
- личностный и ролевой статус подростка в неформальной группе;
- речевые и поведенческие характеристики детей и подростков;
- сфера жизнедеятельности неформальной группы; объекты ее особого внимания и интереса;
- постоянные места встречи членов группы;
- характер и направленность данной группы и ее отдельных членов: активный – пассивный, агрессивный – неагрессивный и т.д.
- интересы и склонности ребят, имеющие социально приемлемую направленность и не получающие развития в уличной среде, и др.

Основные методы диагностики:

- наблюдение;
- индивидуальные и групповые беседы;
- обобщение независимых характеристик;
- анализ реальных и создание модельных ситуаций поведенческого выбора.

Выбор приоритетных диагностических методов определяется спецификой объекта и условий диагностики.

Предметная область установления договорных отношений:

- определение этапов, содержания и степени участия в реабилитации обеих сторон – педагога и несовершеннолетнего;
- формы получения психолого-педагогической поддержки со стороны педагога улицы и других взрослых;
- принимаемые и отторгаемые ребятами нормы и законы жизни улицы;
- возможности возвращения в социально приемлемую детскую и подростковую среду;
- реализация и развитие позитивных интересов и склонностей;
- профессиональные интересы, возможности и способы их удовлетворения;
- коррекция взаимоотношений с родителями и другими членами семьи;
- характер взаимоотношений неформальных уличных детских и подростковых групп с учащимися и воспитанниками образовательных учреждений, в том числе Центра реабилитации.

Методы установления договорных отношений:

- беседы;
- неформальные дискуссии;
- заключение пари, соглашений, составление устных или письменных договоров.

Организация работы педагогов улицы с детьми предполагает:

- работу в парах "парень–девушка", позволяющую соблюсти баланс между безопасностью, с одной стороны, и формированием доверия у ребенка, с другой;
- работу преимущественно в вечернее время, когда в поле зрения попадает наибольшее количество несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением;

- пунктуальность, стабильность и четкость соблюдения графика обхода территории педагогами;
- закрепление педагогов за определенной территорией, конкретным микрорайоном, который они должны хорошо знать и ориентироваться в нем;
- волонтерскую деятельность: подключение к работе взрослых и детей, на которых можно положиться;
- соблюдение "техники безопасности": работать всегда в парах, особенно при посещении подвалов, чердаков и т.д.; избегать прямых контактов с детьми и взрослыми, находящимися в состоянии алкогольного токсического опьянения; откликаться на предложения несовершеннолетних посетить их место обитания только после того, как собрана информация, гарантирующая безопасность; свести к минимуму телесный контакт во избежание заражения; после работы тщательно мыть руки, почистить одежду и т.д.
- наличие специальных денег на карманные расходы, позволяющих разговаривать ребенка через угощение, фонарика для обследования чердаков, подвалов, а также "рабочих документов": удостоверения педагога улицы (для работников милиции, прохожих, родителей и др.); записной книжки (для оперативной записи значимой информации) с телефонами приютов, больниц и др.

**Организационный аспект участия педагога улицы
в создании педагогического пространства микрорайона:**

- выполнение педагогом улицы роли проводника несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в сферу реабилитационного пространства микрорайона;
- установление взаимодействия с детскими и молодежными организациями социально приемлемой направленности, вовлечение в их жизнедеятельность ребят улицы;
- активизация связей с учреждениями дополнительного образования;
- поиск добровольных помощников, создание системы волонтеров для работы с подростками улицы;
- участие в формировании и проведении дворовых и районных программ работы с группировками, внушающими особое опасение, оказание на них позитивного педагогического воздействия;
- непосредственное участие в разработке и реализации адресных индивидуальных программ реабилитации для несовершеннолетних, имеющих значительный опыт уличной жизни.

**Формы участия педагога улицы в создании педагогического
реабилитационного пространства микрорайона:**

- выступления педагогов улицы на педсоветах школ и учреждений дополнительного образования;
- распространение листовок с просьбой сообщить информацию о детях, нуждающихся в помощи;
- встречи с членами молодежных социально-позитивных объединений, совместные обсуждения проблем уличных детей и подростков, возможностей сосуществования и характера взаимодействия различных молодежных субкультур;
- привлечение социально активных, педагогически и психологически ориентированных молодых людей к установлению контакта и взаимодействию с детьми и подростками улицы;

- предоставление последним возможности альтернативной самореализации (вовлечение их в лично-привлекательные сферы жизнедеятельности молодежных объединений);
- встречи со студентами и общественностью с целями а) информирования о состоянии подростковой преступности; б) привлечения волонтеров (в том числе из бывших "трудных") к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением;
- изучение и реализация возможностей мотивации и стимулирования добровольцев;
- организация психолого-педагогического ликбеза для педагогов улицы на общественных началах.

Направления продуктивного, педагогически целесообразного взаимодействия с правоохранительными органами:

- **получение информации от инспекторов и участковых о криминальной ситуации в районе в целом и по подростковой преступности;**
- информирование о нарушениях прав ребенка, негативном влиянии взрослых на детей (вовлечение в противоправную деятельность);
- тесное сотрудничество, налаживание партнерских отношений с комиссиями по делам несовершеннолетних;
- поиск оптимального сочетания психолого-педагогических и административных форм и методов взаимодействия с подростками улицы;
- усиление профилактической составляющей деятельности правоохранительных органов.

Формы установления педагогически целесообразного взаимодействия с правоохранительными органами:

- совместные совещания;
- информационные встречи;
- совместные лекции, семинары;
- дискуссии.

Критерии оценки эффективности деятельности педагога улицы

Количество детей, которых удалось увести с улицы. Это дети, которые вернулись к учебе, в семью, стали посещать кружки, секции, были устроены в приют, переехали жить к родственникам и т.п.

Количество детей, переставших употреблять наркотики, токсичные вещества, алкоголь, табак.

Количество несовершеннолетних и группировок с криминальной направленностью, включенных в программы, направленные на их педагогическую реабилитацию.

Количество детей, задействованных в мероприятиях, проводимых уличными работниками. Это дети, включенные в районные мероприятия досугово-культурно-спортивного плана.

Наличие положительной динамики в снижении детской преступности в районе.

Количество организаций и добровольцев, включившихся в педагогическую работу с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением благодаря деятельности педагогов улицы.

Соблюдение трудовой дисциплины: отсутствие опозданий, прогулов, посещение всех учебных программ, проводимых в рамках повышения квалификации, выработка полного объема рабочих часов, правильное, аккуратное и своевременное ведение документации и сдача отчетов, отсутствие ЧП в районе, связанное с деятельностью педагогов улицы.

Работа по самообразованию. Успешная учеба в вузе по своей специальности, чтение специальной литературы, изучение опыта коллег и т.д.

Описание учебной деятельности слушателей по специализации «педагог улицы»

Подготовка педагога к психолого-педагогической поддержке несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением осуществляется через проживание им на курсах опыта, поддерживаемого преподавателями-наставниками (опыта "пассивного" субъекта поддержки); опыт участия в поддержке других педагогов, обучающихся на курсах (опыта активного субъекта поддержки); осознание необходимости и возможности самоподдержки, ее проектирования и реализации.

Содержание и способы организации учебной деятельности направлены на оснащение педагогов улицы психолого-педагогическими средствами, адекватными характеру профессиональной деятельности и стоящим перед ее субъектом задачам.

Большое внимание уделяется диагностическим методам, и в первую очередь методу включенного наблюдения; приемам и способам визуальной диагностики, развитию наблюдательности как профессиональной способности.

Приоритетное место в содержании обучения отведено психологии и педагогике общения, особенно в рамках договорного процесса.

Отбор содержания и методов обучения обусловлен также теми умениями, которые должны быть сформированы в процессе повышения квалификации: перцептивные (умение адекватно воспринимать актуальное состояние и образ ребенка в целом); эмпатические (умение сочувствовать и сопереживать); коммуникативные (умения а) осуществлять активное слушание, б) сообщать о своих чувствах и проблемах, не обвиняя и не указывая, как следует ребенку себя вести, в) доносить информацию с минимальными искажениями, г) быть убедительным, но не назидательным); рефлексивные (умение подвергать рефлексии собственную деятельность, личностную и профессиональную позицию, а также организовывать рефлексии партнеров по взаимодействию и детей улицы).

Логика организации учебной деятельности определяется в контексте идеологии и технологии поддержки профессионального саморазвития педагогов

улицы, включающей все ее этапы: диагностический, поисковый, договорной, деятельностный и рефлексивный.

Освоение способов профессиональной деятельности происходит в ходе реализации под руководством наставника, т.е. в ходе активной практики и ее рефлексии.

Значительное место в учебной деятельности занимают тренинги (в том числе с применением записывающей видеoaппаратуры), игры, практикумы, дискуссии, выполнение индивидуальных и групповых заданий во внеучебное время, сквозная рефлексия всего происходящего на курсах повышения квалификации.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ "ПЕДАГОГ УЛИЦЫ"

| № | Название темы | Вид занятия | Количество часов |
|---|--|--|------------------|
| РАЗДЕЛ I. САОМОПРЕДЕЛЕНИЕ. ФИКСАЦИЯ ОГРАНИЧЕНИЙ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ САОМОИЗМЕНЕНИЙ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОДДЕРЖКИ САОМОИЗМЕНЕНИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ | | | 30 |
| 1 | Вводная часть. | Беседа с использованием результатов предварительного анкетирования | 2 |
| Диагностико-поисковый тренинговый блок | | | |
| 2 | Сензитивность как профессионально важное качество педагога улицы | Видео-тренинг сензитивности | 8 |
| 3 | Общение как средство профессиональной деятельности педагога улицы | Коммуникативный видеотренинг | 8 |
| 4 | Рефлексивность как характеристика профессионально-педагогической деятельности и профессионально важное качество педагога улицы | Рефлексивный видео-тренинг | 8 |
| Договорной блок | | | |
| 5 | Самоопределение слушателей и преподавателей. Договор о совместной деятельности. | Групповая дискуссия | 2 |
| 6 | Совместное обсуждение и уточнение программы обучения в соответствии с договором | Групповая дискуссия | 2 |
| РАЗДЕЛ II. ИНВАРИАНТНАЯ ЧАСТЬ | | | 30 |
| Теоретико-информационный блок | | | |
| 7 | Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | Лекция-конференция | 4 |
| 8 | Медико-психологические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | Информирование, ответы на вопросы | 3 1 |
| 9 | Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты | Семинар "круглый стол" | 4 |
| 10 | Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением | Лекция-диалог, реферативные сообщения, дискуссия, мини-тренинги | 2 2 4 2 |
| Практический блок | | | |
| 11 | Самореабилитация как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности | Лекция, практикум | 2 6 |
| РАЗДЕЛ III. ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ | | | 36 |
| Теоретический блок | | | |
| 12 | Модель деятельности педагога улицы, его место и роль в реабилитационном воспитательном пространстве микрорайона (реабилитационной воспитательной системе образовательного учреждения). | Лекция-проект | 2 |
| Теоретико-рефлексивно-практический блок | | | |
| 13 | Специфика прохождения этапов поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в деятельности педагога улицы | Информирование Семинар-самоопределение | 2 2 |
| 14 | Диагностический и поисковый этапы психолого-педагогической поддержки в работе педагога улицы | Практикум, активная практика, рефлексия | 10 |
| 15 | Договорной этап психолого-педагогической поддержки с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | Практикум, активная практика, рефлексия | 8 |
| 16 | Деятельность педагога улицы по психолого-педагогической поддержке детей | Решение задач-ситуаций | 4 |
| 17 | Особенности взаимодействия с другими субъектами в ходе психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным | Деловая игра Коллективная мысле- | 4 |

| | | | |
|--|--|--|------------|
| | поведением | деятельность | |
| 18 | Рефлексия в ходе психолого-педагогической поддержки. Самоподдержка и саморазвитие педагога | Семинар, Рефлексивный практикум, Супервизия | 4 |
| РАЗДЕЛ IV. ИТОГОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОПОДДЕРЖКИ | | | 6 |
| 19 | Подведение итогов курсов повышения квалификации, Определение перспектив дальнейшего обучения по вариативным программам | Групповая рефлексия, составление личного профессионального плана | 4 2 |
| <i>Всего:</i> | | | <i>102</i> |

Содержание программы

РАЗДЕЛ I. Установка. Самоопределение.

Фиксация ограничений. Проектирование самоизменений. Проектирование поддержки самоизменений

Тема 1. Вводная часть. Актуальность новой специализации в работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Общепедагогическое и специфическое в работе педагога улицы с детьми с девиантно-криминальным поведением. Инвариантное и вариативное в модели его профессиональной деятельности. Объект профессиональной заботы. Потенциальные партнеры и возможные противники.

Самопрезентация слушателей и преподавателей курсов. Выявление проблемного личностно-профессионального поля, ожиданий слушателей с учетом их предварительного анкетирования, запроса на содержание и способы обучения. Согласование по целям и характеру учебной деятельности.

Литература по теме

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И. Малофеева, И.В. Калинина, А.Г. Петрынин и др. Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – С. 39–64.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и доп. М., 2001. – С. 19–40

Петрынин А.Г., Москвин В.Г, Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. – С. 10–31.

Диагностико-поисковый тренинговый блок

Тема 2. Сензитивность как профессионально важное качество педагога улицы. Тренинг сензитивности. Совершенствование умений: перцептивных (умение адекватно воспринимать актуальное состояние и ребенка в целом, умение "работать" со своей версией его образа: диагностировать, анализировать, прогнозировать, проектировать, конструировать изменения своих представлений о ребенке); эмпатических (умение сочувствовать и сопереживать, скрывать и демонстрировать свои чувства и переживания, управлять настроением, навыки саморегуляции и самообладания в эмоционально насыщенных ситуациях).

Тема 3. Общение как средство профессиональной деятельности педагога улицы. Коммуникативный тренинг. Совершенствование коммуникативных умений: а) осуществлять активное слушание, б) сообщать о своих чувствах и проблемах, не обвиняя и не указывая, как следует другому (ребенку) себя вести, в) доносить информацию с минимальными искажениями, г) быть убедительным, но не назидательным, д) поддерживать постоянную "обратную связь", е) соотносить средства и способы коммуникации с ее содержанием и целями.

Тема 4. Рефлексивность как характеристика профессионально-педагогической деятельности и профессионально важное качество. Рефлексивный тренинг. Совершенствование рефлексивных умений: умение подвергать рефлексии собственную деятельность, личностную и профессиональную позицию, а также организовывать рефлекссию партнеров по взаимодействию и детей улицы.

Договорной блок

Тема 5. Самоопределение слушателей и преподавателей. Договор о совместной деятельности. Индивидуальное и групповое самоопределение относительно целей, содержания, технологии учебной деятельности, готовности активно участвовать в ней, добиваться личностных и групповых результатов. Заключение договора о характере и условиях взаимодействия, обязательствах и ответственности слушателей и преподавателей.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М.: АПКПРО, 2002. – С. 4–5, 55–61.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. – С. 10–31.

Тема 6. Совместное обсуждение и уточнение программы обучения в соответствии с договором. Корректировка предложенной программы курсов с учетом рефлексивного осмысления слушателями личностных и профессиональных ограничений, выявленных в ходе тренингов диагностико-поискового блока, их индивидуальных и групповых запросов на проектирование самоизменений. Проектирование поддержки самоизменений в процессе курсов повышения квалификации. Согласование и оформление доработанной учебной программы.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. – С. 55–61.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. М., 2001. – С. 19–26

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. – С. 10–31

РАЗДЕЛ II. Инвариантная часть

Теоретико-информационный блок

Тема 7. Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Политика модернизации образования в Российской Федерации. Федеральная и краевая программы развития образования. Социальная политика в Российской Федерации. Федеральные и краевые программы. Закон РФ "Об образовании", Закон РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Декларация прав ребенка от 20.11.59 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН, Конвенция о правах ребенка (1989), Закон РФ "О правах ребенка" (1998). Конституционные и социальные права граждан на образование. Взаимодействие и взаимоотношения субъектов образовательного права. Типовые положения, локальные акты, определяющие деятельность образовательных учреждений различных типов и видов. Охрана прав несовершеннолетних. Взаимодействие школы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних в соответствии с действующим законодательством о браке и семье. Основные документы, регламентирующие деятельность руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Финансово-хозяйственная деятельность руководителя образовательного учреждения, реализующего проекты и программы реабилитационной направленности.

Литература по теме

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. М., 2001. – С. 57–118.

Тема 8. Медико-психологические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение отношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, особенности личности и др. Характеристика взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении.

Литература по теме

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.психол.тр. – М., Воронеж, 1995.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.,1986.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М.,1984

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. М., 2001.

Петрынин А.Г., Цилуйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. — М.: АПКПРО, 2002. — 80 с.

Тема 9. Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты. Понятие субкультуры. Источники и средства формирования криминальной субкультуры. Характеристики криминальной субкультуры, ее социально-экономические корни и психологические механизмы существования. Черты криминальной субкультуры, привлекательные для подростков. Возрастные и личностные особенности подростков с девиантно-криминальным поведением, используемые представителями криминальной субкультуры. "Выращивание" альтернативного опыта как способ противодействия влиянию криминальной субкультуры на детей и подростков.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. М., 2001.

Петрынин А.Г., Цилуйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКПРО, 2002. – 80 с.

Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: ИПП "Приз", 1994. – 320 с.

Хрестоматия по добротворчеству/ Сост. А.Г. Петрынин. – Москва: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Тема 10. Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Идея психолого-педагогической поддержки как отклик на многолетний глубокий кризис образования и воспитания. Генезис идеи поддержки как помощи ребенку в решении актуальных лично-значимых проблем. Союзники и оппоненты идеи поддержки. Место поддержки в процессах воспитания и обучения. Поддержка как педагогика индивидуальности. Наставник (тьютор) – главная фигура педагогики поддержки.

Природосообразность психолого-педагогической поддержки реабилитационному процессу. Специфика поддержки детей с девиантно-криминальным

поведением: особенности адресата и предмета, восприятия поддерживающих отношений детьми с девиантно-криминальным поведением.

Принципы осуществления психолого-педагогической поддержки. Поддержка как сложный, многоэтапный, динамичный процесс. Этапы поддержки: диагностический, поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный. Характеристика каждого этапа: основная идея, цель, задачи, технология реализации. Определение приоритетных этапов психолого-педагогической поддержки для каждой специализации.

Общие требования к педагогу как субъекту психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением. Принятие идеологии и практики поддержки как акт личностно-профессионального самоопределения педагога.

Опыт практической реализации идеи психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях различных регионов России, его адаптация к специфике Центра педагогической реабилитации детей, к деятельности педагогов каждой специализации курсов повышения квалификации (педагога улицы, учителя-реабилитолога, воспитателя-реабилитолога, мастера производственного обучения – реабилитолога, педагога-психолога-конфликтолога, проектировщика реабилитационных воспитательных систем).

Литература по теме

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания// Народное образование. – 1997.– № 3

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. М., 2001. С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. М., 2001. С. 19–40.

Практический блок

Тема 11. Самоореабилитация как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности. Понятие самореабилитации. Понятие стресса, синдрома хронической усталости, психического сгорания. Актуализация самореабилитации спецификой работы с подростками с девиантно-криминальным поведением. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Литература по теме

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. М., 2001. С. 57–65.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. М., 2002. С. 3–102.

РАЗДЕЛ III. Вариативная часть

Тема 12. Модель деятельности педагога улицы, его место и роль в реабилитационном воспитательном пространстве микрорайона (реабилитационно-воспитательной системе образовательного учреждения).

Реабилитационно-воспитательная система работы с детьми девиантно-криминального поведения. Динамика становления и развития реабилитационно-воспитательной системы образовательного учреждения.

Педагог улицы как организатор связи реабилитационно-воспитательной системы с внешней средой. Его специфические задачи и функции. Особенности взаимодействия с администрацией, учителями и воспитателями-реабилитологами, медицинскими работниками и другими субъектами реабилитационно-воспитательной системы.

Основные направления, принципы и организация деятельности педагога улицы. Формы его участия в создании педагогического реабилитационного пространства микрорайона. Направления и формы педагогически целесообразного взаимодействия с правоохранительными органами. Критерии оценки эффективности деятельности педагога улицы.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. С. 4–5, 55–61.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. С. 10–31.

Работа с детьми группы риска. Методическое пособие. Выпуск 1 Российский благотворительный фонд "Нет алкоголизму и наркомании". М., 1999. С. 9–39.

Тема 13. Специфика прохождения этапов поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в деятельности педагога улицы.

Содержание основных этапов деятельности по психолого-педагогической поддержке ребенка с девиантно-криминальным поведением: диагностического (установление контакта с ребенком, фиксация наличия трудностей и внутренних препятствий, диагностика проблемной области и формулировка проблем); поискового (совместный, в процессе обсуждения проблем, с педагогом поиск причин, вызвавших отклонения в поведении, побуждение к самостоятельному преодолению недостатков, поиску отправной точки и направления дальнейшего перевоспитания); договорного (конкретизация шагов по разрешению зафиксированных проблем; уточнение характера, норм и правил взаимоотношений ребенка и педагога; выход на договорные отношения и заключение договоров или соглашений, не навязанных детям сверху, а "выращенных" ими совместно с педагогами, лич-

ностно присвоенных); деятельностного (практическая реализация в реальных и модельных ситуациях договоренностей, включающая в себя две взаимосвязанные деятельности: а) деятельность ребенка (ее конкретное содержание определяется на договорном этапе); б) деятельность педагога, включающая одобрение, стимулирование, поощрение успешных самостоятельных шагов, прямую безотлагательную помощь ребенку в критических ситуациях, реализацию задач и функций, взятых на себя в договоре); рефлексивного (совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешения проблемы или ее переформулирование, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности; анализ причин затруднений, возникших в процессе решения проблемы, способов их преодоления, проявленных при этом ценностей и смыслов, возникших взаимоотношений, чувств и переживаний).

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. С. 4–5, 55–61.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. С. 10–31.

Работа с детьми группы риска. Методическое пособие. Выпуск 1 Российский благотворительный фонд "Нет алкоголизму и наркомании". М., 1999. С. 9–39.

Тема 14. Диагностический и поисковый этапы психолого-педагогической поддержки в работе педагога улицы. Отличие диагностического этапа поддержки от психологической диагностики: использование результатов не для "постановки диагноза", в целях оптимизации взаимодействия педагога улицы и ребенка в решении личностных проблем последнего. Предмет диагностики. Методы реализации диагностического этапа, их специфика, обусловленная особенностями адресатов поддержки – детей с девиантно-криминальным поведением.

Наблюдение как метод диагностики (в рамках соответствующего этапа). Виды наблюдения. Особенности включенного наблюдения. Цели наблюдения (зачем?). Предмет наблюдения (что?). Приемы наблюдения (как?). Анализ и интерпретация результатов наблюдения. Наблюдательность как профессионально важное качество педагога улицы. Тренировка наблюдательности, освоение способов ведения наблюдения в лабораторных условиях – практикум. Рефлексия. Принципы, содержание и способы визуальной (по внешнему виду) диагностики.

Выход на улицу к реальным объектам наблюдения. Осуществление под руководством наставника наблюдения за одним подростком с девиантно-криминальным поведением или их группой. Сопоставление результатов, полученных разными наблюдателями. Обобщение независимых характеристик. Рефлексия.

Анализ ситуаций поведенческого выбора: специфика как диагностический метод. Наблюдение в реальных ситуациях за актами поведенческого выбора несовершеннолетнего с девиантно-криминальным поведением. Анализ педагогом выбора ребенком, подростком того или иного поведения. Стремление к эмпатическому пониманию ценностных оснований, мотивов сделанного выбора, интерпретация его результатов.

Обобщение независимых характеристик как метод психолого-педагогической диагностики. Практикум: выполнение заданий на интерпретацию противоречивых и неоднозначных оценок ребенка с девиантно-криминальным поведением окружающими, его самооценки.

Беседа как способ обмена информацией, обсуждения проблем. Виды бесед. Характер взаимодействия беседующих: детей с девиантно-криминальным поведением и педагога улицы. Требования к педагогу – организатору беседы. Диагностические возможности беседы. Критерии и условия ее успешности. Практикум: выполнение заданий на установление контакта, завязывание беседы, высказывание своей точки зрения, отличной от позиции собеседника, и т.д. Выход на улицу: попытка завязать беседу с подростком с девиантно-криминальным поведением или группой. Рефлексия.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. С. 4–5, 55–61.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. С. 10–31.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное М., 2001. С. 117–129.

Работа с детьми группы риска. Методическое пособие. Выпуск 1. – Российский благотворительный фонд "Нет алкоголизму и наркомании". М., 1999. С. 9–28.

Тема 15. Договорной этап психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в деятельности педагога улицы. Договор как культурно-исторический, психолого-педагогический феномен. Сообразность договорной формы отношений детскому восприятию мира. Психологические механизмы договорного процесса. Предмет договора, его условия, форма. Место и роль договорного этапа в общей логике психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Технология его реализации.

Практикум: выполнение заданий на отработку умений договариваться, устанавливать баланс прав и ответственности и т.п. Рефлексия трудностей выполнения заданий.

Активная практика: попытка установить договорные отношения с подростком с девиантно-криминальным поведением или группой ребят улицы. Рефлексия успешного или неуспешного выполнения задания.

Литература по теме

Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1995.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. С. 4–5, 55–61.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. М., 2001. С. 57–65.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Иннова-

ционная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. С. 10–31.

Тема 16. Деятельность педагога улицы по психолого-педагогической поддержке детей

Практикум по отработке в ходе решения ситуационных задач умений и навыков, необходимых педагогу улицы на всех этапах психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением.

Тема 17. Особенности взаимодействия с другими субъектами в ходе психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением

Выявление и согласование ценностных оснований и целевых установок потенциальных субъектов поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением (педагогов улицы, педагогов дополнительного образования, представителей молодежных объединений и правоохранительных органов по разработке проекта совместной помощи детям улицы).

Определение факторов, призывающих к взаимодействию и противодействующих ему. Выбор способов активизации первых и нейтрализации вторых. Анализ имеющегося опыта совместных усилий разных субъектов педагогического пространства. Совместный поиск оптимальных форм взаимодействия потенциальных субъектов поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. – С. 4–5, 55–61.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г, Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. Хабаровск, 2001. – С. 10–31.

Работа с детьми группы риска. Методическое пособие. Выпуск 1. Российский благотворительный фонд "Нет алкоголизму и наркомании". М., 1999. – С. 37

Тема 18. Рефлексия в ходе психолого-педагогической поддержки. Самоподдержка и саморазвитие педагога

Индивидуальная (педагог – ребенок) и групповая (педагог – команда педагогов – группа детей), интеллектуальная и чувственная, устная и письменная рефлексия. Основания выбора педагогом той или иной формы рефлексии.

Развитие способностей педагогов к самоподдержке и саморазвитию.

Литература по теме

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности. Пособие для преподавателей. – М., 1994.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. М., 2002. – С. 4–5, 55–61.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. М., 2001. – С. 65–69.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. М., 2002. – С. 3–102.

РАЗДЕЛ IV. Итоговая рефлексия. Проектирование самоподдержки

Тема 19. Подведение итогов курсов повышения квалификации, определение перспектив дальнейшего обучения по вариативным программам. Групповая, а затем – общая рефлексия (интеллектуальная и чувственная) занятий: содержания, способов учебной деятельности, складывавшихся в процессе обучения взаимоотношений. Определение поля решенных и нерешенных проблем. Фиксация запроса на продолжение учебы. Формирование микрогрупп по принципу общности наиболее интересующих личностных и профессиональных проблем. Соглашение (договор) о режиме дальнейшего взаимодействия. Определение времени и мест "рефлексивных площадок" для работы под руководством наставников в межсборовый период.

Список рекомендованной слушателям литературы

1. Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

2. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Классный руководитель. – 2000. – № 3.

3. Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания// Народное образование. – 1997. – № 3.

4. Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

5. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж, 1995–10–01.

7. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-на-Д., 1999.

8. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000. – № 3.

9. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1995.

10. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности. Пособие для преподавателей. – М., 1994.

11. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.

12. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

13. Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.

14. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001.

15. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002.

16. Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001.

17. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
18. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное – М., 2001.
19. Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.
20. Работа с детьми группы риска. Методическое пособие. Выпуск 1 Российский благотворительный фонд "Нет алкоголизму и наркомании". – М., 1999.

Специализация «педагог-психолог-конфликтолог»

Описание профессиональной деятельности педагога-психолога-конфликтолога

Предлагаемая образовательная программа повышения квалификации по специализации педагог-психолог-конфликтолог предназначена для специалистов, имеющих профессиональное педагогическое или психологическое образование и стремящихся повысить свою конфликтологическую компетентность.

Педагог-психолог-конфликтолог (в дальнейшем – ППК, или конфликтолог), по мнению авторов программы, является организатором взаимодействия (всех субъектов образовательного процесса), направленного на профилактику и разрешение конфликтов.

Цель профессиональной деятельности конфликтолога – психолого-педагогическими средствами способствовать эффективной (время -, энерго -, ресурсосберегающей) профилактике и продуктивному разрешению конфликтов в образовательном учреждении, оказывать поддержку всем субъектам педагогического процесса в развитии их конфликтологической компетентности.

Основные направления и специфика деятельности конфликтолога:

- диагностическое: основной предмет диагностики – факторы, являющиеся потенциальными конфликтогенами в конкретном образовательном учреждении (личностные особенности педагогов и воспитанников, особенности межличностных отношений, имеющие конфликтогенный характер);
- просвещения: повышение конфликтологической компетентности всех субъектов педагогического процесса: ППК а) знакомит педагогов (воспитателей, мастеров производственного обучения, педагогов улицы, управленческий состав), ребят и их родителей с основами конфликтологии (в соответствующем объеме и на соответствующем уровне); б) способствует обретению всеми субъектами позитивного опыта профилактики и разрешения конфликтов. Формами такой работы могут быть: лекции, беседы, теоретические семинары, практические занятия, тренинги, деловые игры, учреждение и функционирование института посредничества в образовательном учреждении, систематическая рефлексия возникающих конфликтов и путей их разрешения и т.д.;

– профилактическое: а) связано с диагностическим направлением, т.к. предполагает своевременную диагностику сигналов обостряющихся противоречий, назревающих конфликтов, фиксацию предконфликтных ситуаций; б) связано с направлением "просвещение", т.к. развитие конфликтологической грамотности является важным средством профилактики конфликтов; в) профилактическая деятельность конфликтолога предполагает оказание превентивной психологической помощи всем субъектам реабилитационно-педагогического процесса в разрешении личностных проблем, сложных вопросов межличностных отношений, в создании благоприятного морально-психологического климата образовательного учреждения, в коррекции личностных особенностей и поведения, имеющих конфликтогенный характер;

– коррекционное: включает два аспекта: а) коррекция ситуации, предшествующей конфликту, – этот аспект совпадает по содержанию с профилактикой (см. профилактическое направление деятельности); б) коррекция конфликтного взаимодействия – оказание содействия в оптимальном разрешении конфликта; осуществление посреднической функции; конфликтологическое последствие – необходимые корректировки межличностных отношений; баланс прав, обязанностей, ответственности, поощрений и пр.; организационная структура образовательного учреждения. Данный аспект коррекционной работы, в свою очередь, выступает профилактикой последующих конфликтов;

– консультативное: будучи самостоятельным направлением, определенным в квалификационной характеристике психолога, для конфликтолога является одной из форм оказания конфликтологической помощи участникам реабилитационно-педагогического процесса.

Описание учебной деятельности слушателей курсов повышения квалификации по специализации «педагог-психолог-конфликтолог»

Цель повышения квалификации конфликтолога – средствами образования содействовать его эффективной профессиональной деятельности.

Предлагаемая программа является базовой, инвариантной для специализации "конфликтолог", она рассчитана на 106 часов и дает право на прохождение первого направления аттестации.

Принципы обучения конфликтологов

1. Толерантность.
2. Позитивное отношение к конфликту.
3. Рефлексивность.
4. Практикоориентированность.
5. Повышение конфликтологической компетентности через работу с самим собой, в первую очередь с собственными конфликтами.
6. Включенность слушателей курсов в педагогический процесс реального образовательного учреждения.
7. Взаимодействие взрослых и детей в процессе повышения квалификации конфликтологов.

Программа представляет собой три взаимосвязанных модуля: два выездных, проходящих в режиме "погружения", и один – межвыездной. Участниками первого модуля являются конфликтологи – слушатели курсов повышения квалификации. Основная идея состоит в создании рефлексивного пространства для осмысления ими своей позиции в конфликтном взаимодействии. Второй модуль проходит на базе Центра педагогической реабилитации детей с девиантно-криминальным поведением. Его специфика в том, что наряду с лекционно-практическими занятиями существенная роль отводится включенному наблюдению слушателей за характером общения, взаимоотношений и взаимодействия в Центре, анализу предконфликтных ситуаций и собственно конфликтов, способов их разрешения. Здесь же закладываются

начала системы работы, направленной на возвращение конфликтологической компетентности ребят: слушателям предлагается провести занятия с учащимися по основам конфликтологии для подростков. Участниками третьего, выездного, модуля являются конфликтологи – слушатели курсов повышения квалификации, ребята и педагоги Центра. И те и другие работают по своим планам, однако на каждый день предусмотрено одно совместное дело конфликтологической тематики.

В программе учтены основные направления деятельности, определенные квалификационными требованиями к психологу. Это – просвещение, диагностика, профилактика, коррекция, консультирование. Однако для конфликтолога эти направления наполняются специфическим содержанием.

Учебно-методический план
повышения квалификации
по специализации
«педагог-психолог-конфликтолог»

| №№ п/п | Название темы | Форма занятия | Количество часов |
|-----------|---|---|---------------------|
| | <i>Модуль первый – выездной</i> | | |
| | 1-й день | | |
| 1 | Установочная часть | Беседа | 1 |
| 2 | Самопрезентация | Беседа | 1 |
| 3 | Создание конфликтного пространства | Саморазвивающийся спектакль | 2 |
| 4 | Актуализация имеющихся знаний. Развитие конфликта. | Работа в группах. Саморазвивающийся спектакль | 2 |
| 5 | Первые впечатления. Выявление запроса на информацию и способы деятельности | Письменная индивидуальная рефлексия | 1 |
| 6 | Выход из конфликтного взаимодействия | Групповая рефлексия | 2 |
| 7 | Рефлексивный выход в теорию конфликта; анализ конфликтного взаимодействия посредством базовых понятий конфликтологии | Общая рефлексия | 2 |
| | Самореабилитация конфликтолога | Танцевальный вечер | |
| | 2-й день | | |
| 8 | Типы конфликтного поведения | Лекция | 2 |
| 9 | Диагностика предпочитаемого стиля поведения в конфликте | Практическое занятие по психодиагностике | 2 |
| 10 | Расширение поведенческого репертуара в конфликте | Видеотренинговое занятие | 6 |
| 11 | Конфликтологическое консультирование. Работа с собственным конфликтом. | Индивидуальные консультации | 2 |
| | Самореабилитация конфликтолога | Вечер при свечах | |
| | 3-й день | | |
| 12 | Субъекты конфликта (ребенок – родитель, ребенок – ребенок, ребенок – учитель, учитель – учитель, родитель – родитель) | Лекция-беседа | 2 |
| 13 | Внутренняя позиция в конфликте. Внутриличностный конфликт | Лекционно-практическое занятие | 4 |
| 14 | Через эмпатическое понимание к разрешению конфликта | Педагогический театр | 4 |
| 15 | Подведение итогов модуля. Распределение творческих домашних заданий | “Круглый стол” | 2 |
| | Итого: | | 35 |
| | Межвыездной модуль (на базе Центра педагогической реабилитации) | | |
| 16 | Презентация творческих домашних заданий | Творческие отчеты | 2 |

| | | | |
|----|--|---|----------------------|
| 17 | Посещение уроков, занятий в мастерских, внеурочных дел (осуществление психолого-педагогического наблюдения) | Включенное наблюдение | 2 |
| 18 | Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | Лекция-конференция | 4 |
| 19 | Медико-психологические основы работы с детьми девиантно-криминального поведения | Лекция-конференция | 4 |
| 20 | Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением | Лекции, семинарские занятия, практические занятия | 4 2 4 |
| 21 | Посещение уроков, занятий в мастерских, психолого-педагогическое наблюдение за внеурочными делами | Включенное наблюдение | 2 |
| 22 | Проведение участниками модуля занятий с ребятами из Центра педагогической реабилитации по теме "Основы конфликтологии для подростков" | Беседа с элементами практикума, методическая рефлексия | 2 |
| 23 | Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты | Лекция-конференция | 4 |
| 24 | Специфика конфликтов у подростков девиантного поведения | Проблемный семинар | 2 |
| 25 | Техники эффективной профилактики конфликта и коррекции конфликтного взаимодействия ("Активное слушание", "Я-высказывание") | Практическое занятие | 2 |
| 26 | Психологическое консультирование в работе с конфликтом | Лекционно-практическое занятие | 6 |
| 27 | Индивидуальные беседы участников модуля с ребятами и педагогами Центра | Практическое занятие | 2 |
| 28 | Конфликт на экране (по желанию слушателей) | Просмотр и обсуждение видефильма | 2 |
| 29 | Итоги модуля | Завершающая рефлексия | 2 |
| | Итого: | | 44 |
| | Модуль третий – выездной (совместно с ребятами и педагогами Центра) "Возможности психотерапевтических техник в профилактике и разрешении конфликта" | | |
| | 1-й день | | |
| 30 | Самореабилитация педагога-психолога-конфликтолога как условие продуктивности его жизни и эффективности профессиональной деятельности | Лекция, Практическое занятие | 2 6 |
| 31 | Основы конфликтологии для подростков | Беседа с элементами практикума | 1 |
| | Самореабилитация конфликтолога | Психологический КВН-экспромт | |
| | 2-й день: | | |
| | | | |
| 32 | Конфликтолог как посредник в разрешении конфликта | Видеотренинг | 6 |
| 33 | Психоконсультирование в работе конфликтолога. Работа с собственным конфликтом | Индивидуальные консультации | 1 |
| 36 | Подведение итогов дня | Групповая и общая рефлексия | 1 |
| | Самореабилитация конфликтолога | Вечер психологической сказки | |
| | 3-й день: | | |
| 37 | Основы конфликтологии для подростков | Тренинг | 3 |
| 38 | Разработка этического кодекса конфликтолога | Коллективная мыследеятельность | 3 |
| 39 | Совместное коллективное творческое дело "Суд над конфликтом" | КТД | 2 |
| 40 | Подведение итогов модуля и всех курсов | Творческая рефлексия, вручение удостоверений, определение дальнейших перспектив, ритуал закрытия курсов | 2 |
| | Итого: | | 27 |
| | Всего (инвариант): | | 30 |
| | Общее количество часов: | | 106 |

Примечание. Жирным шрифтом в таблице выделена инвариантная часть курса.

Содержание программы

Модуль первый

Установочная часть. Информирование участников о новой специализации "педагог-психолог-конфликтолог". Определение целей и задач курсов повышения квалификации (и первого модуля, в частности), предлагаемых способов деятельности и форм работы.

Самопрезентация. Знакомство участников друг с другом; рассказ о себе (личности и профессионале), о своих ожиданиях в отношении курсов повышения квалификации.

Создание конфликтного пространства. Организация некоторого набора конфликтогенов, провоцирующих участников на проявление своей позиции и реализацию предпочитаемого (или типичного) стиля поведения в конфликте.

Актуализация имеющихся знаний; развитие конфликта. Работа в группах, в ходе которой руководитель решает две задачи: фиксирует имеющиеся у слушателей курсы знания из области конфликтологии, выясняет их отношение к феномену конфликта; посылает дополнительные конфликтогены для развития начавшегося конфликта.

Первые впечатления. Выявление запроса на информацию и способы деятельности. Письменная индивидуальная рефлексия, позволяющая анонимно, в свободной форме поделиться впечатлениями о первом дне модуля. Фиксация обнаруженного в ходе модельного конфликта дефицита информации, неразвитости определенных умений. Формулирование запроса на восполнение зафиксированного дефицита.

Выход из конфликтного взаимодействия. Работа по группам: рефлексия дня. Обоснование целесообразности "погружения" в конфликтное пространство. Обсуждение личностных проявлений, поведенческих реакций в конфликте.

Рефлексивный выход в теорию конфликта; анализ конфликтного взаимодействия посредством базовых понятий и идей конфликтологии: конфликт, предконфликтная ситуация, конфликтоген, закон эскалации конфликтоге-

нов, структура конфликта, типы конфликтов, динамика конфликта, конфликтное взаимодействие.

Типы (стратегии, стили) конфликтного поведения. Соперничество (конкуренция, "выиграть–проиграть"); подавление (игнорирование, уступка); уход (выход из конфликта, отказ от конфликтного взаимодействия); компромисс (взаимные уступки); сотрудничество ("выиграть–выиграть"). Условия и факторы эффективности (неэффективности) поведенческих стратегий в конфликте. Факторы выбора стиля поведения в конфликте. Взаимотрансформации типов конфликтного поведения.

Диагностика предпочитаемого стиля конфликтного поведения. Основной – тест Томаса (оценка способов реагирования в конфликте); вспомогательные – тест "умеете ли вы слушать?"; тест "Приятно ли с вами общаться?"

Расширение поведенческого репертуара в конфликте. Проигрывание ситуаций, иллюстрирующих разные стратегии конфликтного поведения; осуществление видеосъемки; последующий просмотр и рефлексия видеоматериалов; при необходимости коррекции поведения – повторное проигрывание ситуаций.

Конфликтологическое консультирование. Работа с собственным конфликтом. Индивидуальные консультации психологов-конфликтологов (организаторов курсов) по запросам слушателей на проработку их личных конфликтов.

Субъекты конфликта (ребенок – родитель, ребенок – ребенок, ребенок – учитель, учитель – учитель, родитель – родитель). Конфликт названных субъектов как проявление межличностного или группового конфликта. Межличностные конфликты и межличностные отношения. Психологические признаки межличностных конфликтов. Понятие групповых конфликтов. Особенности образа конфликтной ситуации в групповых конфликтах. "Деиндивидуализация" восприятия и групповая атрибуция. Конфликты типов: "личность–группа" (между лидером и группой, между рядовым членом и группой); "группа–группа". Пути разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов.

Внутренняя позиция в конфликте. Внутриличностный конфликт. Понятие внутриличностного конфликта. Внутриличностный конфликт и психические феномены: борьбы мотивов, комплекса неполноценности, экстраверсии–интроверсии, когнитивного диссонанса. Основные виды внутриличностных конфликтов. Особенности их возникновения и разрешения.

Через эмпатическое понимание к разрешению конфликта. Занятие проводится в форме "Педагогического театра": между участниками распределяются роли субъектов конфликта (детей, педагогов, родителей, представителей общественности и т.п.). Идентифицируясь с заданной ролью, слушатели курсов стараются понять позицию своего "героя". Для глубокого и всестороннего понимания конфликтного взаимодействия происходит смена ролей.

Подведение итогов модуля. Распределение творческих домашних заданий. Анализ положительных и отрицательных моментов модуля. Фиксация нового запроса на содержание и формы деятельности следующего, межвыездного модуля. Творческие домашние задания разрабатываются преподавателем самостоятельно или совместно со слушателями курсов. Ориентировочно задания могут быть следующими: на основе материалов периодической печати проанализировать выступления российских политиков на предмет присутствия в их речи конфликтогенов; подготовить видеофрагменты популярных телепередач, демонстрирующих конфликтный (неконфликтный) стиль обще-

ния; подготовить подборку литературно-художественных описаний конфликтов разных типов; создать банк конфликтных ситуаций, классифицировав их по какому-либо признаку и т.д.

Модуль второй

Презентация творческих домашних заданий. Каждый слушатель курсов повышения квалификации или подгруппа слушателей представляет свое домашнее задание в форме, адекватной характеру выполненного задания. При необходимости процесс и результат выполнения заданий обсуждаются.

Посещение уроков, занятий в мастерских, внеурочных дел (осуществление психолого-педагогического наблюдения). Предусмотрена серия наблюдений, осуществляемых участниками курсов повышения квалификации на различных занятиях, в неформальном общении. Цель наблюдений – фиксация (для последующего анализа) предконфликтных ситуаций, собственно конфликтов, способов их разрешения, специфики, накладываемой профилем образовательного учреждения. В процессе наблюдения предполагается установление межличностных контактов слушателей с ребятами, что облегчит дальнейшую совместную деятельность.

Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Политика модернизации образования в Российской Федерации. Федеральная и краевая программы развития образования. Социальная политика в Российской Федерации. Федеральные и краевые программы. Закон РФ "Об образовании", Закон РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Декларация прав ребенка от 20.11.59 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН, Конвенция о правах ребенка (1989), Закон РФ "О правах ребенка" (1998). Конституционные и социальные права граждан на образование. Взаимодействие и взаимоотношения субъектов образовательного права. Типовые положения, локальные акты, определяющие деятельность образовательных учреждений различных типов и видов. Охрана прав несовершеннолетних. Взаимодействие школы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних в соответствии с действующим законодательством о браке и семье. Основные документы, регламентирующие деятельность руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Финансово-хозяйственная деятельность руководителя образовательного учреждения, реализующего проекты и программы реабилитационной направленности.

Медико-психологические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение отношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, особенности личности и др. Характеристика взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении.

Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-

криминальным поведением. Идея психолого-педагогической поддержки как отклик на многолетний глубокий кризис образования и воспитания. Генезис идеи поддержки – помощь ребенку в решении актуальных лично значимых проблем. Союзники и оппоненты идеи поддержки. Место поддержки в процессах воспитания и обучения. Поддержка как педагогика индивидуальности. Наставник (тьютор) – главная фигура педагогики поддержки.

Природосообразность психолого-педагогической поддержки реабилитационному процессу. Специфика поддержки детей с девиантно-криминальным поведением: особенности адресата и предмета, восприятия поддерживающих отношений детьми с девиантно-криминальным поведением.

Принципы осуществления психолого-педагогической поддержки. Поддержка как сложный многоэтапный динамичный процесс. Этапы поддержки: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный. Характеристика каждого этапа: основная идея, цель, задачи, технология реализации. Определение приоритетных этапов психолого-педагогической поддержки для каждой специализации.

Общие требования к педагогу как субъекту психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением. Принятие идеологии и практики поддержки как акт лично-профессионального самоопределения педагога.

Опыт практической реализации идеи психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях различных регионов России, его адаптация к специфике Центра педагогической реабилитации детей, к деятельности педагогов каждой специализации курсов повышения квалификации (педагога улицы, учителя-реабилитолога, воспитателя-реабилитолога, мастера производственного обучения – реабилитолога, педагога-психолога-конфликтолога, проектировщика реабилитационных воспитательных систем).

Проведение участниками модуля занятий с ребятами из Центра педагогической реабилитации по теме "Основы конфликтологии для подростков". Предусмотренные данной программой занятия с учащимися являются не систематическим, а пропедевтическим курсом, цель которого – заинтересовать их конфликтологической проблематикой, замотивировать на обретение и развитие собственной конфликтологической компетентности.

Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты. Понятие субкультуры. Источники и средства формирования криминальной субкультуры. Характеристики криминальной субкультуры, ее социально-экономические корни и психологические механизмы существования. Черты криминальной субкультуры, привлекательные для подростков. Возрастные и личностные особенности подростков с девиантно-криминальным поведением, используемые представителями криминальной субкультуры. "Выращивание" альтернативного опыта как способ противодействия влиянию криминальной субкультуры на детей и подростков.

Специфика конфликтов у подростков девиантного поведения. Психологические особенности подростков с девиантным поведением, имеющие конфликтогенный характер. Специфика взаимоотношений девиантного подростка с семьей и школой. Поло-ролевые особенности подростков девиантного поведения и их конфликтогенный характер.

Техники эффективной профилактики конфликта и коррекции конфликтного взаимодействия ("Активное слушание", "Я-высказывание"). Активное слуша-

ние (АС) как способ общения и восприятия проблем партнера. Фазы активного слушания: информация, подтверждение, разрядка. Правила активного слушания. Типичные ошибки первых попыток активного слушания. Условия эффективного применения техники АС. Формула АС. "Я-высказывание" ("Я-сообщение") как способ оптимального выражения себя, передачи другому своего отношения к чему бы то ни было без обвинений и требований, чтобы другой изменил свое отношение. Характеристики "Я-сообщения". Условия эффективного применения "Я-высказывания", его формула. Трансформация "Ты-высказывания" в "Я-высказывание".

Психологическое консультирование в работе с конфликтом. Общие принципы психологического консультирования. Этапы и процедуры консультирования. Инициирование рефлексии консультируемым своей позиции и роли в конфликте. Трансформация запроса на помощь в разрешении конфликта в стремление найти глубинные (порой скрытые) причины разногласий. Возрастные, поло-ролевые, индивидуальные особенности как фактор, обуславливающий специфику консультирования педагогов, родителей, детей.

Индивидуальные беседы участников модуля с ребятами и педагогами Центра. Предлагаемые беседы обусловлены возникшим в ходе наблюдения и занятий с ребятами доверием к конфликтологам – слушателям курсов повышения квалификации. В ходе бесед обсуждаются типичные конфликтогены, имевшие место предконфликтные ситуации, конфликты, доминирующие способы их разрешения и т.п. Участником беседы может стать любой подросток или педагог Центра по собственному желанию или по приглашению конфликтолога. Предметом беседы могут быть личные проблемы участников, связанные с конфликтами.

Конфликт на экране. Просмотр и обсуждение фильма, в сюжете которого – конфликт. Актуализация имеющихся знаний.

Итоги модуля. Анализ положительных и отрицательных аспектов содержания и деятельности межвыездного модуля. Фиксация личностного и профессионального продвижения конфликтологов – слушателей курсов. Выявление и формулирование возникших проблем. Определение перспектив их разрешения на следующем модуле.

Модуль третий

Самоореабилитация как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности. Понятие самореабилитации. Понятие стресса, синдрома хронической усталости, психического сгорания. Актуализация самореабилитации спецификой работы с подростками с девиантно-криминальным поведением. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Конфликтолог как посредник в разрешении конфликта. Посредничество как способ культурного разрешения конфликта. Позиция посредника в конфликте. Принципы психологического посредничества. Процесс посредничества: контакт посредника с конфликтующими сторонами; анализ конфликта; раздельная работа с его участниками; совместное обсуждение и разрешение проблемы. Алгоритм действий посредника. Условия эффективности вы-

полнения конфликтологом посреднической функции. Обучение педагогов и воспитанников навыком посреднической деятельности.

Психоконсультирование в работе конфликтолога. Работа с собственным конфликтом. Оказание участникам третьего модуля психоконсультативной помощи в работе с собственными конфликтами. Проведение индивидуальных и групповых консультаций по запросам слушателей.

Подведение итогов дня. Групповая и общая рефлексия. Основной ее предмет – процесс и результат тренинга элементов психотехник в работе с конфликтом, личностные и профессиональные изменения, произошедшие в ходе тренинга.

Разработка этического кодекса конфликтолога. Обобщение специфики деятельности конфликтолога, личностных и профессиональных требований к нему. Обобщение и формулирование принципов его деятельности. Обсуждение и формулирование разрешающих и запрещающих правил поведения и работы конфликтолога. Разработка и принятие этического кодекса психолога-конфликтолога.

Совместное коллективное творческое дело "Суд над конфликтом". Предъявление в творческой форме позиций, взглядов на конфликт, приобретенных на курсах повышения квалификации; "диалог" с возможно иными позициями, носителями которых являются ребята и педагоги Центра; укрепление содержательных и эмоциональных контактов с последними.

Подведение итогов модуля и всех курсов. Анализ позитивных и негативных сторон третьего модуля и курсов повышения квалификации в целом, оценка их эффективности. Рефлексия личностного и профессионального продвижения. Определение перспектив профессиональной деятельности, дальнейшего обучения на курсах по выбору, последующего профессионального взаимодействия участников модулей.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
3. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
4. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
5. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. Вып. № 2.– М.: Инноватор, 1995.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
7. Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.
8. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.психол.тр. – М., Воронеж, 1995–10–01.
10. Белухин Д.А. Основы личносно ориентированной педагогики. – М., 1996.
11. Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.
12. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком// Педагогика. – 1996.– № 1.
13. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников// Педагогика. – 1991.– № 1.
14. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личносно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995.– № 4.
15. Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личносно педагогической саморегуляции учителя... – Ростов-н-Д., 1996.
16. Бродский Ю.С. Смысл жизни человека и функции воспитания и среды// Теория и практика воспитательных систем. – М., 1996.
17. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.

18. Заславская О.В. Учебный процесс и воспитательная система школы//Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
19. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.
20. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
21. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.
22. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства//Вопросы философии. – 1996. – № 10.
23. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-н-Д., 1997.
24. Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической заботы// Новые ценности образования. Вып. № 6. – М.: Инноватор, 1996.
25. Личностно ориентированная педагогика /Под ред. С.В.Кульневича, А.С.Петелина. – Воронеж, 1997.
26. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
27. Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.
28. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001.
29. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
30. Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч. статей./Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой. – М., 1995.
31. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организация социального опыта и индивидуальной помощи// Новые ценности образования. Вып. № 3. – М.: Инноватор, 1996.
32. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
33. Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций./Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001.
34. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
35. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное – М., 2001.
36. Поварицына В.А. Воспитательная работа школы с трудными учащимися. – Челябинск, 1984.
37. Поляков С.Д. О новом воспитании: Очерки коммунарской методики. – М., 1990.
38. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
39. Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.

40. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М., 1989.
41. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.
42. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1987.

Специализация «воспитатель-реабилитолог»

Описание профессиональной деятельности воспитателя-реабилитолога

Многие сегодняшние подростки, особенно те, чьи семьи принято называть "неблагополучными", за немногие годы своей жизни получили огромный опыт обид и унижений, непонимания и неприятия со стороны сверстников и взрослых. Этот опыт, в виде трудных и драматичных жизненных ситуаций обрушившийся на детей, не будучи осмыслен и переработан, давит на них, делает их часто невосприимчивыми к новому позитивному взаимодействию с миром. Этим ребятам жизненно необходим добрый и равнодушный взрослый, способный понять и поддержать, простить и искренне порадоваться самому малому успеху. Таким взрослым в Центрах педагогической реабилитации и других образовательных учреждениях, работающих с детьми девиантно-криминального поведения, является воспитатель. Однако традиционно воспитательные функции здесь имеют специфический – реабилитационный характер. Выстраивая продуктивное общение, устанавливая доброжелательные отношения, организуя многогранную, насыщенную событиями жизнедеятельность, воспитатель в первую очередь помогает подростку восстановить доверие к себе и людям. Создает педагогические условия для преодоления криминальной субкультуры: формирует в группе атмосферу психологической защищенности, поддерживает социально приветствуемое подростковое нормотворчество, традиции, вытесняющие асоциальные, способствует повышению статуса в детском коллективе отторгаемых воспитанников, организуя ситуации успеха. Создавая прецеденты лучшей жизни – доброй, честной, интересной, педагог помогает воспитаннику обрести новый, позитивный, альтернативный прошлому опыт.

Описание учебной деятельности слушателей по специализации «воспитатель-реабилитолог»

Целями повышения квалификации воспитателя-реабилитолога являются: а) осмысление последним своей профессиональной (воспитательной) деятельности в контексте реабилитации подростков с девиантно-криминальным поведением; б) освоение методов и средств осуществления воспитательного процесса, имеющего реабилитационную направленность; в) овладение способами самореабилитации.

Программа курсов рассчитана на 102 часа, 30 из которых являются инвариантами для всех специализаций, а 72 – разработаны непосредственно для специализации "воспитатель-реабилитолог".

В программе выдержан баланс между лекционными, семинарскими и практическими формами обучения. Под этими общими названиями подразумевается использование разнообразных методов и приемов организации учебной деятельности. Так, лекционное занятие будет не столько академической лекцией, сколько лекцией-беседой, бинарной лекцией, лекцией-"дуэлью".

Семинары предполагаются как место и время рефлексии собственной практики и осмысления новых идей. В ходе слушатели включаются в дискуссии по наиболее актуальным проблемам, не имеющим однозначного решения; происходит обмен опытом и идеями, их взаимная экспертиза слушателями курсов; обзор, аннотирование и рецензирование новых книг и материалов периодической печати, интересных для данной аудитории.

На практических занятиях используются мини-тренинги, организуются деловые игры, выполняются задания, имеющие непосредственную практическую значимость.

Каждое занятие заканчивается упражнением на самореабилитацию, что в совокупности со специальным мини-тренингом, предусмотренном на завершающем этапе обучения, позволит слушателям обрести некоторый опыт работы с самим собой по самосохранению и самовосстановлению в сложной профессиональной ситуации.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

| № п/п | Название темы | Количество часов | | |
|----------|---|------------------|---------|---------------|
| | | Лекции | Семинар | Практ занятия |
| 1 | Современные подходы к воспитанию | 4 | 4 | |
| 2 | Воспитательная система образовательного учреждения (общие подходы) | 2 | 2 | |
| 3 | Воспитательная система и воспитательное пространство: сосуществование, пересечение, взаимодействие, взаимопереходы | 2 | 2 | |
| 4 | Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | 2 | 2 | |
| 5 | Медико-психологические основы работы с детьми девиантно-криминального поведения | 2 | 2 | |
| 6 | Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты | 2 | 2 | |
| 7 | Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением | 4 | 2 | 4 |
| 8 | Подросток как субъект процесса воспитания ("педагогический сопромат") | 2 | 2 | 2 |
| 9 | Воспитатель как субъект реабилитационного процесса | 2 | 2 | |
| 10 | Педагогический коллектив как совокупный субъект реабилитационно-педагогического процесса | 2 | | 2 |
| 11 | Детское сообщество как субъект воспитательного процесса | 2 | 2 | 2 |
| 12 | Семья как субъект реабилитационно-воспитательного процесса. Взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников | 2 | 2 | 2 |
| 13 | Конфликтологическая компетентность воспитателя | 2 | | 6 |
| 14 | Современные воспитательные технологии | 4 | 2 | 8 |
| 15 | Воспитательная система образовательного учреждения (моделирование) | 2 | | 4 |
| 16 | Самореабилитация воспитателя-реабилитолога как условие продуктивности его жизни и эффективности профессиональной деятельности | 2 | | 6 |
| | Итого: | 38 | 28 | 36 |
| | Всего: 102 | | | |

Примечание. Жирным шрифтом в таблице выделена инвариантная часть курса.

Содержание программы

Тема 1. Современные подходы к воспитанию. Современное состояние воспитания в России: неоднозначность подходов и оценок. Кризис традиционного воспитания: причины, факторы, формы проявления. Психологические основы современных концепций воспитания: бихевиористские, психоаналитические, когнитивные, гуманистические. Авторитарная и гуманистическая парадигмы воспитания. Воспитание как помощь ребенку в социализации и персонификации. Действие законов синергетики в воспитании.

Литература по теме

Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.

Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление. – М., 1989.

Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996.

Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.

Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком// Педагогика. – 1996.– № 1.

Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников// Педагогика. – 1991.– № 1.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-на-Д., 1999.

Врублевская. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие. – Хабаровск, 2001. С. 9–41.

Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1987.

Тема 2. Воспитательная система образовательного учреждения (общие подходы). Понятие воспитательной системы. Воспитательная система обра-

зовательного учреждения. Характеристика элементов ВС и характера связей между ними. Закономерности развития ВС: логика прохождения его этапов, условия эффективного функционирования и развития ВС. Порядок и хаос в ВС, точки бифуркации в развитии ВС. Открытость ВС.

Литература по теме

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. Под общей редакцией Н.Л.Селивановой. – М., 1998.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.

Караковский В.А. Статья человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 8–50 .

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–73.

Тема 3. Воспитательная система и воспитательное пространство: сосуществование, пересечение, взаимодействие, взаимопереходы. Понятие воспитательного пространства, его генезис. Воспитательное пространство, воспитательная среда, воспитательная система: соотношение этих понятий и отраженных в них реальностей. Природа ВС и ВП. Способы их построения, изучения, описания. Образовательное учреждение как воспитательное пространство. Попытки трансформации окружающего Центр пространства в воспитательное.

Литература по теме

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. Под общей редакцией Н.Л.Селивановой. – М., 1998.

Заславская О.В. Учебный процесс и воспитательная система школы//Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991

Караковский В.А. Статья человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.

Конов В.А. Культура и архитектура педагогического пространства//Вопросы философии. – 1996.– № 10.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 8–50.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–73.

Тема 4. Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Политика модернизации образования в Российской Федерации. Федеральная и краевая программы развития

образования. Социальная политика в Российской Федерации. Федеральные и краевые программы. Закон РФ "Об образовании", Закон РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Декларация прав ребенка от 20.11.59 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН, Конвенция о правах ребенка (1989), Закон РФ "О правах ребенка" (1998). Конституционные и социальные права граждан на образование. Взаимодействие и взаимоотношения субъектов образовательного права. Типовые положения, локальные акты, определяющие деятельность образовательных учреждений различных типов и видов. Охрана прав несовершеннолетних. Взаимодействие школы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних в соответствии с действующим законодательством о браке и семье. Основные документы, регламентирующие деятельность руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Финансово-хозяйственная деятельность руководителя образовательного учреждения, реализующего проекты и программы реабилитационной направленности.

Литература по теме

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 57–118.

Тема 5. Медико-психологические основы работы с детьми с девиантно-криминальным поведением. Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение отношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, особенности личности и др. Характеристика взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении.

Литература по теме

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.психол.тр. – М., Воронеж,1995.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М., 1984.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.

Тема 6. Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты. Понятие субкультуры. Источники и средства формирования криминальной субкультуры. Характеристики криминальной субкультуры, ее социально-экономические корни и психологические механизмы существования. Черты криминальной субкультуры, привлекательные для подростков. Возрастные и личностные особенности подростков с девиантно-криминальным поведением, используемые представителями криминальной субкульту-

ры. "Выращивание" альтернативного опыта как способ противодействия влиянию криминальной субкультуры на детей и подростков.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное – М., 2001.

Петрынин А.Г., Цилюйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКПРО, 2002. – 80 с.

Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: ИПП "Приз", 1994. – 320 с.

Хрестоматия по добротворчеству/ Сост. А.Г. Петрынин. – Москва: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Тема 7. Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Идея психолого-педагогической поддержки как отклик на многолетний глубокий кризис образования и воспитания. Генезис идеи поддержки как помощи ребенку в решении актуальных лично-значимых проблем. Союзники и оппоненты идеи поддержки. Место поддержки в процессах воспитания и обучения. Поддержка как педагогика индивидуальности. Наставник (тьютор) – главная фигура педагогики поддержки.

Природосообразность психолого-педагогической поддержки реабилитационному процессу. Специфика поддержки детей с девиантно-криминальным поведением: особенности адресата и предмета, восприятия поддерживающих отношений детьми с девиантно-криминальным поведением.

Принципы осуществления психолого-педагогической поддержки. Поддержка как сложный многоэтапный динамичный процесс. Этапы поддержки: диагностический, поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный. Характеристика каждого этапа: основная идея, цель, задачи, технология реализации. Определение приоритетных этапов психолого-педагогической поддержки для каждой специализации.

Общие требования к педагогу как субъекту психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением. Принятие идеологии и практики поддержки как акт лично-профессионального самоопределения педагога.

Опыт практической реализации идеи психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях различных регионов России, его адаптация к специфике Центра педагогической реабилитации детей, к деятельности педагогов каждой специализации курсов повышения квалификации (педагога улицы, учителя-реабилитолога, воспитателя-реабилитолога, мастера производственного обучения – реабилитолога, педагога-психолога-конфликтолога, проектировщика реабилитационных воспитательных систем).

Литература по теме

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Классный руководитель. – 2000. – № 3.

Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания// Народное образование. – 1997. – № 3.

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000. – № 3.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-ое, переработанное и дополненное – М., 2001. – С. 19–40.

Тема 8. Подросток как субъект процесса воспитания ("педагогический сопромат").

Подростковый возраст как особый период в жизни человека, как точка бифуркации, ветвления вариантов выстраивания судьбы. Новообразования подросткового возраста. Трудности социализации и персонализации в подростковом возрасте. Психологические условия эффективного диалога с подростком. Воспитание как помощь саморазвитию личности. Соппротивление подростка массивному, лобовому воздействию, восприимчивость к малым, резонансным воздействиям. Актуализация и оказание помощи подростку в самовоспитании. Трудности, "подводные камни" воспитания, обусловленные спецификой подросткового возраста.

Литература по теме

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное – М., 2001. – С. 19–49.

Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М., 1989.

Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

Тема 9. Воспитатель как субъект реабилитационного процесса. Специфика воспитательной работы в Центре педагогической реабилитации. Профессионально важные качества воспитателя-реабилитолога. Действие механизма компенсации слабо выраженных профессионально важных качеств сильны-

ми личностными и профессиональными качествами. Воспитатель-реабилитолог как организатор воспитывающих (и реабилитирующих) общения, отношений, деятельности.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя... – Ростов-н-Д., 1996.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное – М., 2001. – С. 19–49.

Тема 10. Педагогический коллектив (ПК) как совокупный субъект реабилитационно-педагогического процесса. Коллективная природа педагогической деятельности. Педагогический коллектив: реальная и номинальная профессиональная общность. Единство ценностей, общность целей, специфика средств профессиональной деятельности членов педагогического коллектива. Роль и место воспитателя-реабилитолога в ПК образовательного учреждения. Способы и условия эффективного взаимодействия воспитателя с другими членами педагогического коллектива. Функции педколлектива. Его гендерные особенности. Динамика и условия эффективности его саморазвития как совокупного субъекта профессиональной деятельности.

Литература по теме

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–49.

Тема 11. Детское сообщество как субъект воспитательного процесса. Отечественная педагогика коллектива: ее современная трактовка, анализ, критическое осмысление. Потребность подростка в принадлежности к сообществу сверстников, в принятии им. Феномены конформизма и неконформизма. Механизмы влияния группы на ее членов. Структура группы, ее социометрические характеристики. Морально-психологический климат группы. Группа как объект воспитания, субъект воспитания и субъект противодействия ему. Оптимальные формы и методы взаимодействия воспитателя-реабилитолога с группой учащихся.

Литература по теме

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–49, 117–129.

Тема 12. Семья как субъект реабилитационно-воспитательного процесса. Взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников.

Роль и место семьи в воспитательном процессе. Типичные ошибки семейного воспитания, приводящие к девиантно-криминальному поведению детей. Семья в воспитательной системе и воспитательном пространстве образовательного учреждения. Взаимопомощь и взаимоподдержка семьи и образовательного учреждения. Типичные ошибки в работе педагогов с семьями воспитанников. Принципы работы с семьей. Условия и формы эффективного взаимодействия воспитателя-реабилитолога с семьями учащихся.

Литература по теме

Петрынин А.Г., Цилюйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2002. – 80 с.

Тема 13. Конфликтологическая компетентность воспитателя. Понятия конфликта, предконфликтной ситуации, инцидента, конфликтогена, конфликтологической компетентности. Распознавание сигналов конфликта. Виды конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции конфликта. Отношение к конфликту как к "новой возможности". Стратегии конфликтного поведения. Роль воспитателя-реабилитолога и его возможности (границы его возможностей) в профилактике и продуктивном разрешении конфликтов. Различные техники работы с внутриличностными, межличностными, конфликтами типа личность – группа. Посредничество воспитателя-реабилитолога в конфликтах воспитанников.

Литература по теме

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 3–85.

Тема 14. Современные воспитательные технологии. Технологии: коллективной творческой деятельности; психолого-педагогической поддержки; конструктивного общения (Я-высказывания); индивидуальной и групповой педагогической консультации (Активного слушания); индивидуальной и групповой рефлексии; установления договорных отношений; самодиагностики и саморазвития коллектива воспитанников; тренинговые и т.д.

Литература по теме

Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. Вып. № 2.– М.: Инноватор, 1995.

Врублевская Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие. – Хабаровск, 2001. – С. 9–41.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 57–65.

Тема 15. Воспитательная система образовательного учреждения (моделирование). Моделирование воспитательных систем образовательных учреждений на основе освоенных в ходе курсов содержания и способов деятельности. Презентация моделей.

Литература по теме

Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч.статей./Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой.– М., 1995.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–49, 117–129.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.

Тема 16 . Самоореабилитация как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности. Понятие самореабилитации. Понятие стресса, синдрома хронической усталости, психического сгорания. Актуализация самореабилитации спецификой работы с подростками с девиантно-криминальным поведением. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Литература по теме

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя... – Ростов-н-Д., 1996.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 57–65.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002. – С. 3–102.

Литература

1. Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
4. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования. Вып. № 6. – М.: Инноватор, 1996.
5. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
6. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. Вып. № 2. – М.: Инноватор, 1995.
7. Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.
8. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж, 1995–10–01.
10. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996.
11. Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.
12. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком// Педагогика. – 1996. – № 1.
13. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшекласников// Педагогика. – 1991. – № 1.
14. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995. – № 4.
15. Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя... – Ростов-н-Д., 1996.
16. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие. – Хабаровск, 2001.

17. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
18. Заславская О.В. Учебный процесс и воспитательная система школы//Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
19. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.
20. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
21. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.
22. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства//Вопросы философии. – 1996.– № 10.
23. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Росто-н-Д., 1997.
24. Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической заботы// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
25. Личностно ориентированная педагогика /Под ред. С.В.Кульневича, А.С.Петелина.– Воронеж, 1997.
26. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
27. Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.
28. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001.
29. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
30. Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч.статей./Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой.– М., 1995.
31. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организация социального опыта и индивидуальной помощи// Новые ценности образования. Вып. № 3.– М.: Инноватор, 1996.
32. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
33. Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. – Хабаровск:ХК ИППК ПК, 2001.
34. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
35. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001
36. Поварицына В.А. Воспитательная работа школы с трудными учащимися. – Челябинск, 1984.
37. Поляков С.Д. О новом воспитании: Очерки коммунарской методики. – М., 1990.
38. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
39. Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы

организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.

40. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М., 1989.

41. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

42. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1987.

Специализация «мастер производственного обучения – реабилитолог»

Описание профессиональной деятельности мастера производственного обучения – реабилитолога

Современная социально-экономическая ситуация несет в себе потенциальную опасность и угрозу для подростков, особенно для тех, кто лишен подлинной родительской заботы и оказался отторгнутым школой. Такие ребята поглощаются маргинализованной и криминализованной средой, в ней находя жизненные ориентиры.

Центры педагогической реабилитации порой становятся последним прибежищем для таких детей и подростков, где они встречают понимание и искреннее желание помочь им.

Принципиально важным звеном в деятельности этих центров является производственное обучение.

Актуальность этого направления работы обусловлена рядом обстоятельств:

- ребята, занимающиеся (и живущие) в Центре, – это, как правило, те, кто имеет длительный и стойкий опыт неуспешности в учебе; цель – вернуть им веру в себя, взрастить в них самоуважение, чувство собственного достоинства, возможно, через производственное обучение, т.к. с ним не связано ассоциаций с неуспехом, а порой и унижением;

- вероятность успешного производственного обучения повышается в связи с тем, что многие подопечные Центра, имея средние способности в области вербально-логического мышления (что ставится во главу угла в школе), часто талантливы в сфере практического интеллекта, имеют "умные руки" (чему в школе не было возможности проявиться);

- освоение профессии, происходящее в процессе производственного обучения, поддерживает в этих ребятах чувство взрослости, обостренно у них развитое;

- среди воспитанников Центра большинство таких, которые понимают, что в жизни им придется рассчитывать только на себя (у одних нет родителей, у других – они лишены родительских прав, у третьих – просто отстранены от воспитания и заботы о детях и т.п.), поэтому овладение профессией для них является жизненно необходимым.

Таким образом, осуществляя производственное обучение, мастер обеспечивает некоторый минимум социальной защиты своих выпускников.

Однако традиционно учебно-производственные функции здесь имеют специфический – реабилитационный характер. Выстраивая продуктивное общение, устанавливая доброжелательные отношения в ходе производительного труда, мастер производственного обучения – реабилитолог создает педагогические условия для преодоления криминальной субкультуры: формирует в группе атмосферу психологической защищенности, поддерживает социально приветствуемое подростковое нормотворчество, традиции, вытесняющие асоциальные, способствует повышению статуса в детском коллективе отторгаемых воспитанников, организуя ситуации успеха. Создавая условия для самореализации, самореабилитации, саморазвития, в процессе производственного обучения мастер помогает воспитаннику обрести новый, позитивный, альтернативный прошлому опыт.

Описание учебной деятельности слушателей по специализации «Мастер производственного обучения – реабилитолог»

Специфика данного направления работы состоит в том, что ее осуществляют люди, чаще всего не имеющие базового педагогического или психологического образования. Поэтому предлагаемая программа предусматривает обязательный минимум общепсихологической и общепедагогической подготовки.

Вся деятельность Центра строится в режиме психолого-педагогической поддержки (ППП). Разворачиваясь в единой логике (диагностика, поиск, договор, деятельность, рефлексия), поддержка в каждом направлении работы Центра имеет свою специфику. Так, в производственном обучении доминирующую роль играет деятельностный этап ППП.

Целями реализации данной программы являются:

- повышение психолого-педагогической компетентности мастеров производственного обучения;
- оказание им помощи в осмыслении своей деятельности в общем контексте работы Центра по осуществлению педагогической реабилитации детей и подростков с девиантно-криминальным поведением.

В программе выдержан баланс между лекционными, семинарскими и практическими формами обучения. Под этими общими названиями подразумевается использование разнообразных методов и приемов организации учебной деятельности. Так, лекционное занятие будет не столько академической лекцией, сколько лекцией-беседой, бинарной лекцией, лекцией-"дуэлью".

Семинары предполагаются как место и время рефлексии собственной практики и осмысления новых идей. В ходе слушатели включаются в дискуссии по наиболее актуальным проблемам, не имеющим однозначного решения; происходит обмен опытом и идеями, их взаимная экспертиза слушателями курсов; обзор, аннотирование и рецензирование новых книг и материалов периодической печати, интересных для данной аудитории.

На практических занятиях используются мини-тренинги, организуются деловые игры, выполняются задания, имеющие непосредственную практическую значимость.

Каждое занятие заканчивается упражнением на самореабилитацию, что в совокупности со специальным мини-тренингом, предусмотренном на завершающем этапе обучения, позволит слушателям обрести некоторый опыт работы с самим собой по самосохранению и самовосстановлению в сложной профессиональной ситуации.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

| № п/п | Название темы | Количество часов | | |
|-------|---|------------------|---------|---------------|
| | | Лекции | Семинар | Практ занятия |
| 1 | Современные подходы к воспитанию | 4 | 4 | |
| 2 | Воспитательная система образовательного учреждения (общие подходы) | 2 | 2 | |
| 3 | Воспитательная система и воспитательное пространство: сосуществование, пересечение, взаимодействие, взаимопереходы | 2 | 2 | |
| 4 | Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | 2 | 2 | |
| 5 | Медико-психологические основы работы с детьми девиантно-криминального поведения | 2 | 2 | |
| 6 | Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты | 2 | 2 | |
| 7 | Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением | 4 | 2 | 4 |
| 8 | Подросток как субъект процесса воспитания ("педагогический сопромат") | 2 | 2 | 2 |
| 9 | Воспитатель как субъект реабилитационного процесса | 2 | 2 | |
| 10 | Педагогический коллектив как совокупный субъект реабилитационно-педагогического процесса | 2 | | 2 |
| 11 | Детское сообщество как субъект воспитательного процесса | 2 | 2 | 2 |
| 12 | Семья как субъект реабилитационно-воспитательного процесса. Взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников | 2 | 2 | 2 |
| 13 | Конфликтологическая компетентность воспитателя | 2 | | 6 |
| 14 | Современные воспитательные технологии | 4 | 2 | 8 |
| 15 | Воспитательная система образовательного учреждения (моделирование) | 2 | | 4 |
| 16 | Самореабилитация воспитателя-реабилитолога как условие продуктивности его жизни и эффективности профессиональной деятельности | 2 | | 6 |
| | Итого: | 38 | 28 | 36 |
| | Всего: | 102 | | |

Примечание. Жирным шрифтом в таблице выделена инвариантная часть курса.

Содержание программы

Тема 1. Вводная часть. Выявление запроса слушателей. Определение целей и задач повышения квалификации мастера производственного обучения – реабилитолога.

Литература по теме

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И. Малофеева, И.В. Калинина, А.Г. Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – С. 39–64.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–40.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г, Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. – Хабаровск, 2001. – С 10–31.

Тема 2. Психологические особенности подросткового возраста

Отрочество как особый период в жизни человека, как точка бифуркации, ветвления вариантов выстраивания судьбы. Новообразования подросткового возраста. Особенности общения и взаимодействия подростка со взрослыми и со сверстниками. Специфика подростковых групп: ценности, структура, характер отношений, лидерства. Трудности социализации и персонификации в подростковом возрасте. Психологические условия эффективного диалога с подростком.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.психол.тр. – М., Воронеж, 1995–10–01.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.

Тема 3. Психологические особенности детей и подростков с девиантно-криминальным поведением. Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение взаимоотношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, ошибки воспитания в семье и образовательных учреждениях, средства массовой информации, особенности самой личности. Характеристика взаимоотношений подростков с ДКП со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении. Роль мастера производственного обучения в психолого-педагогической поддержке и реабилитации несовершеннолетних с ДКП.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИПК ПК, 2001. – С. 39–64.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–40.

Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

Тема 4. Педагогика подросткового возраста. Воспитание как помощь саморазвитию личности. Личностно ориентированное воспитание. Диалогический характер воспитания. Деятельностный характер воспитания. Роль и место коллектива (группы производственного обучения) в воспитании личности. Актуализация и оказание помощи подростку в самовоспитании. Педагогические основы организации жизнедеятельности группы производственного обучения. Трудности, "подводные камни" воспитания, обусловленные спецификой подросткового возраста.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-ое, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–129.

Тема 5. Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Политика модернизации образования в Российской Федерации. Федеральная и краевая программы развития образования. Социальная политика в Российской Федерации. Федеральные и краевые программы. Закон РФ "Об образовании", Закон РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Декларация прав ребенка от 20.11.59 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН, Конвенция о правах ребенка (1989), Закон РФ "О правах ребенка" (1998). Конституционные и социальные права граждан на образование. Взаимодействие и взаимоотношения субъектов образовательного права. Типовые положения, локальные акты, определяющие деятельность образовательных учреждений различных типов и видов. Охрана прав несовершеннолетних. Взаимодействие школы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних в соответствии с действующим законодательством о браке и семье. Основные документы, регламентирующие деятельность руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Финансово-хозяйственная деятельность руководителя образовательного учреждения, реализующего проекты и программы реабилитационной направленности.

Литература по теме

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 57–118

Тема 6. Медико-психологические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение отношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, особенности личности и др. Характеристика взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении.

Литература по теме

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж, 1995.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М., 1984.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.

Тема 7. Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты. Понятие субкультуры. Источники и средства формирования криминальной субкультуры. Характеристики криминальной субкультуры, ее социально-экономические корни и психологические механизмы существования. Черты криминальной субкультуры, привлекательные для подростков. Возрастные и личностные особенности подростков с девиантно-криминальным поведением, используемые представителями криминальной субкультуры. "Выращивание" альтернативного опыта как способ противодействия влиянию криминальной субкультуры на детей и подростков.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001.

Петрынин А.Г., Цилуйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКПРО, 2002. – 80 с.

Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: ИПП "Приз", 1994. – 320 с.

Хрестоматия по добротворчеству/ Сост. А.Г. Петрынин. – Москва: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Тема 8. Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Идея психолого-педагогической поддержки как отклик на многолетний глубокий кризис образования и воспитания. Генезис идеи поддержки как помощи ребенку в решении актуальных личностно-значимых проблем. Союзники и оппоненты идеи поддержки. Место поддержки в процессах воспитания и обучения. Поддержка как педагогика индивидуальности. Наставник (тьютор) – главная фигура педагогики поддержки.

Природосообразность психолого-педагогической поддержки реабилитационному процессу. Специфика поддержки детей с девиантно-криминальным поведением: особенности адресата и предмета, восприятия поддерживающих отношений детьми с девиантно-криминальным поведением.

Принципы осуществления психолого-педагогической поддержки. Поддержка как сложный, многоэтапный, динамичный процесс. Этапы поддержки: диагностический, поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный. Характеристика каждого этапа: основная идея, цель, задачи, технология реализации. Определение приоритетных этапов психолого-педагогической поддержки для каждой специализации.

Общие требования к педагогу как субъекту психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением. Принятие идеологии и практики поддержки как акт личностно-профессионального самоопределения педагога.

Опыт практической реализации идеи психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях различных регионов России, его адаптация

к специфике Центра педагогической реабилитации детей, к деятельности педагогов каждой специализации курсов повышения квалификации (педагога улицы, учителя-реабилитолога, воспитателя-реабилитолога, мастера производственного обучения – реабилитолога, педагога-психолога-конфликтолога, проектировщика реабилитационных воспитательных систем).

Литература по теме

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания// Народное образование. – 1997.– № 3.

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–40.

Тема 9. Производственное обучение (ПО) как реабилитационный процесс.

Производственное обучение в контексте целостного реабилитационно-педагогического процесса. Специфические возможности производственного обучения в осуществлении реабилитации подростков с девиантно-криминальным поведением. Условия и факторы, превращающие производственное обучение в процесс реабилитации. Личностно-профессиональные требования к мастеру-реабилитологу.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–40.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/ Сост. А.И. Малофеева, И.В. Калинина, А.Г. Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 73 с.

Петлеванная Е.В., Филиппова Н.В. Педагогические условия развития профессионального мастерства учащихся с девиантно-криминальным поведением через интеграцию учебных предметов (токарное дело и математика; швейное дело и математика). – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2002. – 28 с.

Тема 10. Доминирование деятельностного этапа психолого-педагогической поддержки как специфика деятельности мастера-реабилитолога. Культуро-

сообразность деятельностного этапа психолого-педагогической поддержки, специфика производственного обучения. Удовлетворение потребностей и интересов личности в деятельности. Логика разворачивания деятельностного этапа поддержки. Целеполагание, планирование, организация, фиксация и анализ результатов. Необходимость оказания мастером-реабилитологом профессиональной помощи ребятам при решении ими задач производственного обучения, лежащих в зоне их ближайшего развития. Обеспечение ситуации успеха в деятельности. Организация мастером-реабилитологом рефлексии возможных неудач.

Литература по теме

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–5, 55–61.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. Инновационная образовательная программа повышения квалификации. – Хабаровск, 2001. – С. 10–31.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/ Сост. А.И. Малофеева, И.В. Калинина, А.Г. Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 73 с.

Тема 11. Педагогический коллектив как совокупный субъект реабилитационно-педагогического процесса (взаимодействие мастера производственного обучения с психологами и педагогами различных специализаций). Коллективная природа педагогической деятельности. Педагогический коллектив: реальная и номинальная профессиональная общность. Единство ценностей, общность целей, специфика средств профессиональной деятельности членов педагогического коллектива. Функции педагогического коллектива. Гендерные особенности педагогического коллектива. Динамика и условия эффективности его саморазвития как совокупного субъекта профессиональной деятельности.

Литература по теме

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–49.

Хрестоматия по добротворчеству/ Сост. А.Г. Петрынин. – Москва: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Тема 12. Повышение конфликтологической компетентности мастера-реабилитолога. Понятия конфликта, предконфликтной ситуации, инцидента, конфликтогена. Распознавание сигналов конфликта. Виды конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции конфликта. Отношение к конфликту как к "новой возможности". Стратегии конфликтного поведения.

Литература по теме

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 3–85.

Тема 13. Современные формы и методы производственного обучения. Понятие методики обучения. Целеполагание в процессе производственного обучения. Общедидактические и частнодидактические принципы производственного обучения. Основные методы обучения. Урок как форма обучения. Виды уроков. Специфика уроков производственного обучения. Соотношение теории и практики в производственном обучении. Рациональное распределение времени на уроке. Организация урока как взаимодействие педагога с учащимися. Индивидуальная, фронтальная и групповая формы работы. Реализация воспитательного потенциала производственного обучения. Система оценивания. Оценка и отметка. Организация производственной практики учащихся. Знакомство с передовым педагогическим опытом производственного обучения.

Литература по теме

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996

Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.

Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995.– № 4.

Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.

Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической заботы// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.

Личностно ориентированная педагогика /Под ред. С.В.Кульневича, А.С.Петелина.– Воронеж, 1997.

Тема 14. Самоореабилитация мастера производственного обучения – реабилитолога как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности. Понятие самореабилитации. Понятие стресса, синдрома хронической усталости, психического сгорания. Актуализация самореабилитации спецификой работы с подростками с девиантно-криминальным поведением. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Литература по теме

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя...– Ростов-н-Д., 1996.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 57–65.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002. – С. 3–102.

Тема 15. Саморегуляция психического состояния. Осмысление ситуации. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Литература по теме

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя...– Ростов-н-Д., 1996.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002. – –. 3-102.

Литература

1. Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
4. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
5. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
6. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. Вып. № 2.– М.: Инноватор, 1995.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
8. Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.
9. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж, 1995–10–01.
11. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996.
12. Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.
13. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком// Педагогика. – 1996.– № 1.
14. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников// Педагогика. – 1991.– № 1.
15. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995.– № 4.
16. Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя...– Ростов-н-Д., 1996.

17. Бродский Ю.С. Смысл жизни человека и функции воспитания и среды// Теория и практика воспитательных систем. – М., 1996.
18. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
19. Заславская О.В. Учебный процесс и воспитательная система школы//Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
20. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.
21. Караковский В.А. Статья человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
22. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.
23. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства//Вопросы философии. – 1996.– № 10.
24. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Росто-н-Д., 1997.
25. Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической заботы// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
26. Личностно ориентированная педагогика /Под ред. С.В.Кульневича, А.С.Петелина.– Воронеж, 1997.
27. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
28. Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.
29. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001.
30. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
31. Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч.статей/Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой. – М., 1995.
32. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организация социального опыта и индивидуальной помощи// Новые ценности образования. Вып. № 3.– М.: Инноватор, 1996.
33. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
34. Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001.
35. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
36. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001.
37. Поварицына В.А. Воспитательная работа школы с трудными учащимися. – Челябинск, 1984.
38. Поляков С.Д. О новом воспитании: Очерки коммунарской методики. – М., 1990.
39. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.

40. Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.
41. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М., 1989.
42. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.
43. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1987.
44. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992.
45. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
46. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. – М., 2000.

Специализация «учитель-реабилитолог»

Описание профессиональной деятельности учителя-реабилитолога

Группа разработчиков программы повышения квалификации учителей-реабилитологов считает, что одной из наиболее частых причин возникновения девиантно-криминального поведения у детей является их нереализованность в социально приемлемых видах деятельности, в том числе в учебе.

Жизнь ребенка, имеющего учебные проблемы, можно описать следующим образом: отсутствие устойчивой мотивации к учению, неудачи в учебной деятельности, складывающиеся в опыт неуспешности; наказания в школе и дома из-за непонятого, невыполненного или неверно выполненного задания; связанные с этим сниженная самооценка, чувство неполноценности, обиды, а порой и унижения.

Будучи не в силах продолжать так жить, ребенок ищет приемлемые для себя формы защиты. Отклоняющееся поведение зачастую и является проявлением защитного поведения.

Деятельность учителя-реабилитолога вплетается в общий контекст реабилитационно-педагогического процесса образовательного учреждения. Строясь на общих ценностных основаниях, единых принципах, эта деятельность имеет свою специфику. К ней мы относим то, что именно учителю как никакому другому субъекту реабилитационно-педагогического процесса, в силу названных выше обстоятельств с наибольшей степенью вероятности придется преодолевать сопротивление учащихся. Ему придется медленно и терпеливо возвращать им веру в свои силы и возможности, открывать для них истину, что учение, вопреки их опыту, может быть источником радости.

Цели профессиональной деятельности учителя-реабилитолога состоят в том, чтобы средствами своего учебного предмета:

- помочь учащимся осмыслить себя в прошлом и настоящем, увидеть свои позитивные возможности в будущем;
- способствовать выявлению и формированию познавательных интересов;

- содействовать обретению ребятами позитивного опыта учебной деятельности и общения с педагогами и одноклассниками;
- предоставить возможность максимальной самореализации в учебном процессе в рамках нормативного поведения и постепенного вытеснения тем самым отклоняющегося поведения.

Принципы деятельности учителя-реабилитолога:

- главная забота учителя – не ЗУНы, а достоинство ребенка;
- ребенок имеет право на ошибку;
- ребенок всегда будет выслушан; в случае несогласия с его точкой зрения учитель тактично и предметно ее оспорит;
- учащийся может быть уверен, что ему не будут постоянно приводить в пример других, его будут сравнивать не с другими, а только с самим собой на разных этапах роста;
- он может не сомневаться, что в учебном процессе будут учитываться его индивидуальные особенности: скорость восприятия, усвоения, характер мышления и запоминания, специфика речи и т.п.;
- учителю важно не только и не столько усвоение всеми учениками общих для всех значений, составляющих содержание учебного предмета, сколько нахождение каждым ребенком личностного смысла данного предмета.

Описание учебной деятельности слушателей по специализации «учитель-реабилитолог»

Целями повышения квалификации учителя–реабилитолога являются: а) осмысление последним своей профессиональной (учебной) деятельности в контексте реабилитации подростков с девиантно-криминальным поведением; б) освоение методов и средств осуществления учебного процесса, имеющего реабилитационную направленность; в) овладение способами самореабилитации.

В программе выдержан баланс между лекционными, семинарскими и практическими формами обучения. Под этими общими названиями подразумевается использование разнообразных методов и приемов организации учебной деятельности. Так, лекционное занятие будет не столько академической лекцией, сколько лекцией-беседой, бинарной лекцией, лекцией-"дуэлью".

Семинары предполагаются как место и время рефлексии собственной практики и осмысления новых идей. В ходе слушатели включаются в дискуссии по наиболее актуальным проблемам, не имеющим однозначного решения; происходит обмен опытом и идеями, их взаимная экспертиза слушателями курсов; обзор, аннотирование и рецензирование новых книг и материалов периодической печати, интересных для данной аудитории.

На практических занятиях используются мини-тренинги, организуются деловые игры, выполняются задания, имеющие непосредственную практическую значимость.

Каждое занятие заканчивается упражнением на самореабилитацию, что в совокупности со специальным мини-тренингом, предусмотренном на завершающем этапе обучения, позволит слушателям обрести некоторый опыт работы с самим собой по самосохранению и самовосстановлению в сложной профессиональной ситуации.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

| № | Название темы | Количество часов | | |
|-----------|--|------------------|------------------|------------------|
| | | Лекции | Семинар. занятия | Практич. занятия |
| 1 | Современные подходы к обучению | 4 | 4 | 2 |
| 2 | Роль и место учебного процесса в воспитательной системе образовательного учреждения | 2 | 4 | 2 |
| 3 | Подросток как субъект процесса обучения | 2 | | |
| 4 | Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | 2 | 2 | |
| 5 | Медико-психологические основы работы с детьми девиантно-криминального поведения | 2 | 2 | |
| 6 | Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты | 2 | 2 | |
| 7 | Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением | 4 | 2 | 4 |
| 8 | Особенности образовательного процесса в учреждениях для детей с девиантно-криминальным поведением | 2 | 4 | |
| 9 | Учитель как субъект реабилитационного процесса | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Педагогический коллектив как совокупный субъект реабилитационно-педагогического процесса | 2 | 2 | 2 |
| 11 | Взаимодействие учителя-реабилитолога с семьями учащихся | | 2 | |
| 12 | Использование данных психодиагностики в построении процесса обучения. Учитель как субъект педагогической диагностики | | | 4 |
| 13 | Современные образовательные технологии. Специфика их реализации в обучении детей с девиантно-криминальным поведением | 4 | 2 | 12 |
| 14 | Конфликтологическая компетентность учителя-реабилитолога | 4 | | 6 |
| 15 | Самореабилитация учителя-реабилитолога как условие продуктивности его жизни и эффективности профессиональной деятельности | 2 | | 6 |
| | Итого: | 34 | 28 | 40 |
| | Всего: | 102 | | |

Примечание. Жирным шрифтом в таблице выделена инвариантная часть курса.

Содержание программы

Тема 1. Современные подходы к обучению. Традиционное понимание сущности процесса обучения: его целей, движущих сил, закономерностей, принципов, роли учителя и ученика в процессе обучения. Кризис традиционного обучения. Сущность инновационного обучения: его цели, движущие силы, закономерности, принципы, позиции учителя и ученика. Личностные смыслы субъектов процесса обучения. Современные подходы к определению содержания образования. Образовательные стандарты и их реализация в реабилитационных образовательных учреждениях.

Литература по теме

Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.

Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-на-Д., 1999.

Врублевская. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: Учебное пособие. – Хабаровск, 2001. – С. 9–41.

Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1987.

Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. – М., 2000.

Тема 2. Роль и место учебного процесса в воспитательной системе образовательного учреждения. Соотношение процессов обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. Основные характеристики воспитательной системы образовательного учреждения как сложной гуманитарной системы. Процесс обучения как элемент ВС, его связи с другими элементами. Процесс обучения как средство педагогической реабилитации

Литература по теме

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. Под общей редакцией Н.Л.Селивановой. – М., 1998.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.

Караковский В.А. Статья человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 8–50.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–73.

Поварицына В.А. Воспитательная работа школы с трудными учащимися. – Челябинск, 1984.

Тема 3. Подросток как субъект процесса обучения. Подростковый возраст как особый период в жизни человека, как точка бифуркации, ветвления вариантов выстраивания судьбы. Новообразования подросткового возраста. Причины и истоки учебных проблем подростков. Психологические условия эффективного диалога с подростком в процессе обучения. Актуализация и оказание помощи подростку в его самообразовании.

Литература по теме

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Кашченко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–49.

Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М., 1989.

Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

Тема 4. Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением

Политика модернизации образования в Российской Федерации. Федеральная и краевая программы развития образования. Социальная политика в Российской Федерации. Федеральные и краевые программы. Закон РФ "Об образовании", Закон РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Декларация прав ребенка от 20.11.59 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН, Конвенция о правах ребенка (1989), Закон РФ "О правах ребенка" (1998). Конституционные и социальные права граждан на образование. Взаимодействие и взаимоот-

ношения субъектов образовательного права. Типовые положения, локальные акты, определяющие деятельность образовательных учреждений различных типов и видов. Охрана прав несовершеннолетних. Взаимодействие школы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних в соответствии с действующим законодательством о браке и семье. Основные документы, регламентирующие деятельность руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Финансово-хозяйственная деятельность руководителя образовательного учреждения, реализующего проекты и программы реабилитационной направленности.

Литература по теме

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 57–118.

Тема 5. Медико-психологические основы работы с детьми девиантно-криминального поведения. Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение отношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, особенности личности и др. Характеристика взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении.

Литература по теме

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.психол.тр. – М., Воронеж, 1995.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М., 1984.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.

Тема 6. Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты. Понятие субкультуры. Источники и средства формирования криминальной субкультуры. Характеристики криминальной субкультуры, ее социально-экономические корни и психологические механизмы существования. Черты криминальной субкультуры, привлекательные для подростков. Возрастные и личностные особенности подростков с девиантно-криминальным поведением, используемые представителями криминальной субкультуры. "Выращивание" альтернативного опыта как способ противодействия влиянию криминальной субкультуры на детей и подростков.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001.

Петрынин А.Г., Цилуйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКПРО, 2002. – 80 с.

Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: ИПП "Приз", 1994. – 320 с.

Хрестоматия по добротворчеству/ Сост. А.Г. Петрынин. – Москва: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Тема 7. Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика. Технология поддержки несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Идея психолого-педагогической поддержки как отклик на многолетний глубокий кризис образования и воспитания. Генезис идеи поддержки как помощи ребенку в решении актуальных личностно-значимых проблем. Союзники и оппоненты идеи поддержки. Место поддержки в процессах воспитания и обучения. Поддержка как педагогика индивидуальности. Наставник (тьютор) – главная фигура педагогики поддержки.

Природосообразность психолого-педагогической поддержки реабилитационному процессу. Специфика поддержки детей с девиантно-криминальным поведением: особенности адресата и предмета, восприятия поддерживающих отношений детьми с девиантно-криминальным поведением.

Принципы осуществления психолого-педагогической поддержки. Поддержка как сложный, многоэтапный, динамичный процесс. Этапы поддержки: диагностический, поисковый, договорной, деятельностный, рефлексивный. Характеристика каждого этапа: основная идея, цель, задачи, технология реализации. Определение приоритетных этапов психолого-педагогической поддержки для каждой специализации.

Общие требования к педагогу как субъекту психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением. Принятие идеологии и практики поддержки как акт личностно-профессионального самоопределения педагога.

Опыт практической реализации идеи психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях различных регионов России, его адаптация к специфике Центра педагогической реабилитации детей, к деятельности педагогов каждой специализации курсов повышения квалификации (педагога улицы, учителя-реабилитолога, воспитателя-реабилитолога, мастера производственного обучения – реабилитолога, педагога-психолога-конфликтолога, проектировщика реабилитационных воспитательных систем).

Литература по теме

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания// Народное образование. – 1997.– № 3.

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000. – № 3.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–40.

Тема 8. Особенности образовательного процесса в учреждениях для детей с девиантно-криминальным поведением. Учет отсутствия положительной учебной мотивации значительной части учащихся; формирование мотивов учения. Диагностика пробелов в знаниях, поиск оптимальных путей их устранения. Преодоление прошлого негативного опыта учебной деятельности, "выращивание" нового опыта: создание ситуаций успеха в учении. Развитие интеллектуальных надпредметных умений и навыков (анализ, сравнение, выделение главного и т.д.), способствующих успешной учебной деятельности.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–129.

Тема 9. Учитель как субъект реабилитационного процесса. Профессионально важные качества учителя-реабилитолога. Действие механизма компенсации слабо выраженных профессионально важных качеств сильными личностными и профессиональными качествами. Учитель-реабилитолог как организатор реабилитирующих общения, отношений, деятельности на уроке. Учитель как организатор внеурочной деятельности по предмету.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя... – Ростов-н-Д., 1996.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и

медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–49.

Тема 10. Педагогический коллектив (ПК) как совокупный субъект реабилитационно-педагогического процесса. Коллективная природа педагогической деятельности. Педагогический коллектив: реальная и номинальная профессиональная общность. Единство ценностей, общность целей, специфика средств профессиональной деятельности членов педагогического коллектива. Роль и место учителя-реабилитолога в ПК образовательного учреждения. Способы и условия эффективного взаимодействия учителя с другими членами педагогического коллектива (воспитателями, мастерами производственного обучения, психологами). Функции педколлектива. Его гендерные особенности. Динамика и условия эффективности его саморазвития как совокупного субъекта профессиональной деятельности.

Литература по теме

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 41–49.

Тема 11. Взаимодействие учителя-реабилитолога с семьями учащихся. Проблемы взаимодействия семьи и школы. Типичные ошибки работы учителей общеобразовательной школы с семьями учащихся. Типологические особенности семей, имеющих детей с девиантно-криминальным поведением. Учет родительского опыта общения с педагогами школы, где прежде обучался ребенок. Учет психического состояния родителей, имеющих детей с девиантно-криминальным поведением. Привлечение родителей и других членов семьи к сотрудничеству по оказанию ребенку психолого-педагогической поддержки.

Литература по теме

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–49.

Петрынин А.Г., Цилюйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2002. – 80 с.

Тема 12. Использование данных психодиагностики в построении процесса обучения. Учитель как субъект педагогической диагностики. Сферы психологической и педагогической диагностики. Взаимодействие учителя и психолога образовательного учреждения. Нравственные и профессиональные принципы использования результатов диагностики. Активизирующая, мотивирующая функция диагностики. Разнообразие диагностических методов и процедур, основания для выбора оптимальных методов и методик. Освоение необходимого для учителя минимума методов диагностики. Обучение ребят элементам самодиагностики. Внесение в учебный процесс корректировок, обусловленных результатами диагностики.

Литература по теме

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 57–65.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 117–129.

Тема 13. Современные образовательные технологии. Специфика их реализации в обучении детей с девиантно-криминальным поведением. Ценностные основания и целевые ориентиры современных технологий обучения. Развивающее обучение (общая модель). Личностно ориентированное образование. Технологии "погружения", "живого знания", учебного исследования, учебной дискуссии, учебной игры, блочно-модульного обучения. Компенсирующее обучение. Возможности использования современных технологий обучения применительно к учащимся с девиантным поведением. Семестровая, вечерняя, заочная формы обучения, экстернат. Обучение в разновозрастном классе. Проектирование индивидуальной педагогической технологии как способ самореализации профессионала. Методологические основания проектировочной деятельности. Возможные алгоритмы проектирования индивидуальной педагогической технологии.

Литература по теме

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996.

Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.

Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995.– № 4.

Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.

Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической заботы// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.

Личностно ориентированная педагогика /Под ред. С.В.Кульневича, А.С.Петелина. – Воронеж, 1997.

Тема 14. Конфликтологическая компетентность учителя-реабилитолога. Понятия конфликта, предконфликтной ситуации, инцидента, конфликтогена, конфликтологической компетентности. Распознавание сигналов конфликта. Виды конфликтов. Конструктивные и деструктивные функции конфликта. Отношение к конфликту как к "новой возможности". Стратегии конфликтного поведения. Роль учителя-реабилитолога и его возможности (границы его возможностей) в профилактике и продуктивном разрешении конфликтов. Использование активизирующего и развивающего потенциала конфликта в учебной деятельности.

Литература по теме

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 3–85.

Тема 15. Самореабилитация учителя-реабилитолога как условие продуктивности его жизни и эффективности профессиональной деятельности. Понятие самореабилитации. Понятия стресса, синдрома хронической усталости, психического сгорания. Актуализация самореабилитации спецификой работы с подростками с девиантно-криминальным поведением. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Литература по теме

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя... – Ростов-н-Д., 1996.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 57–65.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002. – С. 3–102.

Литература

1. Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
4. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
5. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания// Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
6. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. Вып. № 2. – М.: Инноватор, 1995.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
8. Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.
9. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж, 1995–10–01.
11. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М., 1996.
12. Бернс Р. Развитие "Я"-концепции и воспитание. – М., 1986.
13. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком// Педагогика. – 1996.– № 1.
14. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников// Педагогика. – 1991.– № 1.
15. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика. – 1995.– № 4.
16. Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя...– Ростов-н-Д., 1996.

17. Бродский Ю.С. Смысл жизни человека и функции воспитания и среды// Теория и практика воспитательных систем. – М., 1996.
18. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
19. Заславская О.В. Учебный процесс и воспитательная система школы//Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
20. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.
21. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
22. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.
23. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства//Вопросы философии. – 1996.– № 10.
24. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Росто-н-Д., 1997.
25. Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической заботы// Новые ценности образования. Вып. № 6.– М.: Инноватор, 1996.
26. Личностно ориентированная педагогика /Под ред. С.В.Кульневича, А.С.Петелина.– Воронеж, 1997.
27. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.
28. Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002.
29. Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001.
30. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
31. Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч.статей./Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой.– М., 1995.
32. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организация социального опыта и индивидуальной помощи// Новые ценности образования. Вып. № 3.– М.: Инноватор, 1996.
33. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
34. Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях. Сборник научных статей и методических рекомендаций/Сост. А.И.Малофеева, И.В.Калинина, А.Г.Петрынин и др. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001.
35. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
36. Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-ое, переработанное и дополненное. – М., 2001.
37. Поварицына В.А. Воспитательная работа школы с трудными учащимися. – Челябинск, 1984.
38. Поляков С.Д. О новом воспитании: Очерки коммунарской методики. – М., 1990.
39. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.

40. Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. – М., 2001.
41. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. – М., 1989.
42. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.
43. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1987.
44. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992.
45. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
46. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. – М., 2000.

Специализация «проектировщик реабилитационно-воспитательных систем»

Описание профессиональной деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем

Проектировщик реабилитационно-воспитательных систем – руководитель или заместитель руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми девиантно-криминального поведения.

Если принять понимание проектирования как мотивированный целенаправленный способ изменения педагогической действительности, основанием которого является результат самоопределения его создателя в ценностно-смысловом педагогическом пространстве, то важнейшей предпосылкой эффективности специальной деятельности проектировщика РВС является его культурное самоопределение, то есть наличие персональной педагогической концепции: специальной картины мира и своей миссии в нем – гуманистически ориентированной, теоретически осмысленной, сложно структурированной, инструментальной.

Если учитывать, что проектирование предполагает выстраивание настоящего из будущего, а не из прошлого, то ведущей составляющей профессиональной деятельности проектировщика РВС является наличие прогностических и аналитических способностей, умение обнаруживать вызовы будущего – в конкретной социокультурной ситуации, в государственном "заказе", в глобальных и локальных цивилизационных тенденциях, в логике изменения современной структуры детства – и на основе их анализа выстраивать замысел как педагогический ответ на эти вызовы.

Проектировщик должен быть способен реализовывать проект по заявленной им норме. Компетентное выстраивание и реализация проекта реабилитационно-воспитательной системы работы с детьми девиантно-криминального поведения предполагает глубокое знание нормативно-правовых основ такой деятельности, основных вопросов специальной психологии и специальной педагогики.

Проектирование охватывает процесс перестройки, становления и развития системы, поэтому создаваемый замысел нестабилен, в ходе его реализации

и постоянной рефлексии замысел уточняется, корректируется, и этот процесс совпадает по срокам с процессом создания, реализации и завершения проекта. Проектировщик РВС несет ответственность не только за создание проекта, но и за его реализацию, его результаты и продукты. В этой связи значимыми оказываются все качества, отражающие управленческую компетентность проектировщика РВС: умения целеполагания, программирования, планирования, организации, руководства, контроля, анализа и коррекции.

Проектировщик РВС не только опирается в своей деятельности на гуманистические ценности и принципы, но и является сам носителем гуманистических ценностей и гуманистических педагогических средств.

Для того чтобы ценности автора проекта РВС реализовывались именно по тем нормам, которые заложены при проектировании, важными оказываются ряд коммуникативных и управленческих компетенций проектировщика: умения командной работы и ее организации, вдохновляющий стиль взаимодействия, владение ориентационным, мотивационным и рефлексивными подходами к управлению, способность к определению наиболее целесообразной управленческой стратегии и т.п.

Особые дети, чьи проблемы становятся проблемами проектировщика РВС, должны стать соавторами проекта, поскольку без встречной активности детей невозможно преодоление проявлений девиантно-криминального поведения. В этой связи особый блок компетенций проектировщика РВС составляют его гуманистическая педагогическая позиция, основанная на представлениях о детстве как самоценном периоде жизни человека, его педагогический оптимизм, способность действовать с позиций ненасилия, толерантности, сотрудничества.

Описание учебной деятельности слушателей по специализации «проектировщик реабилитационно-воспитательных систем»

Основой организации повышения квалификации проектировщика реабилитационно-воспитательных систем является представление о сущности профессионального роста как самостроительстве. Поэтому необходимо пересмотреть знаниевый подход в содержании и организации образовательного процесса с участием проектировщиков РВС. Пространство образовательного процесса в системе повышения квалификации должно провоцировать возникновение и осознание кризиса профессиональной компетенции, квалифицированное сопровождение этого кризиса и помощь в его преодолении.

Провоцирование профессионального кризиса проектировщиков РВС как основы актуализации повышения квалификации предполагает выполнение докурсовых заданий проектировочного характера, которые потребуют от проектировщика мобилизации ряда профессиональных компетенций и позволят обнаружить их недостаточность.

Тогда началом работы на курсах повышения квалификации станет групповая рефлексия разработанных проектировщиками РВС проектов в двух пластах: содержательном – рефлексия качества проекта, и деятельностном – рефлексия процесса создания проекта и возникших при этом затруднений.

Возникшая в ходе рефлексии ситуация недостаточности определенных знаний, умений, интеллектуальных процедур, инструментов, личностных качеств и т.п. и будет зафиксирована как кризисная в плоскости профессиональной компетентности проектировщиков РВС. Фиксация кризиса профессиональной компетенции произойдет в ходе реализации третьего пласта рефлексии – надрефлексивного, то есть рефлексии над рефлексией, анализа продуктов и результатов рефлексии созданных проектов. Главным продуктом третьего пласта рефлексии станет осознание затруднений как вызовов, формирование персональных запросов к системе повышения квалификации.

Тогда все содержание и технологии повышения квалификации проектировщиков РВС должны выстраиваться как ответ на их персональные запросы. В этой связи становится очевидным, что только рамками курсов процесс повышения квалификации проектировщиков РВС ограничен быть не может. Квалифицированное сопровождение кризиса профессиональной компетенции проектировщика реабилитационно-воспитательных систем и помощь в его преодолении предполагает наличие системы долгосрочного взаимодействия проектировщика с консультантами в различных формах: курсов повышения квалификации, проблемных семинаров, индивидуальных и групповых консультаций, разной продолжительности патронажа, научного руководства и т.п.

Такая организация повышения квалификации проектировщиков РВС требует от системы дополнительного педагогического образования:

- конструирования содержания образовательных программ и учебно-тематических планов переподготовки и повышения квалификации как ответа на персональные образовательные запросы проектировщиков РВС;

- освоения и внедрения современных продуктивных технологий образования взрослых, компенсирующих недостатки объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов работы с педагогами; обеспечивающих провокацию, сопровождение и разрешение профессионального кризиса проектировщика реабилитационно-воспитательных систем;

- поиска организационных форм повышения квалификации проектировщиков РВС, ориентированных в определении содержания и технологии работы со слушателями не только на фронтальное образование педагога, что определено наличием общих вопросов нормативно-правового, теоретического характера, но и на глубокую проработку персональных проблем в рамках спецкурсов, проблемных семинаров, курсов, консультаций.

Основной идеей, описывающей характер организационно-технологической стороны процесса повышения квалификации проектировщика реабилитационно-воспитательных систем, является идея клинического образования, то есть образования на рабочем месте. Реализация идеи клинического образования будет происходить в двух взаимосвязанных формах.

Во-первых, провокация профессионального кризиса на рабочем месте, в процессе первоначального проектирования РВС, результатом которой станет формирование персональных образовательных запросов, и выстраивание содержания и технологий работы с проектировщиками как ответа на их запросы "с рабочего места".

Во-вторых, при минимуме аудиторной работы приоритет должен отдаваться повышению квалификации "на рабочем месте" – мастер-классы, творческие лаборатории, коррекция и компенсация индивидуальных педагогических затруднений в ходе включенного консультирования и т.п.

Наиболее адекватной структурой, способной обеспечить решение задачи повышения квалификации в различных формах, является Центр сопровождения проектировщиков реабилитационно-воспитательных систем.

Данная образовательная программа может быть реализована и как самостоятельная, и как часть более длительной учебной и научно-методической работы с проектировщиками реабилитационно-воспитательных систем.

Программа рассчитана на 102 часа. Учебный план состоит из двух блоков

– инвариантного для всех специализаций (30 часов) и реализующегося собственно в рамках курсов (72 часа).

Основным результатом реализации программы станет уровень профессиональной компетенции проектировщика реабилитационно-воспитательных систем, достаточный для создания и реализации проектов и программ реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми девиантно-криминального поведения. Основным продуктом реализации программ станут уточненные проекты реабилитационно-воспитательных систем.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

| № | Тема | К-во час. | Форма | | |
|--|---|-----------|-------|----|----|
| | | | ЛК | СЗ | ПЗ |
| Блок 1. Нормативно-правовые и психолого-педагогические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением (инвариант) – 30 ч | | | | | |
| 1 | Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | 4 | 2 | 2 | |
| 2 | Медико-психологические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением | 4 | 2 | 2 | |
| 3 | Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты | 4 | 2 | 2 | |
| 4 | Психолого-педагогическая поддержка как педагогическая идея и практика | 10 | 2 | 4 | 4 |
| 5 | Самореабилитация как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности | 8 | 2 | | 6 |
| ИТОГО: | | 30 | 10 | 10 | 10 |
| Блок 2. Проектирование реабилитационно-воспитательных систем – 72 ч | | | | | |
| 1 | Рефлексивная работа: защита проектов реабилитационно-воспитательных систем по работе с детьми девиантно-криминального поведения (входная диагностика) | 4 | | 4 | |
| 2 | Теория и практика реабилитационно-воспитательных систем | 12 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Современные технологии педагогического проектирования реабилитационно-воспитательных систем | 12 | 4 | | 8 |
| 4 | Управление качеством реабилитационно-воспитательного процесса | 8 | 4 | | 4 |
| 5 | Управление инновационными проектами | 4 | 4 | | |
| 6 | Управление персоналом в условиях создания и реализации проекта реабилитационно-воспитательной системы | 8 | 4 | | 4 |
| 7 | Техники профессиональной деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем | 12 | | | 12 |
| 8 | Элективные курсы “Проблемы и затруднения в деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем” | 4 | | 4 | |
| 9 | Практика проектирования реабилитационно-воспитательных систем (итоговая аттестация) | 8 | | | 8 |
| ИТОГО: | | 72 | 20 | 12 | 40 |

Содержание программы

Блок 1. Нормативно-правовые и психолого-педагогические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением (30 ч).

Тема 1. Нормативно-правовые основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. 4 ч. – 2 ЛК, 2 СЗ.

Политика модернизации образования в Российской Федерации. Федеральная и краевая программы развития образования. Социальная политика в Российской Федерации. Федеральные и краевые программы. Закон РФ "Об образовании", Закон РФ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Декларация прав ребенка от 20.11.59 г., утвержденная Генеральной Ассамблеей ООН, Конвенция о правах ребенка (1989), Закон РФ "О правах ребенка" (1998). Конституционные и социальные права граждан на образование. Взаимодействие и взаимоотношения субъектов образовательного права. Типовые положения, локальные акты, определяющие деятельность образовательных учреждений различных типов и видов. Охрана прав несовершеннолетних. Взаимодействие школы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних в соответствии с действующим законодательством о браке и семье. Основные документы, регламентирующие деятельность руководителя образовательного учреждения любого типа, реализующего проекты и программы реабилитационно-воспитательной направленности по работе с детьми с девиантно-криминальным поведением. Финансово-хозяйственная деятельность руководителя образовательного учреждения, реализующего проекты и программы реабилитационной направленности.

Литература по теме

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – С. 57–118.

Тема 2. Медико-психологические основы работы с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. 4 ч. – 2 ЛК, 2 СЗ.

Понятия: акцентуация характера, девиация, девиантно-криминальное поведение. Формы проявления отклоняющегося поведения: алкоголизм, наркомания, воровство, бродяжничество, проституция, "жизнь по понятиям". Факторы формирования отклоняющегося поведения: нарушение отношений в семье, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности, отдельные лица негативной направленности, особенности самой личности и др. Характеристика взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении.

Литература по теме

Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж, 1995.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М., 1984.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. Методические рекомендации. М., 2001.

Тема 3. Молодежная криминальная субкультура: правовой и психологический аспекты. 4 ч. – 2 ЛК, 2 СЗ.

Понятие субкультуры. Источники и средства формирования криминальной субкультуры. Характеристики криминальной субкультуры, ее социально-экономические корни и психологические механизмы существования. Черты криминальной субкультуры, привлекательные для подростков. Возрастные и личностные особенности подростков с девиантно-криминальным поведением, используемые представителями криминальной субкультуры. "Выращивание" альтернативного опыта как способ противодействия влиянию криминальной субкультуры на детей и подростков.

Литература по теме

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001.

Петрынин А.Г., Цилуйко Р.М. Социально-педагогическая реабилитация неблагополучных семей. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКПРО, 2002. – 80 с.

Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: ИПП "Приз", 1994. – 320 с.

Хрестоматия по добротворчеству/ Сост. А.Г. Петрынин. – Москва: АПКПРО МО РФ, 2001. – 142 с.

Тема 4. Психолого-педагогическая поддержка как педагогическая идея и практика. 10 ч. – 2 ЛК, 4 СЗ, 4 ПЗ.

Идея психолого-педагогической поддержки как отклик на многолетний глубокий кризис образования и воспитания. Место поддержки в процессах вос-

питания и обучения. ППП как педагогика индивидуальности. Природосообразность ППП реабилитационному процессу. Переход в режим психолого-педагогической поддержки как акт личностно-профессионального самоопределения педагога. Личностно значимые проблемы воспитанников как точка приложения ППП. Характер отношений субъектов поддержки. Принципы ее осуществления, условия эффективности. Факторы, актуализирующие ППП. Логика разворачивания этапов ППП: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный. Союзники и оппоненты идеи. Опыт практической реализации идеи психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях различных регионов России, его адаптация к специфике Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

Литература по теме

Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования// Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания// Народное образование. – 1997.– № 3.

Беличева С.А. Основы превентивной педагогики. – М., 1993.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991.

Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000.– № 3.

Москвин В.Г. Психолого-педагогическая поддержка несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением. Учебное пособие. – М., 2002. – С. 4–54.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 26–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. Учебное пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М., 2001. – С. 19–40.

Тема 5. Самореабилитация как условие продуктивности жизни и эффективности профессиональной деятельности. 8 ч. – 2 ЛК, 6 ПЗ.

Понятие самореабилитации. Понятие стресса, синдрома хронической усталости, психического сгорания. Актуализация самореабилитации спецификой работы с подростками с девиантно-криминальным поведением. "Обесценивание" стрессогенов. Изменение отношения к ситуации при невозможности изменения ее самой. Аутогенная тренировка. Использование элементов различных психотерапевтических техник, способствующих саморегуляции психического состояния.

Литература по теме

Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно педагогической саморегуляции учителя...– Ростов-н-Д., 1996.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. Учебное пособие. – М., 2001. – С. 57–65.

Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации. Учебно-методическое пособие. – М., 2002. – С. 3–102.

Блок 2. Проектирование реабилитационно-воспитательных систем (72 ч)

Докурсовое задание: разработка проекта реабилитационно-воспитательных систем по работе с детьми девиантно-криминального поведения, с фик-

сацией особенностей процесса проектирования и возникающих при этом затруднений.

Тема 1. Рефлексивная работа: Защита проектов реабилитационно-воспитательных систем по работе с детьми девиантно-криминального поведения (входная диагностика). 4 часа.

Организационно-деятельностная игра, целью которой является групповая рефлексия разработанных проектировщиками РВС проектов в двух пластах: содержательном – рефлексия качества проекта, и деятельностном – рефлексия процесса создания проекта и возникших при этом затруднений, а также осознание затруднений как вызовов, формирование персональных запросов к системе повышения квалификации: основы психолого-педагогических и медико-социальных знаний по проблемам детьми девиантно-криминального поведения; сущность и средства педагогического проектирования; понятия "воспитательная система" и "реабилитационно-воспитательная система"; управление проектами, управление качеством реабилитационно-воспитательного процесса и др.

Тема 2. Теория и практика реабилитационно-воспитательных систем. 12 ч. – 4 ЛК, 4 СЗ, 4 ПЗ.

Понятие "воспитательная система" (Л.И.Новикова, В.А.Караковский, А.М.Сидоркин). Состав воспитательной системы: цели и ценности, субъекты (педагоги, дети, родители), деятельность, отношения, освоенная среда. Системообразующие связи. Структура и функции воспитательной системы, противоречие между ними как движущая сила развития воспитательной системы. Критерии наличия, качества и развития воспитательных систем. Моделирование воспитательной системы. Общее и специфическое в теории и практике воспитательных и реабилитационно-воспитательных систем. Понятие "воспитательное пространство". Соотношение понятий "воспитательная система", "воспитательное пространство", "реабилитационно-воспитательная система". Воспитательная система А.С.Макаренко как версия реабилитационно-воспитательной системы по работе с детьми девиантно-криминального поведения. Общая характеристика реабилитационно-воспитательных систем центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Этапы развития реабилитационно-воспитательных систем. Результативность и прогнозируемые перспективы развития реабилитационно-воспитательной системы ППМС-центра.

Литература по теме

Создание воспитательных систем: проблемы, поиск, опыт. /Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. – М., 2001. – С. 19–26, 52–55.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях/Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001. – С. 3–6, 7–12, 34–38, 52–64.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М., 2001. – С. 41–84.

Петрынин А.Г., Григорова В.К. Преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности. – М., 2001. – С. 16–72.

Тема 3. Современные технологии педагогического проектирования. 12 часов – 4 ЛК, 8 ПЗ.

Понятие и сущность гуманитарного проектирования. Технологии проектирования педагогических систем В.И. Журавлева, В.К. Зарецкого и Р.Г. Камеянского, М.Н. Невзорова. Основные этапы проектирования: на основе анализа внешних и внутренних "вызовов" формирование замысла как идеального промысливания будущей системы (миссии, ценностей, основополагающих идей, общих линий реализации замысла и образа результата); формулировка критериев анализа системы, проблемно-ориентированный анализ настоящей системы по новым критериям; формулировка проблем и их членение, поиск существующих образцов решений; поиск теоретических ответов, моделирование собственных решений; "сборка" технологии; освоение актуальной терминологии, экспертиза проекта, предупреждение лженауки. Опыт проектирования и реализации проектов реабилитационно-воспитательных систем (Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска и др.).

Литература по теме

Создание воспитательных систем: проблемы, поиск, опыт/Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. – М., 2001. – С. 19–26, 52–55.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях/Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001. – С. 3–6, 7–12, 34–38, 52–64.

Тема 4. Управление качеством реабилитационно-воспитательного процесса. 8 часов – 4 ЛК, 4 ПЗ.

Понятие качества в современном образовании. Концепции качества: соответствие стандарту, соответствие применению, соответствие стоимости; соответствие скрытым потребностям. Понятие "управление качеством". Критерии и показатели качества условий, качества процесса и качества результатов реабилитационно-воспитательной деятельности. Диагностика в деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем.

Литература по теме

Создание воспитательных систем: проблемы, поиск, опыт/Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001. – С. 10–12, 22–26.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. – М., 2001. – С. 47–50, 52–55.

Организация деятельности подростков с асоциальным поведением в образовательных учреждениях/Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001. – С. 22–27, 28–30, 41–52, 64–71.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М., 2001. – С. 49–73.

Петрынин А.Г., Григорова В.К. Преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности. – М., 2001. – С. 9–15.

Врублевская Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению. – Хабаровск, 2001. – С. 78–89, 90–167.

Посвалюк Н.Э., Петрынин А.Г., Агеева Г.Н. Психоневрологические расстройства у подростков с девиантно-криминальным поведением и вопросы организации лечебно-реабилитационной работы. – Хабаровск, 2001.

Тема 5. Управление инновационными проектами. 4 ЛК.

Основы педагогической инноватики. Этапы инновационного процесса: инновационный поиск, экспертиза инноваций, освоение инноваций, распространение инноваций, закрепление новой нормы. Особенности управления проектами на каждом этапе инновационного процесса. Инновации в области пенитенциарной педагогики. Подготовка педагогического коллектива к инновационной деятельности по реализации проекта реабилитационно-воспитательной системы по работе с детьми девиантно-криминального поведения.

Литература по теме

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. – М., 2001. – С. 34–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М., 2001. – С. 73–84.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. и др. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. – Хабаровск, 2001.

Тема 6. Управление персоналом в условиях реализации проекта реабилитационно-воспитательной системы. 8 часов – 4 ЛК, 4 ПЗ.

Проблема изменений в организации. Соппротивление нововведениям. Типы поведения людей в условиях нововведений. Ресурсы развития организации. Факторы, определяющие поведение людей в организации. Организационная культура. Специфика реабилитационно-воспитательной системы как организации. Выбор управленческой стратегии в условиях реализации проекта реабилитационно-воспитательной системы. Презентация педагогических специальностей для работы в реабилитационно-воспитательной системе: педагог-психолог-конфликтолог, педагог улицы, воспитатель-реабилитолог, мастер производственного обучения – реабилитолог, учитель-реабилитолог, проектировщик реабилитационно-воспитательных систем.

Литература по теме

Создание воспитательных систем: проблемы, поиск, опыт. /Под ред. А.Г.Кузнецова. – Хабаровск, 2001. – С. 32–36.

Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем. – М., 2001. – С. 34–36.

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М., 2001. – С. 73–84.

Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. – М., 2000.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. и др. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. – Хабаровск, 2001.

Тема 7. Техники профессиональной деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем. 12 часов.

Основы педагогической конфликтологии. Техники настойчивого поведения, притч, воспитательного взаимодействия. Тренинг командного взаимодействия "Возьмемся за руки, друзья!". Тренинг личностного роста "Привет, индивидуальность!" Тренинг коммуникативных навыков "Здравствуйте, люди!" Тренинг лидерских качеств "Голосуйте за меня!"

Литература по теме

Петрынин А.Г., Печенюк А.М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь. – М., 2001. – С. 73–84.

Петрынин А.Г., Москвин В.Г., Москвина Н.Б. и др. Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением. – Хабаровск, 2001.

Москвина Н.Б. Восхождение к конфликтологической компетентности. – М., 2001.

Петрынин А.Г., Григорова В.К. Преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности. – М., 2001. – С. 9–73.

Тема 8. Проблемы и затруднения в деятельности проектировщика реабилитационно-воспитательных систем. 4 СЭ.

Элективные курсы: лично ориентированная педагогика. Финансово-хозяйственная деятельность управленца в реабилитационно-воспитательной системе. Кадровая политика в реабилитационно-воспитательной системе. Инновационный менеджмент и др. по заявкам слушателей.

Тема 9. Практика проектирования реабилитационно-воспитательных систем (итоговая аттестация). 8 ПЗ

Практическая работа по отработке основных процедур проектирования, доработке исходных проектов реабилитационно-воспитательных систем, рефлексии над деятельностью проектирования и над проектными способами мышления. Защита итоговых вариантов проектов. Анализ уровня овладения основными средствами педагогического проектирования, развития лидерских качеств, коммуникативных способностей, навыков командного взаимодействия. Обобщение особенностей проектирования реабилитационно-воспитательных систем по работе с детьми девиантно-криминального поведения.

Литература

1. Бир С. Кибернетика и управление производством. / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
2. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В.. Реабилитационная педагогика: история и современность. Учебное пособие. – М.,1992.
3. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М.,1992.
4. Караковский В.А. Стать человеком. – М., 1993.
5. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание...Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
7. Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч. статей/Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой.– М., 1995.
8. Печенюк А.М. Теоретические основы гуманистически ориентированного процесса профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Диссертация доктора педагогических наук. – Хабаровск, 2000.
9. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь: Изд-во "Приз", 1994. – 320 с.
10. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика,1992.
11. Сорокин П. Человек. Цивилизация общества. – М.: Политиздат, 1992.
12. Стурова М.П. Воспитательная система исправительно-трудовых учреждений. Автореферат дис... доктора пед.наук. – М., 1991.
13. Сурков В.Н. Мифология воспитания: Очерки истории развития и воспитания личности. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1991.
14. Яссман Л.В. Психологические основы системы предупреждения правонарушений у несовершеннолетних. – Комсомольск-на-Амуре, 1996.

Мнение эксперта

Предлагаемый материал относится к разряду тех немногочисленных публикаций, в которых в диалогичной форме представлены актуальные проблемы жизненного и личностно-профессионального самоопределения несовершеннолетних, нуждающихся в психологопедагогической и медицинской помощи. Современная социальная ситуация в обществе породила необходимость найти новые, нестандартные пути помощи детям, оказавшимся по разным причинам на улице, ступившим на путь правонарушений или в конфликт с законом. Автор пособия, психолог, педагог, активно сотрудничающий с Центром педагогической реабилитации детей г. Хабаровска, проанализировав особенности восприятия этой категории детей взрослыми, проведя дискуссии с коллегами, предлагает оригинальное решение проблемы подготовки педагога улицы. Ключевая идея его работы – психологопедагогическая поддержка жизненного самоопределения детей, оказавшихся вне общества, которое не смогло их вовремя понять и поддержать.

Представляется интересным стиль публикации, которая построена как разговор автора и читателя. Причем, углубляясь в текст пособия, читатель познакомится не только с оригинальным мышлением самого автора по заявленной проблеме, но и почерпнет в его изложении большой аналитический материал по историческому развитию отдельных представлений в этом направлении. Следует подчеркнуть богатство литературных ссылок, интересный ракурс анализа высказываний различных исследователей этого вопроса.

Работа интересна, легко читается за счет ее структурированности и стиля изложения. Она запоминается не только научными данными и логикой решения предлагаемых задач, но и эмоциональным отношением автора к решаемой им проблеме.

Представленный материал может быть интересен и полезен родителям, старшеклассникам, перед которыми стоит задача выбора жизненного пути.

О.Н. Усанова,
доктор психологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ, ректор
Института психологии и педагогики (г. Москва)

От составителя

Предлагаемый вам, уважаемый Читатель, материал представляет собой попытку теоретически обосновать возможность использования идей гуманистической психологии и лично ориентированной педагогики в поддержке несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением.

Предметом педагогической поддержки согласно определению автора этой идеи О.С. Газмана является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Поддержка, как и любая помощь взрослому или ребенку, должна быть основана на комплексной диагностике его личностного развития, и сама помощь понимается нами не как решение жизненных задач человека (формирующее иждивенчество), а как возвращение веры в себя, в свои силы и возможности, как создание условий для самостоятельного решения своих проблем.

Освоение идеологии и технологии педагогической поддержки как способа "помогающего" взаимодействия с детьми, решающими лично значимые проблемы, невозможно без проживания педагогами опыта собственного жизненного и лично-профессионального самоопределения и его поддержки. Такой опыт будущие субъекты педагогической поддержки могут получить в ходе специально организованных курсов в рамках Инновационной образовательной программы повышения квалификации "Подготовка педагогов к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением", разработанной коллективом Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска.

Автором раскрывается содержание инвариантного блока данной программы, рассчитанного на разных специалистов, работающих с детьми девиантного поведения: учителей-реабилитологов, воспитателей-реабилитологов,

педагогов-психологов-конфликтологов, мастеров производственного обучения, проектировщиков реабилитационно-воспитательных систем.

Автор Москвин Виктор Геннадьевич – кандидат педагогических наук, педагог-психолог Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска. Окончив педагогический факультет Гуманитарной академии Вооруженных Сил и факультет психологии Российского государственного социального института (ныне – Московский государственный социальный университет), получил высшее образование по двум специальностям "Педагогика" и "Психология".

В предлагаемом издании удачно переплелись педагогические и психологические интересы автора, который, развивая идею О.С. Газмана о "психологичности педагогической поддержки, расширил ее до понятия "психолого-педагогическая поддержка", чтобы привести термин в соответствие с большим блоком задач, решаемых при помощи психологических средств.

Таким образом, предлагаемое учебное пособие может заинтересовать педагогов любых профилей, психологов, студентов педагогических и психологических вузов, родителей и старшеклассников.

А.Г. Петрынин

В.Г. МОСКВИН

Как помочь жизненному самоопределению несовершеннолетних с девиантно- криминальным поведением: от педагогики перевоспитания к педагогике поддержки

Уважаемый Читатель!

Давайте сначала познакомимся. Я – Москвин Виктор Геннадьевич, психолог, педагог. Более 10 лет сотрудничаю с Центром педагогической реабилитации детей г. Хабаровска. За это время неоднократно участвовал в семинарах, проводимых Центром, в том числе по разработке и реализации инновационной программы курсов повышения квалификации педагогов, работающих с детьми и подростками девиантнокриминального поведения.

Группе, которой я руководил, была поставлена очень интересная и непростая задача – разработать программу подготовки специалиста, объектом профессиональной заботы которого стали бы дети и подростки, оказавшиеся вне семьи и школы. Было сразу очевидно, что этот человек должен быть "без погон", т.е. его позиция, задачи, отношения с этими ребятами ни в коем случае не должны дублировать участкового или инспектора по делам несовершеннолетних, чья деятельность, увы, не всегда бывает эффективной (если судить по растущему числу бездомных и беспризорных детей и количеству совершаемых ими правонарушений).

Так родилась идея новой специализации – педагог улицы. Мы понимали, что специфичность его деятельности, неопределенность (надеемся, временная) его статуса делали заведомо нецелесообразным использование им сугубо "школьных" подходов к работе с детьми, оказавшимися на улице.

Вся группа сошлась во мнении, что неверно понимать работу с уличными детьми исключительно как перевоспитание. Большинство из них сами оказались жертвами семейного и школьного "воспитания" и любое "воспитательное" воздействие будут встречать мощным сопротивлением.

Проанализировав причины наиболее частых неудач взаимодействия взрослых с этими детьми, мы поняли: дело в том, что взрослые обычно идут на контакт с ними, чтобы решить свои профессиональные или гражданские проблемы: вернуть данного ребенка в социум, адаптировать его поведение

к общественно принятым нормам. Но это – проблема взрослых, а не "уличного ребенка", который субъективно может и не переживать свой конфликт (явный или пока скрытый) с обществом как собственную лично значимую проблему. А вмешательство в его жизнь воспринимает как посягательство на ничем не ограниченную (как он надеется) свободу.

Но как бы ни бравировал этот ребенок, подросток, юноша своей независимостью от кого бы то ни было, он на каждом шагу сталкивается с трудностями, неизбежно связанными с процессом взросления. Взрослея, человек самоопределяется (то есть ищет, определяет свое место в жизни, обществе, профессии, отношениях с людьми и самим собой) во все более сложных сферах жизни. Ученые выделяют несколько видов этого многоступенчатого процесса:

- жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе других и начинается с первого дня жизни как выполнение человеком своего предназначения;

- личностное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев. Например, если человек считает, что критериями личности являются способность к саморазвитию, социальная ответственность и др., то он и себя самоопределяет с точки зрения этих критериев. Если человек считает другие критерии важными для себя, допустим, собственную выгоду вопреки интересам других, то и личностное самоопределение задаст совершенно иное направление его развития;

- профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев профессионализма. Один человек считает критерием профессионализма просто принадлежность к профессии или получение специального образования, соответственно, и себя оценивает с этих позиций, другой человек полагает, что критерием профессионализма является индивидуальный творческий вклад в свою профессию, обогащение своей личности средствами профессии. Соответственно, он иначе себя самоопределяет и далее самоореализует.

Самоопределение не заканчивается на какомто жизненном этапе, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией выборов.

...И все же ребенок улицы осуществляет в одиночку или ориентируясь на критерии, нормы и правила, принятые в обществе себе подобных. Но под силу ли ему это?

Вот здесьто и пришло понимание того, что педагог улицы – это человек, готовый и способный оказать помощь уличным ребятам в разрешении тех лично значимых проблем, с которыми они ежедневно сталкиваются. Если хотите, мы должны быть не общественными обвинителями этих детей за то, что они сошли с "пути истинного", а их адвокатами перед обществом, которое не смогло их вовремя понять и поддержать.

Вот! Найдено ключевое слово – поддержка! Определена ключевая идея: взаимодействие с этими детьми и подростками должно строиться в режиме психологопедагогической поддержки их жизненного самоопределения.

А потом пришло понимание того, что поддержка является универсальной идеей и "технологией", на которых может быть основана деятельность любых субъектов (психологов, педагогов разных специализаций, родителей, других взрослых), занятых педагогической реабилитацией детей с девиантнокриминальным поведением.

Таким образом, теоретическая часть предлагаемого пособия освещает инвариантный блок разработанной ранее программы повышения квалификации для представителей всех специализаций (воспитательреабилитолог, учительреабилитолог, педагогпсихологконфликтолог, педагог улицы), занимающихся педагогической реабилитацией детей с девиантнокриминальным поведением. Раздел, касающийся технологии поддержки, предполагает вариативность ее реализации сообразно особенностям каждой специализации.

В работе над этим изданием мне очень нужен был заинтересованный, доброжелательный, но и критичный собеседник. Уважаемый Читатель, к сожалению, я не знаю и не вижу Вас. Поэтому я Вас вообразил. Вы стали не только уважаемым, но и воображаемым. В нашем воображаемом диалоге рождались идеи, вызревали ответы на "задаваемые" Вами вопросы. Что из этого получилось – судить Вам.

Философско-психологические основания психолого-педагогической поддержки самоопределения несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением

Автор:

– Уважаемый читатель, для того чтобы глубже понять какое-либо педагогическое явление, необходимо разобраться в его философских основаниях, психологических механизмах. Задача эта отнюдь не легкая, требующая напряжения ума, освоения определенной лексики. Если в этом разделе Вам будут встречаться непонятные для восприятия слова, предложения и части текста, – это не потому, что автор хотел "поумничать". Просто для осознания философских идей и понятий необходимо пользоваться, выражая мысли авторов, философским, а не привычным "бытовым" языком. Психологические и педагогические идеи также требуют для своего описания адекватного профессионального языка научных понятий. Давайте попробуем вместе во всем этом разобраться.

Ключевые понятия: девиация, девиантное поведение, девиантнокриминальное поведение, свобода, свобода выбора, личностные смыслы, ценности, самоопределение, жизненное самоопределение, личностное самоопределение, "должное", "возможное", "заданное", психологический механизм самоопределения, идентификация, персонификация, зона актуального развития, зона ближайшего развития, поддержка, педагогическая поддержка, психологопедагогическая поддержка самоопределения, диалог, полилог, рефлексия, саморефлексия, рефлексивность, интериоризация, комплекс неполноценности, самость, Я-концепция, сензитивность, эмпатия, фасилитация, синергетика, бифуркация, точка бифуркации, самооценивание, пересамоопределение, саморазвитие.

Осмысливая философскопсихологические основания психологопедагогической поддержки самоопределения, необходимо соотнести их с процессом самоопределения для того, чтобы организуемая нами поддержка не противоречила его природе.

Словарь Даля определяет поддержку как действие по значению глагола "поддерживать" – служить опорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем); подставкой – всем, что поддерживает тяжесть, укрепой – всем, что придает крепость, прочность, силу. Это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется, находится в динамике [72]. В словаре Ожегова поддержка понимается как помощь, содействие [159, 525].

Самоопределение трактуется как самостоятельное распоряжение своей судьбой по собственному выбору [72, 21], деятельностное отношение к ситуации, бескорыстное, даже связанное с риском, поскольку оно направлено на защиту этических ценностей от того, что им угрожает [105, 404]. Самоопределиться – значит найти свое место в жизни, в обществе, в своей деятельности.

Интересен анализ понятия "человек самоопределяющийся", проведенный А.С. Лазаревым. Автор обращает внимание на две особенности слова: первая касается дублирующих друг друга возвратной частицы "ся" и приставки "само", которые равно обозначают действие, совершенное по отношению к самому себе. Само слово как бы содержит в себе двойную "самость". Вторая особенность связана с корневой сердцевиной: "предел", то есть самоопределение, – есть задание себе пределов, внутри которых существует эта самая двойная "самость". В таком понимании присутствует первоначальное задание границ, как актуальных, так и потенциальных для "Я", а также необходимость определиться уже внутри этих границ. Таким образом, в акте самоопределения определение себя происходит дважды [118].

Самоопределение может осмысливаться как самоограничение, постановка себе пределов (так как корень слова – "предел") (Е.А.Климов). Обдумывание жизненного пути, по мнению автора, есть некоторое уменьшение неопределенности представлений о будущем. Оставляя в стороне некоторые возможности (как бы лишая себя возможности "прожить" те или иные жизненные пути, предпочитая, избирая один из них), человек в то же время обретает новые, недоступные ранее возможности развития, а этот процесс не имеет принципиальных ограничений.

Такая трактовка понятия задает широкие горизонты психологопедагогической поддержки процесса самоопределения. Это горизонты "самости" человека между принципиальной безграничностью возможностей его саморазвития и определенными собой и себе границами.

Для понимания сущности и назначения поддержки, ее специфики как вида педагогического взаимодействия важно определить сущностные характеристики поддерживаемого процесса. Представители разных философских и психологических школ и направлений, посвоему трактующие феномен самоопределения, заложили основы "стереоскопического", многомерного его видения.

Принципиальным для понимания сущности самоопределения является решение вопроса о дуалистическом характере детерминированности человека (от отдельного его поступка до выбора собственной судьбы): на одном полюсе этой диады – детерминированность извне (другими людьми, внешними обстоятельствами и т.п.), а на другом – само (то есть изнутри) детерминированность.

Идею самодетерминации как "ядерной" характеристики самоопределения мы находим в философскопсихологических размышлениях С.Л. Рубинштейн-

на. Выдвигая принцип "внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия", он обосновывает его следующим образом: "...эффект действия зависит от внутренних свойств объекта... всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)" [188, 355]. Сама специфика человеческого существования заключается, по мнению С.Л. Рубинштейна, "в мере соотношения самоопределения и определения другим (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения..." [там же].

Состояние человека самодетерминированного очень точно передано Н.А. Бердяевым. В своем "Самопознании" он пишет: "Мои способности обнаруживались лишь тогда, когда умственный процесс шел от меня, когда я был в активном творческом состоянии, и я не мог обнаружить способностей, когда...процесс шел извне ко мне" [30, 21].

Определение человеком себя в этом мире неизбежно актуализирует вопрос о свободе. Именно из осмысления феномена свободы и свободоспособности как высшей педагогической цели и родилась идея педагогической поддержки (О.С. Газман). Вне контекста свободы эта идея утрачивает свой глубинный смысл.

Проблема свободы всегда была в центре внимания философов. В ней усматривается "...начало и конец ... трансцендентной философии, ... нечто абсолютно недоказуемое, несущее свою доказательность лишь в самом себе" [251, 264]. Человеческую свободу определяет то, что роднит человека с Богом (Фома Аквинский), "совечность" человека Богу (В.С. Соловьев) [цит. по 62, 89], "беспрепятственное, ничем извне не ограниченное осуществление себя самого" [235, 298].

М. Шелер рассматривает свободу как основное определение духовного существа, как экзистенциальную независимость от ограничения, как отрешенность от принуждения и давления.

Для Н.О. Лосского свобода – это непробиваемый щит, способный защитить человека от всяких причинных воздействий извне. Свобода, по мнению философа, священна и неприкосновенна. Она защищает не только от влияний чувственного мира..., не только от воздействий других деятелей, но и от самого Гос-пода Бога, который никогда и не посягает на свободу воли человека.

С.Л. Франк связывал свободу с самосозиданием личности. "Единственным более или менее подходящим определением ее (свободы. – В.М.) было бы слово"самотворение"... Мы сами... в последней нашей глубине – есмь то, что мы творим в себе" [235, 153].

В состав свободы, по убеждению философа, входит момент потенциальности, как чистой возможности, как всего "еще не готового", только могущего быть, становящегося, творимого. Поскольку эта потенциальность слита с актуальностью и пронизана ею, она есть не произвол, не возможность чего угодно, а именно определенность изнутри, активность самоосуществления, самоопределения [там же, 307]. Свобода не только сочетается с необходимостью, а есть необходимость – именно внутренняя необходимость как определенность самим собой" [там же, 298].

Таковыми ограничителями, определяющими внутреннюю необходимость, являются личностные смыслы, ценности, нравственный идеал, трактуемые философами как внутренне понятое, принятое в качестве должного.

Так И. Кант в качестве должного, безусловно обязательного определяет моральную религию, которую "следует полагать... в стремлении сердца к соблюдению всех человеческих обязанностей как божественных заповедей" [88, 155]. Для Л.Н. Толстого этим должным выступают совесть, разум, воля.

Идея В. Франкла о человеке "в поисках смысла" ценна для нас, ибо ситуация самоопределения – это и есть ситуация напряженного поиска смысла. Смысл, по В.Франклу, есть для каждого, и для каждого существует свой особый смысл. Возможность осуществить смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим. Собственно человеческое бытие, по мнению ученого, начинается лишь там, где кончается любая установленность и фиксируемость, любая однозначная и окончательная определенность, там, где есть личностная позиция, личностное отношение к любой ситуации.

Подтверждение этой мысли находим в западной гуманистической психологии, которая утверждает, что человек вырастает и самоосуществляется в той степени, в которой продвигается к достижению личностного смысла (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс).

На связь самоопределения (в англоязычной литературе – самоидентификации) с потребностью решить "конечные жизненные вопросы" указывает Э. Эриксон. Им подчеркивается факт, что ответы на эти вопросы неразрывно связаны с ценностями того общества, в котором живет подросток (ребенок).

Теоретик свободного воспитания К.Н. Вентцель полагал, что ребенок может обрести свои личностные ценности и смыслы в процессе духовного поиска: "Теория свободного воспитания ... смотрит на детей как на самобытных, самостоятельных искателей высших духовных ценностей жизни. Эти ценности не могут быть внедрены извне, они должны быть творчески созданы внутри каждой отдельной личности самой для себя" [51, 47]. По мнению мыслителя, нравственный идеал создается каждой личностью как ее своеобразная личная задача [там же, 46].

Человек превращается в подлинного субъекта самоопределения, когда создает смысл жизни "заново", а не просто выступает как проводник каких-то "высших" смыслов [181]. Должное как внутренний ограничитель свободы не может быть задано извне, как и не может быть предметом простого выбора. Должное – это плод внутренних исканий. В таком понимании сходятся многие философы. По мнению Н.А. Бердяева, свобода – "не выбор между поставленными передо мной добром и злом, а мое созидание добра и зла" [30, 56].

Свобода выбора может иметь место только в вопросах, касающихся средств, путей достижений цели. "Где же дело идет о самой цели ... там нет вообще сознательного выбора между двумя определенными возможностями, а имеет место совершенно иррациональное колебание, некая потенциальность, неопределенность динамического процесса влечения, творчества, становления. Свобода воли есть нечто совершенно иное, чем свобода выбора, и несводима к последней" [235, 297].

Философские размышления о поиске смыслов как внутренне заданного должного продолжают современные исследователи. Их мысли для нас интересны потому, что в педагогическом сознании свобода пока ассоциируется в основном именно с возможностью выбирать (содержание образования, профиль обучения и т.д.).

От сведения самоопределения к выбору предостерегает Н.В. Рыбалкина, которая противопоставляет эти два понятия: "когда возможен выбор – самоопределение не совершается. Если можно выбрать, то нет необходимости самоопределяться, так как выбор – это всегда действие в пространстве возможного. Самоопределение осуществляется тогда, когда ни одна из множества возможностей не годится, минуя пространство возможного, на грани возможного и невозможного. Это шаг, создающий возможность постфактум" [193, 33].

Вместе с тем, современная Российская ситуация, характеризующаяся широкими возможностями для совершения выбора, что утверждается как одно из основных завоеваний постперестроечного времени, таит в себе, по мнению того же автора, серьезные опасности. "Современная социокультурная среда является перенасыщенной с точки зрения присутствия в ней множества образцов ... для выборов жизненных ориентиров ... такого рода ситуация является экстремальной для реального самоопределения ... Множество образцов как бы заслоняет горизонт должного, является бесконечной каруселью ..., эрзацем реальности ... Множество возможностей и вариантов выбора ... откладывают до бесконечности необходимость определиться, жизнь грозит превратиться в "вечный черновик" [194, 33].

Трудность самоопределения в нынешней ситуации связана с отсутствием в ряду предлагаемых ценностей ценности должного, подменой его огромным множеством возможного. Должное исчезло как единственно заданное (внешне заданное); в качестве реакции на многолетнее его господство среди множества реанимированных идеалов "внутренне должному" не нашлось места.

С точки зрения В.В. Налимова драматизм ситуации, в которой нам приходится жить и самоопределяться состоит в необходимости (это уже не желательность, а жизненная необходимость) переосмысления всего и вся. Как пишет В.В. Налимов, нам нужно радикальное переосмысление прежних смыслов. "Трагичность состоит в том, что процесс переосмысления должен идти в очень широком, невиданном доселе ракурсе" [150, 280].

Исходя из приведенных философских положений, можно заключить, что этот трудный путь переосмысления должен пройти каждый человек. Необходимостью и трудностью процесса обретения смыслов актуализируется идея помощи подростку (ребенку) в этом процессе.

Воображаемый читатель:

– Позвольте! Все, о чем Вы говорите, очень хорошо и интересно. И авторы, на которых ссылаетесь, очень авторитетны. Но какое все это имеет отношение к детям девиантно-криминального поведения? О какой необходимости свободы применительно к ним можно говорить?! Они и так чувствуют себя свободными от общественных норм, обязательств перед другими и собой.

Автор:

– Не могу согласиться со столь категоричной позицией. Ведь поведение, которое мы называем девиантно-криминальным, есть следствие каких-то жизненных обстоятельств, в том числе, предшествующих этому поведению ребенка педагогических ошибок взрослых. Одной из таких ошибок является непомерное внешнее ограничение свободы. Ребенку, как утверждает психолог

В.А. Петровский, свойственно стремление к "выходу за черту", за границу (того, "что могу", того, "что разрешено" и т.п.). Чем жестче определена граница, тем сильнее желание ее переступить. Есть хорошее выражение: "Если ребенку не давать творить (т.е. резко ограничивать его свободу. – В.М.), он начинает вытворять". Так вот, дети и подростки с девиантно-криминальным поведением – это вытворяющие "Бог весть что", лишенные в свое время не только возможности позитивно творить рядом с добрым, думающим, понимающим взрослым, но и возможности осознанно, на основе личностных ценностей и представлений о социально приемлемом, принимать самостоятельные ответственные решения. Поэтому я убежден, что в работе с этими ребятами понимание философско-психологических идей свободы выбора и самоопределения чрезвычайно актуально.

В ряде современных исследований (А.Ю. Тупицын, Н.В. Рыбалкина) определяются три пространства жизнедеятельности человека: пространство "должного" – внутренне положенного как должное, ограниченного собственными ценностями и личностными смыслами, то есть пространство свободы, в котором и происходит акт самоопределения; пространство "возможного", определяемое разнообразием вариантов поступков, имеющимся в культуре, в котором зафиксированы продукты, "следы" актов самоопределения; и пространство "заданного" – навязанного извне, вынужденного, внешне детерминируемого.

Анализируя современную социокультурную ситуацию, А.Ю. Тупицын отмечает, что вынужденного (заданного) в наших действиях гораздо больше, чем возможного и должного. Ждать, когда ситуация изменится, – не продуктивно. Более важным следует считать задачу найти себя во всех трех пространствах – должного, возможного и заданного. Решение этой задачи нуждается в определенном роде помощи. Таким образом, идея поддержки возникает из необходимости, во-первых, пребывания человека в точке пересечения пространств, а во-вторых, из необходимости развития способности к самоопределению, позволяющей жить и действовать в пространстве свободы.

Однако, свобода – не всегда и не для всех – благо. Став свободным, освободившись от прежних связей и зависимостей как от внешне заданного, человек остается один на один с ошеломляющим, громадным миром (Э. Фромм). В современной нам ситуации чувство одиночества отнюдь не ослабевает, а напротив, усиливается. Это вызвано кризисом социальных институтов, который привел к отсутствию посредников между человеком и социумом, природой, космосом [225]. В этой ситуации человек (а подросток особенно) оказывается одиноким и незащищенным. Это особенно остро чувствуется в общении с "трудными" детьми, испытывающими, как правило, огромный дефицит семейного тепла. Они нуждаются в помощи, заботе, поддержке, понимании, принятии.

Э. Фромм говорит о встрече человека с огромным пугающим миром. Значимость этих слов усиливается, если этот человек – ребенок, подросток, встречающийся со своим будущим – неясным, тоже пугающим. Наиболее часто эта встреча происходит стихийно, а может и, по нашему мнению, должна сопровождаться профессиональной педагогической поддержкой.

Для определения "точек приложения" поддержки необходимо понять механизм самоопределения как психического феномена. С точки зрения

А.В. Мудрика таким механизмом является синтез двух противоположно направленных процессов: идентификации как освоения и присвоения человеческого опыта, превращения его в личностное достояние, с одной стороны; и персонификации как формирования неповторимых, только данному индивиду присущих свойств, с другой. Самоопределение несводимо ни к одному из этих двух процессов, в единстве составляющих его механизм: ни к идентификации, ни к персонификации.

Обобщая вышеизложенное, можно обозначить самоопределение как идею поиска, которая задает условия существования человека как свободно действующего существа, способного строить собственные жизненные "траектории" и находить необходимые и адекватные средства для их реализации. Это обобщение необходимо для осмысления сути психолого-педагогической поддержки, а именно, для понимания того, что ее (поддержку) невозможно раз и навсегда определить, сконструировать. Осуществлять психолого-педагогическую поддержку – значит постоянно находиться в поиске ее оптимальных вариантов, форм, методов для конкретной ситуации, для конкретного адресата, для конкретных проблем.

Основная проблема, которую решает ребенок, подросток, порой не осознавая того, – проблема самоопределения, т.е. определения себя, своего места в сообществе сверстников, в своем прошлом, настоящем и будущем, т.е. в собственной жизни.

Если идея свободы и самоопределения широко и разносторонне освещается разными философскими школами и направлениями, то идея поддержки в прямой постановке практически не отражена в трудах философов. Вместе с тем на мысль о сущности, целях и методах поддержки нас выводят способы их философствования. Так Сократ в беседах глубоко запрятывал свое знание предмета и внешне казался "ровней" какому-нибудь неопытному собеседнику, заодно с которым он пускался на поиски истины. Сократ был мастером выяснять суть предмета посредством вопросов и ответов в непринужденной беседе. Этот процесс столкновения мыслей, выбора наводящих вопросов, постепенного приближения к знанию, извлечения скрытого в человеке знания сам античный философ называл "майевтикой", то есть "повивальным искусством", духовным рождением идеи, сродни ремеслу его матери, помогавшей роженицам [126, 20]. Суть такого взаимодействия с собеседником, на наш взгляд, вполне может быть определена как поддержка последнего в его поисках истины. В воспоминаниях о своем учителе Платон приводит пример с мальчиком-рабом (диалог "Менон"). Доказывая Менону наличие врожденного знания, Сократ в результате диалога помогает мальчику, не имеющему образования, доказывать непростую геометрическую теорему. Однако успех мальчика обусловлен не врожденными знаниями, а именно профессиональной помощью мастера [75, 193].

Поэтично и емко идея поддержки самоопределения звучит в повести-притче "Чайка по имени Джонатан Ливингстон" Ричарда Баха. Джонатан – чайка, познавшая свободу полета ценой собственного изгнания из Стаи, помогает другим чайкам, стремящимся к этой свободе, обрести веру в себя, в безграничность своих возможностей, в свое право жить так, как велит истинное Я.

"...На самом деле каждый из нас воплощает идею Великой Чайки, всеобъемлющую идею Свободы, – говорил Джонатан по вечерам, стоя на берегу, –

и безошибочность полета – это еще один шаг, приближающий нас к выражению нашей подлинной сущности. Для нас не должно существовать никаких преград... Все ваше тело от кончика одного крыла до кончика другого, – снова и снова повторял Джонатан, – это ничто иное, как ваша мысль, выраженная в форме, доступной вашему зрению. Разбейте цепи, сковывающие вашу мысль, и вы разобьете цепи, сковывающие ваше тело... Он говорил об очень простых вещах, о том, что чайка имеет право летать, что она свободна по самой своей природе, и ничто не должно стеснять ее свободу – никакие обычаи, предрассудки, запреты.

– Даже если это Закон Стаи? – раздался голос из толпы чаек.

– Существует только один истинный закон – тот, который помогает стать свободным, – сказал Джонатан, – Другого нет. Мейнрад, – обратился он к чайке со сломанным крылом, – ты свободен, ты вправе жить здесь и сейчас так, как велит тебе твое "Я", твое истинное "Я", и ничто не может тебе помешать. Это Закон Великой Чайки. Это закон.

– Ты говоришь, что я могу летать?

– Я говорю, что ты свободен.

Так же легко и просто, как это было сказано, Кэрк Мейнрад расправил крылья – без малейших усилий! – и поднялся в темное ночное небо. Стая проснулась, услышав его голос, с высоты пять тысяч футов он прокричал во всю силу своих легких:

– Я МОГУ ЛЕТАТЬ! СЛУШАЙТЕ! Я МОГУ ЛЕТАТЬ!" [23; 17– 20].

Это "индивидуальное присутствие мыслителя... послушав которого можно и самому прийти в движение, что-то духовно пережить", очень тонко выразил М.К. Мамардашвили [134, 14–15].

Такое духовное переживание делает чрезвычайно важной "встречу межсубъектностей" [21], важной для обоих, но все же в первую очередь, для ученика. Эту важность подчеркивают и психологи. К. Роджерс говорит о том, как превратить учение в значимое для человека событие. Первым условием достижения этой цели, по его мнению, является "встреча с проблемами", то есть восприятие учащимся себя как человека, находящегося перед серьезной и важной проблемой [186].

Видение проблемы и способ ее разрешения детерминированы, в первую очередь, личностными ценностями, которые порождаются и проявляются в индивидуально-ответственном поступке. Именно таким поступком, духовным актом становления является, на наш взгляд, акт самоопределения.

С точки зрения М.М. Бахтина [24] всю человеческую жизнь можно рассматривать как ряд отдельных поступков, а можно – как один сложный поступок. Значимость поступка для развития субъекта подчеркивалась и С.Л. Рубинштейном, который считал, что в деяниях (поступках) субъект не только и не столько выражается и проявляется, сколько в них порождается. По мнению ученого, субъект тождественен со своими деяниями, определяясь ими, он этим самоопределяется [189].

Если в этом высказывании сделан акцент на деятельностной стороне самоопределения, то Л.Н. Куликова смещает его в сторону рефлексии, считая самоопределением пожизненный анализ человеком своего "вписывания" в жизненные ситуации [114]. Такое "вписывание", на наш взгляд, происходит посредством совершения поступков.

Таким образом, поддерживая самоопределение, необходимо создавать ситуации, предоставляющие самоопределяющимся (детям, педагогам и др.) возможность для "поступления", для совершения свободных ответственных поступков и их анализа.

Способность отвечать за поступок определяется (помимо свободы, вне которой разговор об ответственности лишен всякого смысла) развитием самосознания личности.

Без понимания его сущности невозможно понять механизм осуществления самоопределения. Самосознание, как и все "само"процессы (в том числе, и самоопределение) диалогично по своей природе. Диалогизм заложен уже в самом факте его существования. Делая самого себя объектом своего анализа, субъект как бы отстраняет свое Я, превращает его в объект, подобный другим объектам. Диалог самосознания с самим собой сложен. В его объект превращаются поступки, намерения, чувства, мысли, сам анализ. На каждом новом этапе субъект воспроизводится как объект анализа, но уже с позиции того Я, которое непосредственно перед этим осмыслялось и оценивалось, и на данный момент уже стало другим. Так возникает новый виток диалога самосознания.

Признавая важность развития самосознания подростков в процессе психолого-педагогической поддержки их жизненного самоопределения, мы понимаем, что поддержка должна быть диалогичной по характеру, ибо внешний диалог педагога и ребенка, подростка, согласно закону интериоризации, перейдет во внутренний план. Не будучи субъектом внешнего, межличностного диалога, воспитанник вряд ли сможет построить диалог внутренний. Мысли о взаимосвязи и взаимопереплетении внешнего и внутреннего диалога находим у М.М. Бахтина: "Диалог – это не внешняя сеть, в которую попадает индивид, а единственная возможность самого существования индивидуальности, т.е. то, что затрагивает ее внутреннюю сущность. Поэтому диалог между мной и другим предполагает целую систему внутренних диалогов" [26, 49–50].

Характеристика диалогических отношений, данная М.М. Бахтиным, контурно обозначает характер позиций и отношений участников диалога (для нас – психолого-педагогической поддержки). Диалогичность поддержки предполагает "множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинной полифонии полноценных голосов" [25, 6]. Этот тезис принципиально важен, т.к. его трактовка применительно к нашему исследованию означает равноценность, равнозначимость оказывающего поддержку и принимающего ее.

Пониманию диалогичности психолого-педагогической поддержки способствовали идеи Г.С. Батищева о диалоге как глубинном общении, осуществляемом при наличии "доминантности на других" [22]. Педагог "самодоминантный", вероятнее всего, монологичен, более того, он вряд ли сможет разглядеть проблемы ребенка, решение которых требует поддержки, ибо, доминируя, он будет решать свои проблемы (порой, и не осознавая этого).

В философии Г.С. Батищева диалог различается глубиной духовной связанности субъектов. Условием возникновения глубинного общения как онтокоммуникации является принятие человеком в качестве личностных ценностей таких универсалий, как "сопричастность" каждого ко всем в Универ-

суме, приоритет безусловностности отношения к миру, утверждение достоинства другого и его права быть "инаковым", творчество как свободный дар встречи, дар межсубъектности, обязательность "сотворчества" в духе полифонического "сотрудничества" [22].

К вдумчивости и проникновенности в общении призывал С.Н. Трубецкой: "Не в вещих криках мы нуждаемся, а в вещем слове!" [222, 380]. "Назначение слова не исчерпывается его функцией быть обозначением понятий; слово одновременно есть орудие осмысляющего духовного овладения опытом в его сверхлогическом конкретном существе" [235, 82]. Но проживаемый и переживаемый человеком опыт самоопределения может не укладываться в строгие понятия, может быть невыразим ими.

По мнению М. Бубера, диалог может происходить и молча: "Ибо там, где между людьми установилась открытость, пусть даже не в словах, прозвучало священное слово диалога" [45, 96]. Истинный диалог не обусловлен заранее, но вполне спонтанен. Это общение, где каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ. Это настоящий урок, а не автоматически повторяемый, не тот, результаты которого заранее известны преподавателю, а сулящий обоюдные сюрпризы [там же, 231].

На актуальность диалога для подросткового возраста указывает Э. Эриксон [259], полагая, что неслучайна привычка подростков к бесконечным разговорам с друзьями. Эти разговоры (диалоги, полилоги) представляют собой один из способов поиска идентичности.

Приведенные философские и психологические положения важны и интересны для нас, так как, с одной стороны, они раскрывают диалогическую природу самосознания и самоопределения, а, с другой стороны, намечают диалогический характер поддержки жизненного самоопределения детей и подростков.

Для осмысления этой поддержки нам необходимо найти место поддерживаемого процесса (т.е. самоопределения) в целостном саморазвитии личности.

Согласно точке зрения С.Л. Рубинштейна, самоопределение представляет собой путь саморазвития личности. Это положение автор проясняет на примере двух способов существования человека. Один из них – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, которая характеризуется отсутствием отношения к жизни в целом. Второй же способ связан с философским осмыслением жизни, с выработкой общего к ней отношения. Ученый связывает его с появлением рефлексии, придающей каждому поступку характер философского суждения. В этом для человека как существа сознательного и заключается самоопределение [188, 348].

Самые глубокие корни рефлексии можно найти, по мнению О.А. Донских и А.Н. Кочергина, в Древней Греции, где на фронте Дельфийского храма было начертано "Познай самого себя и ты познаешь богов и вселенную" [75, 129].

Кардинальную важность рефлексивной позиции, как считают те же авторы, впервые понял Гераклит. Ему принадлежат слова: "Чьи только речи я не слышал, никто не доходит до того, чтобы понимать, что Мудрое ото всех обособлено" [там же, 159].

Рефлексивность как сущностная человеческая характеристика попала в поле внимания многих философов и психологов.

Способность к рефлексии как способность к оценке самого себя, то есть идеального трансцендирования, С.Л. Франк считает дарованной человеку как образу божьему, определяющей человеческое достоинство [235, 304].

Х. Плеснер полагает, что в актах рефлексии человеку дано его самобытие как внутренний мир [171, 130]. В дальнейшем рефлексия неоднократно становилась предметом изучения (а точнее сказать – рефлексии).

Обобщая современные представления о рефлексии (И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий и др.), мы считаем ее способом самоосуществления, культивированием человеком в себе саморазвивающейся системы ценностей, когда происходит самодвижение смыслов и их самопорождение, ценностносмысловым определением жизни.

Осмысление позиций разных авторов (В.В. Давыдов, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) позволяет определить развитие рефлексивных способностей детей и подростков одной из важнейших задач педагога.

Эта способность вырабатывается, по мнению В.В. Давыдова, путем включения ребят в диалоги и полилоги, в которых обсуждаются значимые для них проблемы, вырабатывается умение понять позиции других и в то же время – увидеть себя глазами других.

Происходящая в ходе таких диалогов интериоризация выступает не как простой перенос внешнего во внутренний план, а как индивидуальное присвоение содержания и способа организации такого диалога.

Стимулирование педагогом саморефлексии детей оптимальным образом происходит, как считает А.В. Петровский, в ситуациях потенциального преодоления трудностей [168]. При этом предметом рефлексии становятся переживания до, в процессе и после волевого акта преодоления.

Такая рефлексия создает условия, при которых переживание своих возможностей выступает источником желания реализовать эти возможности. В этом случае непосредственным источником развития воли является не столько сама ситуация преодоления, сколько рефлексия по поводу своих переживаний, поддержанная взрослым.

Развивая идеи ненасильственной психологии и педагогики, В.А. Ситаров и В.Г. Маралов утверждают, что для выработки ненасильственного отношения к себе развитие самопознания и рефлексивных механизмов необходимо, но не достаточно.

Сами по себе самопознание и рефлексия могут дать обратный желаемому результат – нарастающее чувство неудовлетворенности собой, желание бороться с собой [204].

Такое опасение связано с введенным в психологию А. Адлером понятием комплекса неполноценности. Согласно ему нет ни одного существа, которое долго могло бы выносить чувство своей несостоятельности в чем-то [2].

Воображаемый читатель:

– *Можно ли, основываясь на адлеровской позиции, считать ребенка (подростка) с девиантно-криминальным поведением социально неполноценным?*

Автор:

– *В Вашей трактовке неполноценность – это кем-то извне поставленный диагноз. Адлер же говорит о чувстве неполноценности, переживаемом субъектом.*

активно. Ребенок, подросток девиантно-криминального поведения может и не ощущать свою социальную неполноценность, недостаточность. Напротив, он может считать свои способы взаимодействия с миром правильными и справедливыми, т.к. когда-то этот мир обошелся с ним жестоко. Как часто повторяет директор Хабаровского Центра педагогической реабилитации детей А. Петрынин, дети мстят нам, взрослым за свое горькое и безрадостное детство.

Ощущение же собственной недостаточности, как считал А. Адлер, возникает из-за разрыва между идеалом, к которому стремится человек, и наличным бытием. Речь идет о меньшем достоинстве, меньшей ценности, более низком качестве чего-то, что мыслится более полным и качественным.

Этот "комплекс недостаточности" присущ каждому человеку, и это универсальное, нормальное человеческое чувство. Каждый борется, чтобы преодолеть свою недостаточность. Это превозмогание, самопреодоление "себя-сегодняшнего", восхождение к "себе-лучшему", создающие динамику психологического роста, развития, М.К. Мамардашвили назвал "человекообразованием" [133].

Однако самопреодоление есть преодоление не самости (что и невозможно и не нужно), а действующих в человеке враждебных его самости сил.

Избежать комплекса неполноценности возможно, если сопровождать развитие рефлексивных процессов формированием позитивной Я-концепции, самопринятия.

Соотнося процессы саморазвития и самоопределения, мы считаем возможным обозначить последнее, с одной стороны, как механизм саморазвития, ибо становление человека как субъекта собственного развития происходит посредством выработки обобщенного отношения к миру и к себе в мире, определения своего места в мире, что, по существу, и является содержанием самоопределения. С другой же стороны, самоопределение можно рассматривать как момент саморазвития, как точку ветвления, находясь в которой, субъект определяет свою дальнейшую траекторию. Такое толкование самоопределения основывается на синергетическом подходе к развитию сложных гуманитарных систем. Момент самоопределения соотносим с образом "взрыва" (Ю.М. Лотман) [129], с "толчком" к выходу на один из собственных благоприятных (А может, и не только) путей развития, который получает самоопределяющийся субъект (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов) [94]. Таким благоприятным развитием авторы считают самоуправляемое и самоподдерживаемое (!) творческое развитие.

Сопоставив позиции разных исследователей (М.Р. Гинзбурга, Е.А. Климова, А.К. Марковой), можно сделать вывод, что для всех видов самоопределения общими являются следующие этапы:

- установление человеком своих особенностей, возможностей, способностей (способствующих и препятствующих тому, чтобы занять достойное место в жизни, обществе);
- выбор человеком критериев, норм самооценивания, установление "планки" для себя на основе системы идеалов, ценностей, их соотнесение с собственными представлениями о жизни и ценностях: что потребуется от меня, что из этих требований я принимаю для себя, что отторгаю;

- определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым и личностно принятым нормам, принятие или непринятие себя (соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня);
- предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым и личностно принятым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность;
- построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития у себя необходимых личностных качеств, для принятия себя: чего я хочу от себя, и как я намерен действовать;
- деятельность по реализации всего задуманного на предыдущем этапе;
- рефлексия успехов и неудач;
- **пересмотр применяемых им критериев и оценок, так как изменяются социальные и личностные ценности и нормы, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;**
- пересаммоопределение – возобновление цикла в ситуации изменившихся внешних или внутренних обстоятельств.

Это формальная схема самоопределения, в ней не отражено содержание личностных качеств, выбираемых человеком норм и критериев самооценки, целей и планов, которые он ставит перед собой. Все это может иметь не только позитивный, но и негативный с точки зрения социальной приемлемости характер. И именно в этом асоциальном направлении осуществляется самоопределение подростков девиантно-криминального поведения. Одни из них (очень незначительная часть: по данным исследований 5–7%) осознанно выбирают этот жизненный путь. Другие делают это неосознанно. Их выбор нельзя признать состоявшимся жизненным и личностным самоопределением, так как некоторые из названных выше его этапов они "проскакивают", и вместо реального самоопределения происходит его имитация (подражание сверстникам и взрослым с асоциальным поведением, удовлетворение примитивных потребностей, противоречащих интересам окружающих). Именно по такому пути идет подавляющее большинство подростков девиантно-криминального поведения. Ситуация такой личностной несаммоопределенности в значительной степени облегчает задачу их педагогической и социальной реабилитации. Значительно труднее (часто практически невозможно) работать в режиме поддержки с теми, кто сознательно самоопределен на криминальные ценности.

Однако, и в подобных случаях речь не идет о безысходности и педагогической бесперспективности. По мнению Е.А. Климова, неправильна трактовка самоопределения как однократного акта принятия решения, кратковременного процесса, который желательно предельно ускорить и сократить. Практически все авторы сходятся во мнении, что "самоопределение" нельзя рассматривать как некоторый "стоп-кадр" процесса развития, напротив, оно является сложным и длительным процессом.

По сути, процесс самоопределения длится всю жизнь: человек ищет ответы на вопросы – кто я есть, зачем я живу, чего могу добиться, в чем мое индивидуальное предназначение и др. Протяженность во времени процесса самоопределения зафиксирована в понятии "пересаммоопределение" – пере-

осмысление ценностей, пересмотр жизненных ориентиров, корректировка планов и т.д.

В логике психолого-педагогической поддержки, на наш взгляд, в том или ином виде должны быть представлены все этапы самоопределения, то есть логика поддержки не должна противоречить логике поддерживаемого процесса. В идентичности логик этих двух процессов мы усматриваем сообразность их друг другу.

К другим проявлениям обоюдосообразности этих процессов относятся: а) принятие педагогом идеологии поддержки и ее реализация в практике не могут быть навязаны извне, они являются результатом его личностного, жизненного и профессионального самоопределения; б) психолого-педагогическая поддержка самоопределения не может быть дискретной: даже, если педагог в данный момент не производит никаких практических действий, воспитанник должен чувствовать и понимать готовность педагога к поддержке, должен быть уверен в том, что всегда может на нее рассчитывать, то есть помимо действий существует и "дух поддержки"; в) поддержка должна обеспечить "удержание" (термин С. Раддик) и поддерживаемого и поддерживающего в процессе постоянного самоопределения [155].

На необходимость помощи самоопределяющимся детям и подросткам указывают многие ученые (И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.). Е.А. Климов обосновывает эту необходимость "от обратного". Он указывает на существование так называемого "стихийно-естественного" самоопределения [93], которое состоит в том, что субъект выбора (в нашем случае – подросток) предоставлен самому себе. Но требования к самостоятельности могут превосходить возрастные возможности его разума и опыта. В результате вероятность неудачных решений (выборов) тоже оказывается высокой. Неудачные решения сопровождаются неприятными переживаниями. Это скорее кажущаяся самостоятельность и кажущееся, вынужденное самоопределение.

Эта мысль конкретизирует применительно к процессу самоопределения идею зон ближайшего и актуального развития Л.С. Выготского [54, 264], которая, как мы считаем, существует не только в умственной, но и в волевой, нравственной сферах.

Положение о зоне ближайшего развития обнаруживается в фундаменте педагогической теории поддержки, так как движение в зону своего ближайшего развития есть ни что иное, как "восхождение к себе", стремление актуализировать еще не актуализированное.

На активизирующую силу того, что находится в зоне ближайшего развития, то есть "еще не актуализированного", указывали многие авторы. В частности, Ф. Шеллинг считал, что "поскольку потенциальность всегда стремится к актуализации, то она служит стимулом действия, развития, самоосуществления" [цит. по 62, 84].

М. Шелер утверждал, что "человек ... – это никогда не успокаивающийся на определенной действительности, всегда стремящийся прорвать пределы своего здесь-и-теперь-так-бытия и "окружающего мира", в том числе и наличную действительность собственного Я" [250, 65].

По мнению Л.С. Выготского, педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она суме-

ет ... вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития [54, 251].

Таким образом, поддержка основывается на том, что находится в зоне актуального развития, а направлена на то, что находится в зоне ближайшего. Это можно сформулировать следующим образом: психолого-педагогическая поддержка опирается на актуальную, наличную у подростков потребность в личностном и жизненном самоопределении, а направлена на развитие у них способности к такому самоопределению.

Потребность в самоопределении рассматривается Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, И.С. Коном и др. как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом. Формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего существования. Самоопределение неразрывно связывается с такой существенной характеристикой старшего подросткового возраста, как устремленность в будущее.

Самоопределение, по мнению А.К. Марковой, имеет важный временной аспект – построение концепции будущего и соотнесение с опытом прошлого. У несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением будущее порой имеет характер нереализованных потребностей настоящего и прошлого, самоопределение остается зыбким, для его реализации не прилагается активных усилий. Именно они как никто другой нуждаются в профессиональной помощи, психолого-педагогической поддержке их самоопределения.

В то же время готовность к самоопределению может сформироваться только в ходе осуществления конкретных актов самоопределения. Поэтому мы полагаем, что основным содержанием развития личности в подростковом возрасте (и позже – в возрасте ранней юности) как раз и является процесс самоопределения, точнее, своеобразные самоопределенческие пробы; основным содержанием этих проб в личностном аспекте выступают ценности и личностные смыслы, а в социальном – опосредованный ими поиск своего места в жизни, обществе.

Безопасность и развивающий характер этих проб может быть обеспечен психолого-педагогической поддержкой. Ниша для нее возникает там и тогда, где и когда у ребенка (подростка) существует актуальная для него проблема, разрешение которой входит в круг его насущных интересов. Источниками подобного рода проблем являются противоречия, присущие как самому процессу самоопределения, так и подростково-юношескому возрасту, наиболее сензитивному для совершения личностного (жизненного) самоопределения.

Несмотря на различие теоретических подходов, размытость границ подросткового и юношеского возрастов, исследователи представляют психологическое содержание старшего подросткового и юношеского возрастов достаточно однородно. К числу актуальных возрастных проблем они относят следующие: статусная и ролевая неопределенность (Р. Бернс, М. Кле); кризис идентичности и поиск новой идентичности (Э. Эриксон, Х. Ремшмидт); одновременное наличие разнонаправленных тенденций в социальном поведении (М. Кле), формирование временной перспективы, построение планов на будущее (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн); построение личностной смысловой системы (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Г.А. Цукерман); обособление от опеки взрослых, с одной стороны, и отождествление себя со взрослыми, с другой (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), расширение

сферы общения, с одной стороны, и растущая индивидуализация, а также более интимный характер общения, с другой (И.С. Кон, В.И. Слободчиков). Практически все авторы едины в признании того, что одной из центральных проблем подросткового возраста является проблема самоопределения (личностного, жизненного, профессионального) (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.Р. Гинзбург, Н.С. Пряжников, Д.И. Фельдштейн и др.).

Подростковый возраст, будучи переходным периодом в динамике личностного развития человека, характеризуется неустойчивостью психического состояния и поведения. Его можно рассматривать как бифуркационную точку, которая способна задавать различные векторы дальнейшего развития личности.

Этому возрасту свойственна высокая пластичность, изменчивость индивидуальных характеристик подростков, переходное состояние их мотивов, ценностных ориентаций, форм поведения, межличностных отношений.

Мы привели самую общую и не исчерпывающую характеристику проблем, связанных с жизненным самоопределением: в каждом конкретном случае они по-своему конкретизируются, "разворачиваются" под определенным углом, поразному переплетаются, т. е. существуют не в статике, а в динамике взаимопереплетения, взаимоусложнения. Их психологический анализ объективно приводит нас к постановке педагогических задач и поиску педагогических путей их решения. Оптимальный путь помощи подростку, в осмыслении и разрешении обозначенных выше и подобных им проблем лежит в области психолого-педагогической поддержки личностного (жизненного) самоопределения.

Теоретико-психологической базой идеи поддержки является, в первую очередь, гуманистическая психология. Фундаментом для построения практики поддержки можно считать "клиентоцентрированную", "личностно-центрированную", "недирективную" терапию К.Роджерса, основанную на создании "помогающих" отношений. Условиями их возникновения автор считал:

- открытость (искренность, правдивость) со стороны терапевта (в нашем случае терапевтическую роль выполняют субъекты поддержки: учителя-реабилитологи, воспитатели-реабилитологи, психологи, социальные педагоги, педагоги улицы);
- безусловное принятие (предполагающее признание безусловной ценности партнера по отношениям, независимо от его состояния, поведения, чувств);
- эмпатическое понимание (дающее возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения) [186].

Психологические основания идеи поддержки можно найти у А. Маслоу, который в качестве цели любого обучения определяет помощь человеку стать тем, кем он способен стать [137].

Итак, поддержка для нас – это особый вид помощи, фасилитирующей (способствующей, содействующей) по характеру, осуществляемой посредством выстраивания "помогающих" отношений в процессе взаимодействия поддерживающего и поддерживаемого.

Педагогическая деятельность в логике поддержки свидетельствует об определенном ценностно-профессиональном самоопределении самого педагога (педагогом мы называем для краткости любого возможного субъекта поддержки) и диктует необходимость в каждой конкретной ситуации самоопределяться вновь и вновь.

Проблема психолого-педагогической поддержки жизненного самоопределения детей и подростков с девиантно-криминальным поведением рассматривается нами на основе синергетического подхода. Именно этот подход представляется нам сообразным феноменам самоопределения и поддержки. Синергетический подход к психологопедагогической поддержке позволяет рассматривать ее как ситуацию открытого диалога, ситуацию пробуждения собственных сил и способностей ребенка, подростка, инициирование его на один из собственных путей развития. "Это стимулирующее или пробуждающее образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми" [94, 72].

Продуктивными для реализации поддержки самоопределения детей и подростков девиантно-криминального поведения являются следующие идеи синергетики:

- о нелинейности развития: процесс самоопределения – это не линейный, не однонаправленный процесс; в ходе его осуществления возможны различные повороты, новые векторы досамоопределения, а также – возвраты в "нулевую точку" (в состояние "небыть" (А.А. Попов)), из которой происходит пересамоопределение;

- о существовании точек бифуркации: момент самоопределения мы рассматриваем как нахождение его субъекта в точке бифуркации, задающей разные возможности дальнейшего движения;

- о малых резонансных воздействиях: психолого-педагогическая поддержка, попадая в резонанс со стремлением ребенка решать актуальную для него проблему, будучи незначительной по силе воздействия, оказывается наиболее эффективной формой помощи юноше.

В поиске оптимальных методов поддержки мы исходили из установки о необходимости творческого поиска метода наиболее адекватного социально-культурной природе объекта. Здесь нам помогло обращение к парадигме нового неклассического образа социального знания, предполагающей "мягкие" методы познания, увеличение удельного веса "качественных" подходов, ориентированных на описание субъективной структуры значений. С точки зрения такого "понимающего" подхода важно не только то, например, как происходит самоопределение, но и что это значит для самоопределяющегося человека.

Согласно неклассической методологии вряд ли стоит стремиться достичь полного и окончательного знания и понимания. Вероятно, это в принципе невозможно из-за открытости научного знания. Следовательно, невозможно однозначно предсказать, как будет разворачиваться процесс личностного (жизненного) самоопределения, сопровождаемый нашей психолого-педагогической поддержкой. Мы можем лишь рисовать возможные и наиболее вероятные сценарии его протекания.

Психолого-педагогическая поддержка как актуальная идея и современная образовательная практика

Ключевые понятия: принцип природосообразности в педагогике, социализация, индивидуализация, педагогическая поддержка, психолого-педагогическая поддержка, гуманистическая педагогика, личностно-ориентированное образование, педагогика сотрудничества, ситуация успеха, самоподдержка, самоопределение, школа самоопределения, проблема, наставник (тьютор), педагогическая позиция, педагогическая позиция наставника (тьютора).

Автор:

– Таким образом, развитие фундаментального принципа природосообразности привело нас к пониманию необходимости конструирования такого взаимодействия педагогов и несовершеннолетних с девиантнокриминальным поведением по оказанию последним помощи в процессе их жизненного и личностного самоопределения, которое было бы сообразно самому процессу самоопределения. Адекватным такому подходу типом взаимодействия является психолого-педагогическая поддержка.

Словосочетание "педагогическая поддержка" введено в педагогическую теорию и практику автором идеи поддержки Олегом Семеновичем Газманом.

Изучение и анализ педагогической литературы позволяет говорить о том, что эта идея "вызревала" на протяжении нескольких столетий. Ее истоки могут быть найдены в истории педагогических учений. Прежде чем обратиться к беглому их обзору, сделаем одно замечание: наши исторические знания не могут быть абсолютно достоверными. Изучая историю, тем более достаточно отдаленную, практически невозможно непосредственно узнать о том, что было. Приходится реконструировать, воссоздавать прошлое в некотором отличном от того, что было, виде. Следовательно, неизбежно несовпадение того, что было, и того, что мы знаем о том, что было. Кроме того, мы вольно или невольно привносим в прошлое то, что свойственно современности, в первую очередь, современные понятия (В.В. Мацкевич) [139].

И все же обратимся к истории педагогики для обнаружения истоков психолого-педагогической поддержки.

К числу наиболее важных для понимания феномена поддержки следует отнести педагогические идеи: а) индивидуальности ребенка и воспитания как помощи в ее развитии; б) права ребенка на свободу и самореализацию; в) о позиции педагога в воспитании, ненавязывании педагогической помощи и руководства; г) ценности каждого возрастного этапа; д) внимательного отношения взрослых к детским проблемам и помощи в их разрешении; е) важности успеха в опыте ребенка.

Идея индивидуальности была принесена в педагогику Я.А. Коменским. Индивидуальность для него обусловлена тем особенным, что заложено в каждом ребенке от рождения.

Ф.А. Дистервег считал, что искусство воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку свободно развиваться "изнутри наружу" [244, 404–406], а не толкать природу туда, куда она не стремится (Я.А. Коменский).

Я.А. Коменский понимал воспитание как "легкое побуждение и некоторое разумное руководство" естественным процессом развития ребенка, как "вспомоществование" этому процессу [213, 40]. Такое понимание можно рассматривать как предпосылку определения характера взаимоотношений субъектов психолого-педагогической поддержки.

Идеи Дж. Локка о воспитании как организации жизнедеятельности, формирования личного опыта [213, 46], мысли И.Г. Песталлоцци о развитии природных сил ребенка посредством упражнения этих сил (ума – через акт мышления, сердца – через проявляющиеся на деле любовь и веру) [244, 337–339] помогают понять, что способность к самоопределению можно развивать, организуя жизнедеятельность, в рамках которой воспитанники получают возможность совершать акты самоопределения, обретая соответствующий опыт.

Важными для осмысления позиции субъектов поддержки жизненного самоопределения являются идеи Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарта, Ф.А. Дистервега о роли педагога в развитии и воспитании ребенка.

Педагог должен не навязывать ребенку свои взгляды, а предоставлять возможность расти и развиваться свободно (Ж.Ж. Руссо), побуждать воспитанника к самостоятельному исследованию истины, возбуждая его познавательные силы (Ф.А. Дистервег) [213, 63].

На незаменимость учителя в его способности создать атмосферу "большой и нежной заботливости", воодушевления духовных стремлений воспитанников указывал И.Ф. Гербарт [там же, 59].

Названных авторов объединяет представление о позиции педагога, которую можно охарактеризовать как помощь, побуждение, предоставление возможности.

Дальнейшее развитие гуманистических идей привело к возникновению в Германии в конце XIX в. "педагогики личности". Ее известный представитель Г. Шаррельман ввел понятие "сотрудничество с детьми" [210].

Примером реализации гуманистической педагогики явились созданные американским педагогом и психологом Л. Кольбергом "Справедливые сообщества" – небольшие объединения учащихся и педагогов внутри обычных школ. В них "нравственность принуждения" заменялась "нравственностью сотрудничества" [360].

Кольберг полагал, что цель воспитания состоит в последовательной помощи ребенку в его развитии.

Создатель знаменитой школы Саммерхилл в Англии в начале XX в. А. Нейл выступал за предоставление детям права самостоятельно решать проблемы без обращения к авторитету взрослых. Учителя не имеют права ничего навязывать ребенку. Он должен сам найти свое призвание, уяснить, что его интересует, без какой-либо помощи со стороны взрослых. Но растущему человеку необходимо содействие в его самореализации, своеобразная индивидуальная терапия, главная цель которой – его эмоциональное высвобождение [47].

О необходимости помощи ребенку со стороны педагога-консультанта говорил французский педагог Р. Кузине. Он утверждал, что учитель должен создать на уроке благоприятную среду, в которой при педагогическом содействии ребенок работает над своим саморазвитием [210].

Обобщая гуманистические идеи в истории зарубежной педагогики, Л.А. Степашко отмечает, что основой воспитания признавалось саморазвитие ребенка, однако, педагогическое руководство не исключалось.

Ребенок не может сам по себе развить все врожденные возможности своей природы даже в благоприятной среде. Он нуждается в помощи и, что особенно важно, сам просит ее. Воспитатель наблюдает за ходом развития и удовлетворяет нужды этого развития, корректирует его, поддерживает ребенка в тех усилиях, которые тот сам предпринимает для своего развития, стимулирует активность, самостоятельность, самостоятельность [213].

Воображаемый читатель:

– Я высказывал свои сомнения относительно приложимости гуманистических философских и психологических идей к работе с девиантными детьми. Я готов согласиться с Вами, что на уровне общефилософских и психологических подходов эти идеи можно рассматривать как некие опорные точки для личностного и профессионального самоопределения самих педагогов в отношении этих ребят. Однако сейчас Вы приводите в качестве примеров гуманистические воспитательные системы, т.е. реально существовавшую и существующую практику. Но ведь никто из названных вами педагогов не работал именно с той категорией ребят, о которой мы говорим. Может быть, для них нужна не педагогика поддержки, а педагогика исправления и перевоспитания?

Автор:

– Этот вопрос поначалу невольно возник и у меня, ведь заявленная Вами позиция достаточно распространена. Прежде чем дать конкретный ответ на Ваш вопрос (разумеется, это только моя версия ответа), мне бы хотелось обосновать идею психолого-педагогической поддержки самоопределения не только с философско-психологической, но и с педагогической точки зрения как фундаментальную педагогическую идею. После этого я обязательно уделю должное внимание особенностям ее осуществления по отношению к детям девиантно-криминального поведения. А пока продолжим поиск оснований психолого-педагогической поддержки в истории педагогики.

Наряду с общепедагогическими гуманистическими идеями, в которых заложены ценностные основания психолого-педагогической поддержки, мы

находим в истории педагогики продуктивные подходы к построению технологии реализации поддержки. К числу таких подходов можно отнести разработанный С. Самонем и распространенный в американских школах метод "воспитания ценностных представлений", включающий в себя дискуссии в больших и малых группах, создание ситуаций, требующих нравственного выбора, игры, имитации [210], метод разнообразных моральных дилемм, предложенный Л.И. Рэтсом для "разъяснения" ценностей. Большое значение в нравственном воспитании за рубежом придается методам социодрамы, обмена ролями [там же].

Прообраз договорного метода, широко используемого в практике психолого-педагогической поддержки, просматривается в деятельности Я. Корчака, в которой важное место занимали пари (своего рода договоры), заключаемые между воспитателем и ребенком. Пари было исключительно добровольным. В этом виде взаимодействия происходила трансформация позиции педагога: участник пари – это не тот, кто должен что-то требовать, добиваться от ребенка тех или иных действий, а человек, который знает, как нелегко справиться со своими проблемами. Поэтому он выступает в роли тактичного товарища, советчика, готового поддержать и предостеречь [47].

А. Витковский приводит пример, как Корчак использовал договоры-пари для коррекции поведения трудновоспитуемых детей. "Допустим, ребенок дрался десять раз в день. Корчак с ним заключал пари: попробуй завтра драться не десять, а девять раз. Он не говорил: нельзя драться. Первый шаг: осознание неразумности действия, а второй – перейти к разумному действию. Перелетов тут быть не может. Это взрослые экономят время. Нам бы так хотелось: чтобы ребенок увидел и сразу сделал, а он должен еще пройти мостик самостроительства".

В современной западной педагогике и психологии идея педагогической поддержки активно разрабатывается и реализуется в разных вариантах и различными институтами (субъектами). С начала 70-х г.г. XX в. широкое развитие получило международное сообщество школ International Network of Productive Schools (INEPS), положивших в основу образования принципы продуктивности, самоопределения в социуме, индивидуальной помощи в разрешении проблем [110].

Наиболее близким по значению понятию "педагогическая поддержка" в англоязычной литературе является термин "tutoring" ("тьюторство") (от англ. tutor – опекун, наставник).

К типу "тьюторских" (опекунских, наставнических) отношений изначально тяготела, по мнению Н.В. Рыбалкиной, восточная педагогика, в частности, опирающаяся на философию дао – пути. Корни тьюторской (наставнической) позиции уходят также и в христианскую традицию. В ней представлена фигура наставника, духовного настоятеля, который должен был подвести своего послушника к вступлению на истинный путь и затем сопровождать его на этом пути [192].

Глубокий сравнительный анализ специфики осуществления тьюторской (наставнической) практики в разных культурах, а также терминологических тонкостей определения этой практики провела Т.В.Анохина. Она обнаружила, что в зарубежной школе встречаются модели деятельности взрослых в системе поддержки: "tutor" – тьютор, куратор (индивидуальный, групповой),

психолог; "adviser" – советник; "counselor" – советник, консультант; "career counselor" – консультант по выбору профессионального пути; "child protection coordinator" – координатор по защите прав ребенка и др. Разница в употреблении терминов связана, в первую очередь, с культурным контекстом каждой страны.

Невзирая на различия в терминологии, важно подчеркнуть сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки. Это оказание помощи ребенку в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

В дальнейшем мы будем использовать понятие "наставник" для обозначения педагога, работающего в режиме поддержки, а также слово "ребенок", понимая условность его применения по отношению к подростку и юноше.

Отечественная история педагогики богата гуманистическими идеями, которые можно рассматривать в качестве теоретических оснований идеи психолого-педагогической поддержки. Более того, современные исследователи воспитательных систем (Р.А. Валеева, А.В. Гаврилин, Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова, Т.В. Цырлина и др.) утверждают, что многие образовательные учреждения прошлого можно считать гуманистическими воспитательными системами.

Теоретико-методической базой развития идеи и практики психолого-педагогической поддержки жизненного самоопределения являются идеи и опыт их реализации отечественными педагогами прошлого (К.И. Май, С.А. Рачинский, П.Д. Юркевич, Н.И. Пирогов и др.).

К.И. Майем была создана ставшая позже знаменитой гимназия. В последствии она превратилась в своеобразную общину со своим особенным духом. Вся ее жизнедеятельность была построена на идее свободы и принципе природосообразности.

Обосновывая необходимость свободы, К.И. Май исходил из убежденности в том, что ребенок, сдерживаемый излишней внешней дисциплиной, уходит в себя, делаясь скрытным [80]. Продолжая эту мысль, можно сказать, что закрытость от педагога не позволит ребенку доверить воспитателю свою проблему, обратиться к нему за поддержкой.

Близкую к этой точке зрения мысль высказывал Н.И. Пирогов. Он считал, что, "исторгая ребенка из его собственного духовного бытия, перенося его все чаще в нашу сферу, заставляя его смотреть и понимать по-нашему, мы достигаем одного: он начинает нам казаться не тем, что он есть".

Подобная педагогическая позиция является, по нашему мнению, одним из оснований поддержки, так как в этой позиции отражено серьезное и внимательное отношение к жизни ребенка, к проблемам детства и юности как к значимым, нуждающимся в разрешении и требующим помощи в их разрешении.

Российскими педагогами, как и западноевропейскими, провозглашался принцип свободы в воспитании: свободы во всем, что не несет в себе зла (С.А. Рачинский); свободных суждений и поступков детей, в которых они сами должны "испытывать, что истинно, а что ложно" (П.Д. Юркевич). Афористично высказывание последнего о том, что большей частью наши наставления ум-

ны, но весьма не многие из них кстати. Наставления, сделанные некстати, есть ни что иное, как не востребуемая, навязанная помощь. Вместе с тем, роль педагога не должна умиляться, поскольку, "невозможно представить себе такое естественное развитие, чтобы дитя познавало правила жизни единственно из своей собственной опытности".

Параллельно с развитием гуманистических идей в России при Петре I начала распространяться практика введения должности воспитателя (наставника) в учебных заведениях. Первые наставники назывались "дядьками" и набирались из отставных солдат. И хотя в основе этого нововведения лежали авторитарные подходы, и осуществлялось оно авторитарными методами, а должность наставника, который стал называться надзирателем, с самого начала, по словам П.Ф. Каптерева, являлась "не столько органом воспитания, сколько органом надзора" [цит. по 19, 11], показателен сам факт осознания необходимости некой фигуры, фокус внимания которой сосредоточен на индивидуальных особенностях учащихся. С 60-х г.г. XIX в. с введением воспитателей в классах сфера деятельности классных наставников расширяется, а сама деятельность несколько либерализируется. Им поручается осуществлять связь с семьями воспитанников, посещать уроки учителей-предметников с целью устранения перегрузки учащихся домашними заданиями, а с начала XX в. в их обязанность начинает входить организация досуга, создание ученических клубов и предметных кружков [там же].

Для развития теории и практики психолого-педагогической поддержки жизненного, личностно-профессионального и других видов самоопределения продуктивны "избранные" идеи и воспитательные системы отечественной педагогики советского периода.

В частности, разработанная А.С. Макаренко методика перспективных линий, включающая воспитанников в процесс построения "близких", "средних" и "дальних" перспектив индивидуальной и коллективной жизни [131], может использоваться в процессе помощи подросткам в проектировании личных жизненных, а для более старших ребят – и профессиональных планов, без чего невозможно самоопределение.

Истоки идеи психолого-педагогической поддержки и логики ее развертывания мы усматриваем в теории и методике коллективного творческого воспитания ("коммунарства"), разработанных И.П. Ивановым. В идеологии этой педагогики каждое совместное дело детей и взрослых есть проявление "заботы о близких и дальних друзьях". Многие положения "коммунарства" получили дальнейшее развитие в теории и практике психолого-педагогической поддержки. К таким идеям, имеющим конкретное технологическое воплощение, можно отнести так называемые "четыре сами": "сами планируем, сами готовим, сами проводим, сами анализируем". Эти "сами" соотносимы с процессами самоопределения, самореализации, саморефлексии, то есть с "само"процессами, являющимися непосредственными объектами психолого-педагогической поддержки. Столь же близка педагогике поддержки идея участия взрослых в деятельности наравне с ребятами, не навязывания последним взрослого руководства и советов, а совместного поиска лучшего варианта любого дела, оказания помощи при наличии у воспитанников потребности в ней.

В качестве одного из теоретико-"идеологических" оснований психолого-педагогической поддержки самоопределения мы рассматриваем педагогику

сотрудничества. Именно в ней наметился синтез педагогической заботы и самоопределения ребенка и педагога.

Во всем спектре идей педагогики сотрудничества мы выделили те, которые, с одной стороны, могут рассматриваться как база для построения теории и практики психолого-педагогической поддержки, а с другой стороны, могут получить дальнейшее развитие через идею поддержки. Назовем эти положения и кратко обоснуем их выбор.

1. Идея трудной цели. Педагогический смысл трудной цели состоит в том, что ее достижение рождает веру в свои возможности.

2. Идея опоры. Опорой может выступать как сама психологопедагогическая поддержка, так и создаваемые в процессе ее осуществления "зримые модели поведения" – "ситуации-образцы", порождающие у ребят опыт жизни и деятельности на максимуме своих возможностей.

3. Идея соответствия формы осваиваемому содержанию. В контексте педагогической реабилитации несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением это означает адекватный подбор форм и методов жизнедеятельности таких детей в конструируемом педагогами реабилитационном пространстве.

4. Идея самоанализа. Развитие способности к самоанализу, рефлексии для нас является важным условием возвращения способности к самоопределению [164].

В процессе своего взросления и самоопределения в жизни подросток, юноша объективно "проходят" через два процесса: социализацию и персонификацию. В основе первого лежит освоение и присвоение социальных норм того общества, в котором живет человек, введение ребенка в мир взрослых, научение его жить как все, по общим законам, выработка способности к "адаптивной активности". В рамках социализации подрастающему поколению предлагаются в качестве образцов для самоидентификации положительные герои и образы.

Второй процесс представляет собой выделение и развитие того особенно, что отличает одного человека от другого.

Социализация происходит, главным образом, в процессе воспитания через трансляцию знаний, ценностей от одного поколения к другому, через педагогически целесообразную организацию диалога этих поколений как диалога самоценных, но взаимно необходимых культур. При этом мы не умаляем влияния стихийных факторов социализации.

Персонификация будет оптимальной, если она поддерживается специальной деятельностью педагога, и опирается на активность самого ребенка, подростка. Исследователи, занимающиеся этой проблемой, деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в нем от природы или приобретено в индивидуальном опыте, называют индивидуализацией.

В жизни ребенка, подростка девиантно-криминального поведения оба процесса (и социализация и персонификация) зашли в тупик: социальные нормы отвергнуты; персонификация, если и происходит, то идет по негативному, асоциальному пути. Как правило, усилия педагогов в работе с этими детьми сосредоточиваются на коррекции процесса социализации (т.е. педагог полагает, что он осуществляет перевоспитание). Разворачивание процесса пер-

сонификации в данной ситуации не воспринимается как что-то значимое. Однако один процесс без другого невозможен. Точнее, возможен, но это заведомо односторонность и дисгармония. В пределе это может выглядеть следующим образом: либо чтящий законы, безликий "робот", либо криминальный, асоциальный "гений".

Интересно отметить, что, если задача социализации для отечественной школы традиционна, то индивидуализация ею только начинает осваиваться. Такая ситуация объясняется, по мнению некоторых авторов (А.О. Зоткин, Т.М. Ковалева, Н.Б. Крылова и др.), рядом причин.

Во-первых, недостаточной теоретической разработанностью проблемы. Педагогические исследования индивидуализации рассматривали, прежде всего, "аномальные" явления в практике обучения и воспитания. Речь шла не о теории и практике индивидуального образования, а о средствах индивидуальных воздействий на учащихся с целью усвоения общих знаний, умений, навыков [83].

Во-вторых, характер профессиональной подготовки и переподготовки педагогов все еще ориентирует их на разного рода методички. Процесс же индивидуализации практически не поддается "ометодичиванию". Он – целиком в зоне персональной ответственности субъекта индивидуализации и педагога, помогающего этому процессу [там же].

В-третьих, нередко в сознании воспитателей происходит смешение понятий индивидуализации и индивидуального подхода [97; 157].

Индивидуальный подход, по мнению авторов, является одним из средств достижения целей социализации и основан на понимании необходимости учета различий детей по темпам усвоения, способам запоминания и т.д.

Индивидуализация же предполагает понимание образования и воспитания как осмысления жизненной траектории и построения собственного образа. При таком подходе индивидуализация выступает целью. Она основана на осознании личностью своей "отличности" от других, а педагогическая помощь призвана обеспечивать оснащение ребенка средствами такого осознания и индивидуального развития.

Характер и содержание этой педагогической помощи ребенку должны быть сообразны индивидуализации. Этим требованиям отвечает идея психолого-педагогической поддержки. Автор идеи О.С. Газман считал поддержку третьим фокусом педагогической деятельности, находящимся на пересечении процессов обучения и воспитания, но не сливающимся ни с одним из них [60], имеющим собственную, лежащую "вне пределов обучения и воспитания задачу – выращивание индивидуальности" [241, 27]. Этот фокус отвечает за приставку "само" в процессах саморазвития, самоопределения, самореализации и т.д. [61].

Л.Н. Куликова придает поддержке статус цели воспитания: "В мировой педагогической практике и теории", – утверждает автор, – "сложилось стойкое убеждение в необходимости соединения воспитания, образования с гуманизмом, что понимается следующим образом: целью воспитания должна стать педагогическая поддержка достижения личностью свободы, реализации ее права и утверждения человеческого достоинства, для чего воспитание должно создавать условия для развития способностей, интересов, склонностей детей" [112, 7].

Близка этой точке зрения позиция В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, рассматривающих категорию помощи как цель ненасильственной педагогики [204].

Обобщив позиции разных авторов относительно предмета педагогической поддержки, можно выделить следующие нуждающиеся в поддержке процессы: физическое и психическое здоровье, жизненное самоопределение (О.С. Газман, С.В. Кульневич, А.В. Петровский); достижение личностью свободы, утверждению ею своего человеческого достоинства (Л.Н. Куликова); удовлетворение первичных базовых потребностей и реализация заданных природой возможностей (С.В. Кульневич), решение индивидуальных проблем (О.С. Газман, А.В. Петровский), выстраивание индивидуальной образовательной траектории (Н.В. Рыбалкина, Т.М. Ковалева); выработка средств разрешения внутренних и внешних конфликтов (И.Д. Фрумин); рациональное обоснования изначально эмоционального выбора (В.А. Петровский).

При важности всех названных процессов актуальность их поддержки обусловлена:

а) особенностями тех ребят, с которыми работает педагог и кому адресована его поддержка;

б) базовой потребностью и основным противоречием определенного возраста, то есть на каждом возрастном этапе существуют процессы, нуждающиеся в наибольшей поддержке.

Под пунктом "а" мы имеем в виду (в данном случае) склонность к девиантно-криминальному поведению и имеющийся у ребят опыт такого поведения. Асоциальное, а порой и криминальное прошлое этих детей и подростков свидетельствует о выбранной ими (или навязанной им) определенной жизненной траектории. Следовательно, психолого-педагогическая поддержка должна быть ориентирована на их позитивное жизненное самоопределение, а в ряде случаев – уже пересамоопределение.

На этом аспекте вопроса мы пока не будем останавливаться, т.к. особенностям детей и подростков с девиантно-криминальным поведением будет посвящен специальный раздел.

Главной потребностью подросткового возраста, в котором в наибольшей степени проявляется девиантное поведение, является потребность в жизненном, а чуть позже – и в личностно-профессиональном самоопределении

Еще раз повторим сказанное в предыдущем разделе: мы убеждены в том, что содержание, формы, методы, средства психолого-педагогической поддержки должны быть обусловлены природой процесса самоопределения. В чем же педагогический смысл этого процесса?

Впервые идея самоопределения как ведущая идея воспитания была заявлена в 1988 году. В Концепции Временного научно-исследовательского коллектива "Базовая школа" она звучала так: "Важнейшая цель воспитания – культура жизненного самоопределения человека. Жизненное самоопределение – более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как творца собственной жизни и счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение" [103].

В Законе РФ "Об образовании" самоопределение рассматривается как основной ориентир для формирования содержания образования: "содержание обра-

зования ... должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации".

Безусловно, заслуживает позитивной оценки сам факт признания в Законе необходимости обеспечения самоопределения личности. Однако "научить" этому за счет только соответствующего содержания образования, по нашему мнению, невозможно, так как данное понятие принадлежит к числу так называемых "понятий-принципов" (А.Ю. Тупицын), и его неверно трактовать как предмет, изучаемый какой-либо наукой.

Это именно принцип, в соответствии с которым можно организовать свою жизнь. Следовательно, самоопределению, считает автор, нельзя научить, так как это не знание и не навык. Педагог может передать образец своего собственного самоопределения или аналогичные примеры других субъектов [226].

Речь, по нашему мнению, должна идти о возвращении способности к самоопределению. Педагогическая деятельность, основанная на ценности свободы, способствует установлению особого уклада жизни образовательного учреждения, особой организации всего педагогического процесса, в котором у ребенка (и в не меньшей степени – у самого педагога) будут происходить реальные акты самоопределения.

В современной отечественной педагогической практике есть несколько достаточно широко известных образовательных учреждений, где самоопределение в том или ином контексте входит в число приоритетных ценностей и целей, и где содержание образования и его организация "работают" на реальное развитие способности к самоопределению. Как правило, это "авторские" школы. Их опыт становился предметом обсуждений на многих научных конференциях, он теоретически осмыслен и описан в литературе как самими участниками, так и исследователями.

Среди этих образовательных учреждений школа-комплекс № 734 г. Москвы – "школа самоопределения" А.Н. Тубельского [223]. Директор и команда педагогов убеждены, что школа всем своим укладом должна представлять совокупность условий для самоопределения личности.

К учебным заведениям, где самоопределение не вынесено в название, но имманентно присутствует в содержании и организации всей жизнедеятельности, обеспечивая реализацию иных целей, следует отнести Школу развития в Красноярске (И.Д. Фрумин) [242], стремящуюся обеспечить, обезопасить и сделать осознанным процесс взросления ребенка. Взросление же предполагает все более ответственные и самостоятельные акты самоопределения.

Созданная в Томске Т.М. Ковалевой поликультурная школа построена на диалоге педагогических культур, которые представляют собой "следы" педагогических самоопределений. Там же экспериментально апробируется позиция педагога-тьютора [98].

"Алтайская школа-лаборатория гуманитарного образования" (ШГО) является системой дополнительного открытого гуманитарного образования для старшеклассников и студентов. Ее назначение состоит в предоставлении "средствивальных" (из лексикона этой школы) возможностей для осуществления актов самоопределения человека по отношению как к предельным основаниям, так и к жизнедеятельностным ситуациям [172].

Несмотря на то, что способ взаимодействия взрослых и детей в этих школах не определен как поддержка, анализ их деятельности позволяет сделать вывод, что под другим названием (взаимодействие, сотрудничество, осредствление, содействие и т.д.) педагоги, по сути, осуществляют психолого-педагогическую поддержку самоопределения учащихся.

Мы понимаем, что такой краткий обзор педагогических систем, ориентированных на освоение их субъектами опыта самоопределения, систем, в которых реально осуществляется самоопределение учащихся и педагогов, не дает сколь-нибудь полного представления о них. Этот обзор сделан для того, чтобы отослать заинтересовавшегося читателя к соответствующим источникам.

Итак, каковы педагогические смыслы психолого-педагогической поддержки?

Начнем с того, что ее исходным положением является признание в качестве ключевого – словосочетание "проблема ребенка". В традиционной педагогике учитель, воспитатель как представитель государства, общества, решает свою проблему: приобщение ребенка к социально заданному должному (не взирая порой на сопротивление самого ребенка). В педагогике поддержки ребенок (подросток, юноша) решает свою жизненно важную проблему (не зная чаще всего, что она называется красивым словом "экзистенциальная").

Проблема, по определению, возникает, когда стремление к какой-то цели встречает ... препятствие, и возникает потребность преодолеть это препятствие.

Препятствием Т.В. Анохина предлагает считать помеху и трудность, задержку и затруднение, преграду, барьер и остановку, вопрос и сомнение, негативное состояние. Препятствия могут дифференцироваться на внутренние и внешние (Р.Х. Шакуров) [249]. К первым относятся субъективные (личностные) – "Я-препятствия" (Т.В. Анохина) [11] (лень, неразвитость волевой или эмоциональной сферы и др.); ко вторым – социальные (средовые) – "Онипрепятствия" (неблагополучие в семье, несправедливость учителя) и материальные. Все они неразрывно связаны друг с другом. И вместе с тем, в каждой группе препятствий – свои допустимые пределы возможностей педагогической поддержки: эти возможности существенно уменьшаются от первой к третьей группе.

Будучи не в силах помочь ребенку решить материальные проблемы, педагог может помочь ему увидеть иные аспекты ситуации, и тем самым обрести некоторые степени свободы. В обоснование этого тезиса приведем замечание В.Франкла о том, что человек не свободен от условий, но он свободен в выборе позиции по отношению к ним, то есть свободен самоопределиваться по отношению к этим условиям.

Воображаемый читатель:

– Не могли бы Вы конкретизировать этот тезис, приведя конкретную ситуацию оказания педагогом поддержки ребенку в разрешении его проблем?

Автор:

– Пожалуйста. Скажем, подросток не посещает школу, потому что он поссорился с другом-одноклассником. Для взрослых это совершенно несерьезная причина. Ребенок должен посещать школу, ответят вам и родители, и учителя. Но у ребенка собственные интересы и представления о важном и не важ-

ном. Как ему совместить разность между своими чувствами, настроением и внушаемыми взрослыми нормами и правилами? Для этого с ним должен поработать человек, который не считает это пустяком, а предлагает: "Да, проблема у тебя есть, и давай попробуем с ней разобраться и найти приемлемый для тебя путь, за который ты мог бы нести ответственность, а я мог бы тебя поддержать".

Внутренним побудителем преодоления препятствий выступает так называемый "мотив границы" (В.А. Петровский), свойственное детям "стремление к выходу за черту" без какой-либо прагматической цели [167].

Согласно теории саморазвивающихся систем, утверждающей, что слабые, но резонансные воздействия более эффективны, чем сильные, но не резонансные [71], эффективность психологопедагогической поддержки обусловлена именно тем, что она вступает в резонанс с состоянием ребенка, решающего свою проблему. Поддержка может быть внешне почти незаметной, порой достаточно только присутствия, взгляда. Но именно на них откликается ребенок. Причем, ребенок девиантно-криминального поведения, не имевший в прошлом опыта поддержки со стороны взрослых, может с опаской относиться к другому взрослому, предлагающему свою помощь, может бравировать тем, что не нуждается ни в чьем участии. Но в глубине души любой ребенок хочет быть понятым, принятым, поддержанным.

Исследования и практика работы показывают, что часто ребята неосознанно предъявляют не собственно проблемы, а их "маски" (Е.П. Авдеевская, Т.А. Араканцева) [1]. Например, за вопросами: "А как бы вы поступили на моем месте?", "Что я могу поделать в этой ситуации?" может стоять желание откровенного разговора с чужим, но доброжелательным взрослым, за высказанным сомнением: "Вы, наверное, будете сердиться?", "У меня все равно ничего не получится" может скрываться потребность получить подтверждение своему слабому и неустойчивому Я и т.д.

Для возникновения психолого-педагогической поддержки важно как объективное наличие проблемы, так и восприятие (осознание или сначала смутное ощущение) ребенком этой проблемы как субъективной, лично значимой, самостоятельное решение которой затруднительно или невозможно (так как она находится в зоне его ближайшего развития). В связи с этим, задача педагога – не решать за воспитанника объективно существующие у него проблемы, а помочь ему их осознать, содействовать возникновению стремления и развитию способности к их разрешению.

Одним из психологических оснований поддержки является идея зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский). Ребенку предлагается или объективно приходится делать то, что пока выходит за рамки его наличных возможностей (для ребенка девиантно-криминального поведения это могут быть, казалось бы, простые вещи: высидеть весь учебный день, не сбежав с уроков, воздержаться от нецензурщины, разрешить конфликт интеллектуальными, а не кулачными методами и др.). Следовательно, он должен быть обеспечен помощью. Ш.А. Амонашвили такой помощью считает сотрудничество, причем, не ограниченное самим актом взаимодействия: в самостоятельных поступках ребенок руководствуется прежним сотрудничеством.

В момент, когда ребенок самостоятельно решает задачу (учебную или жизненную), может не быть актуальной ситуации поддержки. Она была в прош-

лом. Воспитанник должен на этот раз самостоятельно воспользоваться опытом и результатами прежней поддержки. "Эта помощь ... незримо существует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка" [7, 114]. Человек, получивший в нужный для него момент психолого-педагогическую поддержку, силен ею и тогда, когда принимает самостоятельные решения.

Признание этого тезиса позволяет нам высказать идею о возможности освоения ребенком позиции самоподдержки. В этой мысли нас укрепляет рассуждение Р.Х. Шакурова о том, что барьеры (проблемы) являются универсальными и постоянными атрибутами жизни [249]. Следовательно, в течение жизни неоднократно будет возникать потребность в поддержке, и самое надежное – уметь самому себе ее оказывать.

Результатом поддержки личности, испытывающей затруднения, В.А. Ситаров и В.Г. Маралов считают возвращение ее (личности) в исходное, то есть до столкновения с затруднениями, состояние ("выравнивание") или состояние лучше исходного ("усиление") [204].

Психолого-педагогическая поддержка направлена на создание каждому ребенку ситуации успеха, предоставление ему возможности пережить радость достижения, веры в свои силы. По мнению А.С. Белкина, в данном случае ситуация – это сочетание условий, обеспечивающих успех, а сам успех – результат подобной ситуации, которую способен и должен организовать наставник [28]. Даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психическое самочувствие ребенка. Особенно актуально это для детей, испытывающих проблемы в своем взрослении. Чаще всего – это ребята с многолетним опытом хронических неудач. Если же деятельности сопутствует успех, она становится привлекательной. Привлекательны и люди, содействующие успеху [249]. Ситуация успеха может стать своего рода спусковым механизмом дальнейшего движения личности, особенно, если это касается главного рубежа стремлений ребенка. Для несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением таким главным рубежом является самоопределение.

Вопросу переживания ребенком успеха большое внимание уделяли современные отечественные педагоги-гуманисты. В.А. Сухомлинский называл успех "живительным воздухом", "единственным источником внутренних сил ребенка, рождающим энергию для преодоления трудностей". Стимулирование к новому успеху педагог считал важнейшим методом раскрытия задатков, развития способностей, воспитания лучших качеств. Причем успех должен быть значительным, "превышающим требования для учащихся данного возраста" [218].

Нельзя не согласиться и с мнением Л.Н. Куликовой, утверждающей, что ребенок часто нуждается не столько в конкретной помощи, сколько в моральной поддержке педагогов, потому что от такой поддержки рождаются дополнительные силы, внутренняя энергия, способная подвинуть ребенка на преодоление трудностей: убежденность в возможности успеха, воля к преодолению трудностей, вера в свои силы, собственное достоинство, ощущение надежности педагогической поддержки [114].

Таким образом, для развития своего Я, для позитивного самопринятия, ребенок должен испытывать состояние успеха, порождающего уверенность в

собственных силах и возможностях. Следовательно, психолого-педагогическая поддержка самоопределения направлена на обретение детьми девиантно-криминального поведения опыта переживания ситуаций успеха в этом самоопределении.

Способствуя переживанию ребенком успеха в разрешении проблем и преодолении затруднений и препятствий, поддержка, вместе с тем, не может быть гарантом этого успеха. В случае неудач ребенка основным содержанием поддержки становится рефлексия этих неудач и причин, приведших к ним. Средством инициирования рефлексии являются вопросы, направляющие сознание ребят на поиск оснований собственных суждений, поступков, на выявление их подлинных смыслов. Рефлексия детерминируется не только внешними условиями и средствами, но и внутренними основаниями, в первую очередь, личностной значимостью ситуации для участников рефлексии.

Способствуя переживанию ребенком успеха в разрешении проблем и преодолении затруднений и препятствий, поддержка, вместе с тем, не может быть гарантом этого успеха. В случае неудач ребенка основным содержанием поддержки становится рефлексия этих неудач и причин, приведших к ним. Средством инициирования рефлексии являются вопросы, направляющие сознание ребят на поиск оснований собственных суждений, поступков, на выявление их подлинных смыслов. Рефлексия детерминируется не только внешними условиями и средствами, но и внутренними основаниями, в первую очередь, личностной значимостью ситуации для участников рефлексии.

Дети и подростки с девиантно-криминальным поведением как адресаты психолого-педагогической поддержки

Ключевые понятия: девиация, девиантное поведение, девиантно-криминальное поведение, делинквентное поведение, личностные смыслы, ценности, самоопределение, жизненное самоопределение, личностное самоопределение, психолого-педагогическая поддержка самоопределения.

Автор:

– *Уважаемый Читатель, думаю, настало время ответить на вопрос, возникший у Вас не один раз: как названные выше идеи применить к детям девиантного поведения.*

Девиантнокриминальное поведение несовершеннолетних представляет серьезную психологопедагогическую проблему. Основная сложность состоит не в том, чтобы зафиксировать, диагностировать определенные поведенческие девиации, а в том, чтобы понять психологические предпосылки таких проступков, совершаемых несовершеннолетними.

Отклоняющееся поведение довольно неоднородно. Среди его вариантов исследователи называют следующие: нарушения общепринятых норм, не являющиеся нарушением этических норм; нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями (жестокость, эгоизм, и др.); правонарушения; отклоняющееся поведение, обусловленное патологическими факторами, заболеваниями (психопатии, невроты и др.).

Девиантно-криминальное поведение может иметь различную направленность: социально-пассивную (уклонение от учебы, бродяжничество, побеги из дома, алкоголизм, токсикомания, наркомания, суицид), корыстную (кражи, хищения, мошенничество и др.), агрессивную (оскорбления, хулиганство, побои, и др.).

Одна из педагогических ошибок состоит в приписывании детям девиантно-криминального поведения обобщенного образа «все они такие», без различия их индивидуальностей. Вместе с тем, как мы уже отметили, подростки,

объединенные понятием «правонарушители» не являются однотипными. Если за основание классификации взять их отношение к своему проступку, правонарушению, то можно выделить следующие группы [43]:

- подростки, раскаявшиеся в содеянном. Для них характерны утверждения о недопустимости совершенного ими проступка (например, «красть нельзя») и высказывания о том, что они постараются никогда больше этого не делать;
- правонарушители, которые сожалеют только о том, что попались, и им грозит наказание. Они считают, например, что красть «надо с умом», т.е. сама кража допустима, но совершать ее надо так, чтобы не попадаться;
- подростки, которые не только не выражают раскаяния, но всячески подчеркивают, что совершенные ими проступки и правонарушения являются положительными фактами их биографий, предметом гордости. Они утверждают, что не делали ничего, в чем бы им надо было раскаиваться.

Такое разделение на три группы довольно условно. Однако у педагогов нередко происходит гиперболизационный сдвиг: признаки худшей группы распространяются на всех детей с девиантным поведением. В то же время, по данным различных исследований, самая большая по количеству группа – вторая, которую условно можно назвать «бесконфликтной», т.к. внутренних конфликтов у членов этой группы в отношении своих действий не наблюдается.

Меньше всего, к счастью, представителей третьей группы – «циников», тех, чья моральная опустошенность заставляет усомниться в возможности их позитивного изменения.

Охарактеризуем более подробно каждую группу. Но вначале обратимся к гипотезе Л.И. Божович, полагающей, что «если психические процессы являются отражением окружающего мира то переживания продукт отражения взаимоотношений субъекта и этого мира. Переживание отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях со средой, т.е. за переживаниями лежит мир потребностей в их соотношении с возможностями удовлетворения. Таким образом, по характеру переживания в известной мере можно судить о структуре мотивационной сферы человека и, наоборот, зная его потребности и возможности их удовлетворения, можно предсказать характер его переживаний».

Так, например, наличие угрызений совести, по предположению Л.И. Божович, должно свидетельствовать о том, что у человека была потребность воздержаться от соответствующего безнравственного поступка, и неудовлетворение этой нравственной потребности вызвало отрицательные переживания, отраженные в сознании в виде раскаяния, угрызений совести и пр.

Отсутствие таких раскаяний, наоборот, свидетельствует либо о чрезвычайной слабости нравственных побуждений, либо об их полном отсутствии. На этом основании Л.И. Божович высказывает предположение о существовании различных групп правонарушителей, у которых имеется разное соотношение антиобщественных наклонностей и нравственных стремлений. Если подросток, совершивший бесчестный поступок, испытывает угрызения совести, то можно предположить, что его поступок был мотивирован сильной потребностью примитивного, общественно-отрицательного характера, которая победила противостоящее ей нравственное побуждение – воздержаться от бесчестного поведения. Иными словами, нравственная тенденция имела место, но оказалась нереализованной, и это выразилось в чувстве неудов-

летворенности собой. Если это так, то правонарушения, сопровождающиеся раскаянием, угрызениями совести, свидетельствуют о доминировании в мотивационной сфере таких подростков элементарных потребностей при имеющихся нравственных побуждениях. Этой группе правонарушителей Г.Г. Бочкаревой [43] было дано условное название «раскаивающиеся».

Как уже говорилось, для них характерен конфликт между примитивными потребностями, которые толкают их на преступление, и нравственными побуждениями, которые противостоят этому. Какие выходы возможны из этого конфликта? Можно удовлетворить потребность в удовольствии в ущерб нравственной тенденции. В результате – угрызения совести, неприятные переживания. Можно удовлетворить нравственную потребность ценою отказа от удовольствия, т. е. воздержаться от аморального поступка, но часто это не под силу подростку, имеющему слабые нравственные побуждения и напряженное желание. Наблюдения за такими ребятами и беседы с ними наталкивают на мысль, что часть из них идет по третьему пути. Это путь вытеснения из сознания безнравственной сущности своих аморальных поступков (совершенных или предполагаемых).

В качестве иллюстрации можно привести два маленьких фрагмента из бесед с подростками, совершившими правонарушение. Подростку С. 14 лет был задан вопрос: "Когда ты шел на преступление, то понимал, что плохо делаешь?" С.: "Понимал, но старался не думать об этом".

Второй подросток Г. (15 лет) на вопрос: "Было ли тебе стыдно за то, что ты делал?" - ответил: "Тогда не было стыдно. Брали, да и все. Все брали. Теперь разъяснили, что нельзя". Психолог: "Ты раньше разве не знал, что нельзя?". Г.: "Знал, но я не хотел раньше понимать этого". Психолог: "Не хотел думать об этом?". Г.: "Да". Преступление для этих подростков - результат компромисса с совестью, в котором они не хотят себе признаться.

Другие правонарушители не испытывают угрызений совести. Совершив проступок, а то и преступление, они опасаются только наказания; если же преступление остается нераскрытым, они удовлетворены и даже рады. Согласно мысли Л.И. Божович, можно предположить, что этим переживаниям в мотивационной сфере соответствует, с одной стороны, наличие достаточно настойчивых примитивных потребностей и стремлений, с другой - отсутствие нравственных побуждений, способных вступить в конфликт с первыми. У некоторых подростков этой группы общественно-отрицательные потребности могут быть и не очень сильно выраженными, но слабость нравственных тенденций, связанных с правонарушением, приводит их к антиобщественным поступкам, в которых они часто являются соучастниками. Такие подростки составляют вторую группу. Мы обозначили ее как "бесконфликтную".

Подавляющее большинство (98%) "бесконфликтных" следует асоциальным или утилитарным мотивам – они или склонны нарушить нормы морали, или следовать им, но именно по утилитарным мотивам, т. е. они не пойдут на кражу лишь потому, что грозит наказание или мала добыча. Некоторые правонарушители руководствуются определенными, выработанными для себя "принципами", своеобразными "моральными нормами": "Я из карманов не ворую". "Я не люблю у людей красть, лучше я магазин взломаю" (Н., 15 лет). Иногда подростки осуждают не самый поступок, а то, как он был выполнен: "Нет, так делать не стоит. Идя на дело, надо заранее все продумать, а сделал дело, не уходить, не посмотрев, не оставил ли следов" (Н., 17 лет).

Итак, для "бесконфликтных" правонарушителей характерно слабое развитие положительных моральных переживаний и убеждений, которые регулировали бы их поведение. Все правонарушители этого типа, за очень небольшим исключением, обнаружили мотивы или примитивного, или утилитарного характера. У них проявляются сильно развитые примитивные потребности (главным образом влечение к спиртному). Эти их особенности и приводят к тому, что они легко склоняются на преступление. Вместе с тем далеко не все "бесконфликтные" являются столь устойчивыми в своем антиобщественном поведении. Напротив, группа "бесконфликтных" является как бы промежуточной между "раскаивающимися" и "циниками", и здесь многое зависит от индивидуального подхода в их воспитании: непонятый "бесконфликтный" правонарушитель легко может перейти в ряды "циников" и, наоборот, внимательный и чуткий подход к нему, а главное, серьезная работа над расширением его духовных потребностей и углублением моральных требований к себе может дать хороший результат.

Третью группу составляют подростки, которые сознательно противопоставляют себя моральным требованиям общества. У них не только отсутствует конфликт между примитивными потребностями и моральными побуждениями, но их правонарушения находят поддержку в их аморальных убеждениях. Сильно развитые антиобщественные потребности они удовлетворяют, следуя циничной "морали", которая позволяет им с легкостью идти на преступление. Правонарушителей этой группы можно условно назвать "циниками"[43]. В мотивационной сфере "циников" также нет конфликта между моральными и примитивными потребностями, поэтому в каком-то смысле "циники" – это разновидность "бесконфликтных".

Правонарушители – "циники", в отличие от других типов, характеризуются не только слабостью нравственных мотивов, но и наличием аморальных убеждений. Это проявилось в их ответах на различные вопросы и в высказываниях по поводу различных ситуаций. Так, при ответах на вопросы: "Какие поступки ты оправдываешь? Можно ли сказать неправду, совершить кражу?" – "антимораль" "циников" проявляется в том, что они высказывают уверенность, что каждый человек скажет неправду, если это ему на пользу; любой украдет, если находится в выгодной ситуации и не опасается разоблачения. Практически 100% правонарушителей этого типа обнаруживают мотивы исключительно утилитарного или асоциально-аморального характера.

Для многих подростков этого типа характерно бравирование своими аморальными взглядами. Это проявилось в их подчеркивании своих аморальных желаний и поступков ("хочу пить вино, курить, играть в карты, гулять с девчонками"), своим любимым занятием называют воровство, хулиганство, драки. Они высказывают желание продолжать свою преступную деятельность.

У 50% правонарушителей, отнесенных к типу "циников", антимораль сочетается с агрессивными намерениями, которые направлены против милиции, судей. В своих сочинениях подростки пишут, что хотели бы их "заморить голодом", "сгноить в тюрьме", "подвесить за ноги" и т. п.

В ответах на вопрос: "Какие поступки ты оправдываешь?" – почти все указали: "Оскорбить человека". Этот факт можно расценивать не только как неуважение к людям, но и как проявление агрессивности, желание причинить человеку неприятность, зло.

В сочинениях отдельных подростков недоброжелательство, злоба, агрессия, нежелание работать просматриваются особенно ярко. "Если бы я стал волшебником, я жил бы как мне вздумается и делал все, что захотел. Развлекался и жил в свое удовольствие. Устроил бы себе такую жизнь, о которой не мечтали в свое время короли. А чтобы люди на земле жили каждый в свое удовольствие и были равны между собой, я бы им делал из воздуха все, что им надо. И тогда бы никто не работал и не учился, и все были бы довольны мной. Я бы устроил всем шикарную жизнь. А потом я бы раскрутил земной шарик, чтобы он развалился. Это было бы тогда, когда мне надоест жить" (Н., 17 лет) [43].

"Циники" не испытывают угрызений совести за свои проступки. Ни один из них не руководствуется мотивом стыда, ни один из них не выразил раскаяния в совершенных правонарушениях. Напротив, они бравируют его отсутствием: «Я не раскаиваюсь ни в чем, что делал», «Мне не стыдно за мои дела, наоборот, я горжусь, что не такой, как все».

Итак, наличие аморальных мотивов, аморальных убеждений и переживаний, бравирование ими, сильная склонность к спиртному характерны для правонарушителей этого типа. Но кроме типичных «циников» с глубоко усвоенной отрицательной моралью и гипертрофированными примитивными потребностями, сюда могли быть отнесены такие правонарушители, которые по всем показателям мало отличаются от основной категории "циников", но по существу являются иными: это подростки, которые бравируют и перед другими и перед самим собой циничной моралью, но эта бравада является результатом аффективных переживаний, глубокого внутреннего конфликта, из которого они не в состоянии найти выхода.

Часто причиной аффективных переживаний и циничных асоциальных проявлений является конфликт между уровнем притязаний и неуверенностью в себе. Такой конфликт, вовремя не снятый ни педагогами, ни родителями, углубляясь, может стать причиной антиобщественных поступков. В этом случае для подростка вызывающее поведение является выражением протеста против не удовлетворяющей его оценки со стороны окружающих, недовольства своим положением среди сверстников, уродливой формой самоутверждения, поисками позиции (хотя бы и отрицательной), способной удовлетворить его притязания.

Этот внутренний источник отрицательного поведения подростка (неудовлетворенные социальные потребности и своеобразный способ их удовлетворения) часто не распознается педагогами, а потому и не всегда учитывается ими при организации воспитательного процесса. Подлинная причина антиобщественного поведения часто бывает не осознана и самим подростком. Вначале у него возникает недисциплинированное поведение, а затем, если вовремя не устранить вызывающую его причину, оно может стать и преступным. И то, и другое возникает в этих случаях в результате сложного внутреннего конфликта, сущность которого заключается в столкновении двух противоположных тенденций: стремления утвердить себя в своем собственном мнении и мнении товарищей, с одной стороны, и (часто неосознанного) переживания своей несостоятельности – с другой. Обычно это переживание является результатом постоянного неуспеха (как правило, будущие правонарушители плохо учатся), который порождает неверие в себя, потерю перспек-

тивы, нарушение нормальных взаимоотношений с окружающими. Не до конца осознанная неудовлетворенность своим положением в семье и в школе вызывает устойчивые отрицательные эмоциональные переживания, от которых подросток стремится избавиться, добиваясь хотя бы кратковременного признания со стороны коллектива сверстников. Это приводит к желанию "показать себя", пусть даже с отрицательной стороны. В дальнейшем это перерастает в позицию противопоставления себя коллективу, а затем и обществу с его общественной моралью.

Таким образом, если преступное поведение типичных "циников" мотивировано их аморальностью и желанием удовлетворить свои гипертрофированные примитивные потребности, то антиобщественные поступки "аффективных" подростков диктуются в основном неудовлетворенными социальными потребностями. Естественно, что воспитательная работа с ними должна быть совершенно иной и может носить как и в случаях с двумя другими группами характер психолого-педагогической поддержки.

Следует сказать, что выделение этих трех групп как основных, что не исключает множества их разновидностей. В основу деления на группы положен главный и существенный признак – соотношение нравственных мотивов с непосредственно действующими примитивными потребностями, с чем связаны и характерные для этих соотношений переживания. При этом от многих других моментов в облике несовершеннолетних правонарушителей приходится отказываться, беря лишь основное – структуру их мотивационной сферы.

Дети с девиантным поведением встречаются не только в школе, досажая учителям, или в учреждениях, нацеленных на их «исправление и перевоспитание». Многие из них (если не большинство) отторгнутые и отвергнутые школой и семьей, становятся «детьми улицы» (беспризорниками). Уличный ребенок – это несовершеннолетний для которого улица (включая помещения, используемые как укрытия) стала обычным местопребыванием, а также не имеющий достаточной защиты.

Потребности уличного ребенка обусловлены стремлением выжить. У этих детей остаются нереализованными самые базисные потребности: в пище, тепле, безопасности, любви, понимании и др. Следовательно, объективно желание педагогов помочь этим детям (естественно, речь о тех, у кого это желание возникает, т.к. не секрет, что многие готовы как можно скорее «избавиться» от таких детей, переведя их в другой класс, другую школу) и интересы и потребности несовершеннолетних с девиантным поведением (найти среду, где безопасно, где примут таким, каков есть, выслушают, помогут) совпадают.

Чтобы обеспечить собственное выживание, удовлетворение основных потребностей, решение житейских (жилье, питание) и психологических (безопасность, общение, взаимопомощь) проблем эти ребята объединяются в группы.

Группировки беспризорников имеют следующие черты: автономность, замкнутость, аморфность социально-психологической структуры; отсутствие явных лидеров, стихийность формирования и текучесть состава, склонность к смене мест обитания, зависимость состава от времени года, способность к объединению и отпору при возникновении угрозы извне.

Места встреч и обитания таких детей и подростков: летом – улица, брошенные – дома, оживленные участки, перекрестки с интенсивным движением,

зимой – чердаки, подвалы, подъезды, квартиры-притоны, канализационные люки, теплотрассы, во-кзалы.

Формы «заработка» весьма разнообразны: от мытья (протиранья лобовых стекол) машин, попрошайничества, выноса мусора из ларьков, уборки территории возле магазинов, до воровства, проституции, отнимании карманных денег у школьников, свинчивания деталей с автомобилем, работы «наблюдателями» и «курьерами» у криминала (наркоторговцев).

Рисуя «обобщенный портрет» уличного ребенка, следует выделить такие его черты, как жизнестойкость, приспособленность к жизни на улице, что равносильно экстремальной ситуации, подозрительность, скрытность, лживость, прагматичность, необязательность, частая смена настроений, непредсказуемость поступков, бедный словарный запас, обилие ненормативной лексики, выполнение роли «исполнителей» в криминальной среде.

Среди уличных детей есть а) постоянно проживающие на улице; б) периодически живущие на улице (до нескольких дней, недель); в) ночующие дома, но основные потребности, удовлетворяющие на улице.

Воображаемый читатель:

– Вы нарисовали очень мрачную картину. И даже теперь вы продолжаете настаивать на том, что применительно к этим детям, особенно «циникам» и беспризорным, может быть эффективна педагогика поддержки?

Автор:

– Мы рассмотрели основные идеи, на которых базируется педагогика поддержки. В дальнейшем обсудим технологию ее реализации, т.е. разворачивания всех ее этапов, и в первую очередь, применительно к детям и подросткам девиантно-криминального поведения. Но прежде подчеркнем следующее: мы вовсе не утверждаем, что психолого-педагогическая поддержка, например, одаренных детей ничем не отличается от поддержки девиантных. Такое утверждение было бы абсурдным. Безусловно, отличия есть: в границах ее применения, в отношении «взрослый-ребенок», в содержательном наполнении каждого этапа. Однако идеологию и общую логику поддержки, ее «технологию» мы считаем вполне универсальными.

Технология психолого-педагогической поддержки самоопределения детей с девиантно-криминальным поведением

Ключевые понятия даны в тексте пособия по каждому этапу психолого-педагогической поддержки.

Технология психологопедагогической поддержки предполагает последовательное прохождение пяти этапов: диагностического; поискового; договорного, деятельностного и рефлексивного. Вначале кратко представим основное содержание каждого этапа.

Первый этап – диагностический. Здесь происходит установление контакта с ребенком, фиксация препятствия, факта, сигнала проблемности, диагностируется проблемная область и формулируется проблема. Во-первых, сам педагог, находясь в рефлексивной позиции, отслеживает действия детей, создавая собственную версию наличия у них затруднений в самоопределении, а во-вторых, проблема (вернее то, как она воспринимается) проговаривается самим подростком. В этой вербализации решается минимум две задачи: ребенок, проговаривая свою проблему, оттачивает, уточняет собственное понимание ее, а для педагога – это своеобразный тест на эмпатию – верно ли им поняты, «схвачены» проблемы воспитанника. Затем происходит совместная (взрослым и ребенком) оценка проблемы с точки зрения ее значимости для последнего; (в эту диагностику вовлечены звенья «хочу»-«могу»-«имею»-«требуют» взрослые, общество);

Второй этап – поисковый. Он предполагает совместный поиск причин, вызвавших затруднение, породивших диагностированные на предыдущем этапе проблемы, отклонения в поведении; побуждение к самостоятельному преодолению недостатков, поиску отправной точки и направления дальнейшего перевоспитания. Здесь соотносятся «могу», «имею», «требуют».

На третьем – договорном этапе осуществляется определение направлений работы по преодолению расхождений; конкретизация шагов по разрешению диагностированных проблем; выделение этапов осуществления этой

работы; уточнение характера, норм и правил взаимоотношений подростка и педагога (психолога) в ходе ее осуществления, выход на договорные отношения и заключение договоров или соглашений, не навязанных детям сверху, а «выращенных» ими совместно с педагогами, лично присвоенных. Тем самым, всеми участниками этого процесса осваивается опыт цивилизованных отношений. Схема соотнесения себя и требований социума здесь работает в режиме «внутренне задаваемого должного», происходит договаривание о том, как добиться оптимального соответствия всех ее звеньев.

Следующий этап – деятельностный. В ходе него на практике в реальных и модельных ситуациях реализуются достигнутые договоренности. Он включает в себя две, хотя и не автономные, деятельности: а) деятельность ребенка (ее конкретное содержание определяется на договорном этапе): со стороны педагога требуется одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы; б) деятельность педагога, включающая координацию действий специалистов в школе и вне ее, прямую безотлагательную помощь подростку в экстремальных ситуациях, реализацию задач и функций, взятых на себя в договоре. Здесь соотнесение «хочу», «могу», «имею», «требуют» происходит не аналитически, не прогностически, а практически.

Проживание данного этапа позволяет и ребенку и взрослому обрести опыт: первому – самоопределения в сложных жизненных ситуациях; второму – опыт психолого-педагогической поддержки этого процесса у своего воспитанника, с одной стороны, а с другой – собственного самоопределения в каждой профессиональной ситуации.

Завершающий этап – рефлексивный. Его содержанием является совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешения проблемы или ее переформулирование, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности; рефлексия причин затруднений, возникших в процессе решения проблемы, способов их преодоления, проявленных при этом ценностей и смыслов, возникших при этом взаимоотношений, переживаний и чувств. Иными словами, все, ЧТО происходит и КАК происходит, становится предметом рефлексии.

Понимая значимость рефлексии как самостоятельного этапа психолого-педагогической поддержки, мы считаем важным подчеркнуть необходимость «рефлексивных выходов» на любом из предыдущих этапов (диагностики, поиска, согласования и деятельности). На каждом из них какой-то процесс является приоритетным, преобладающим – по названию этапа, но этот основной процесс сопровождается рефлексией. Эти выходы объективно необходимы при возникновении трудностей в прохождении того или иного этапа. Педагогу надо эту объективную необходимость реализовать, во-первых, для того, чтобы преодолеть возникшую трудность, а во-вторых, что особенно важно, чтобы продемонстрировать ребенку действие рефлексивного механизма, и включив его в рефлексивные процессы, способствовать развитию в нем соответствующих способностей к идентификации и персонификации.

Необходимо еще одно уточнение: поисковый и рефлексивный этапы очень схожи. Доминирующая мыслительная процедура в обоих – это рефлексия. Но ее предметом на этапе поиска являются результаты диагностического этапа, а на собственно рефлексивном этапе – результаты деятельности по разрешению возникающих проблем.

Выделение четко сформулированных этапов позволяет каждый из них наполнить специфическим содержанием, оснастив соответствующими его целям и содержанию методами и найдя адекватные им формы.

Движение по этим этапам можно рассматривать как нормативный план оказания психолого-педагогической поддержки. Сценарная же реализация его в жизни уникальна и определяется действием различных факторов.

Выстраиваясь идеологически на совершенно иной, нежели традиционная практика, педагогической культуре – культуре внутренней свободы, творчества, действительного (а не мнимого) демократизма и гуманизма взаимоотношений взрослого и ребенка, а не учителя и ученика (!) (т.е. не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно воздействие), педагогика поддержки опосредована личностью конкретного педагога. В этом смысле она тотально не тиражируема и **не технологизируема**.

Но вместе с тем, в арсенале этой педагогики есть солидный набор идей, способ реализации которых вполне может быть описан и повторен в практике (при условии серьезной рефлексивной работы повторяющего). С такого предваряющего замечания мы переходим к описанию **технологии** реализации психолого-педагогической поддержки. Попытаемся описать варианты технологического оснащения каждого из обозначенных выше этапов на примерах различных специализаций педагогов, работающих с детьми девиантно-криминального поведения: педагога улицы, учителя-реабилитолога, воспитателя-реабилитолога, психолога-конфликтолога.

Диагностический этап

Ключевые слова – диагностика, фиксация.

Цель педагога на этом этапе – выявление при активном участии ребенка его субъективных проблем и затруднений.

Например, для «педагога улицы» (социального педагога, работающего с беспризорными и безнадзорными уличными детьми) приоритетна следующая предметная область диагностики:

- характер взаимоотношений в детской и подростковой уличной среде;
- отношения ребенка со взрослыми социальной и асоциальной направленности;
- личностный и ролевой статус подростка в неформальной группе;
- речевые и поведенческие характеристики детей и подростков;
- сфера жизнедеятельности неформальной группы, объекты ее особого внимания и интереса;
- постоянные места встречи членов группы;
- характер и направленность данной группы и ее отдельных членов: активный, пассивный, агрессивный, неагрессивный, «раскаявшийся», «бесконфликтный», «циничный» и т.д.;
- интересы и склонности ребят, имеющие социально приемлемую направленность, и не получающие развития в уличной среде и др.

Технология реализации цели. В отличие от психологической диагностики: результаты диагностического этапа поддержки используются не для «поставки диагноза», а в целях оптимизации взаимодействия педагога улицы и ребенка в решении личностных проблем последнего.

На этом этапе педагогом улицы используется блок тщательно подобранных методов и методик психолого-педагогической диагностики. Основными ме-

тодами диагностики являются: наблюдение; индивидуальные и групповые диагностические беседы; обобщение независимых характеристик; анализ реальных и создание модельных ситуаций поведенческого выбора.

Выбор приоритетных диагностических методов определяется спецификой условий диагностики и особенностями уличных детей с девиантно-криминальным поведением как адресатов поддержки.

Опыт диагностической деятельности в контексте педагогической поддержки позволяет вывести несколько основных ее правил.

Первое правило – пристальное внимание к эмоциональному состоянию ребенка. Умение наблюдать за эмоциями уличных детей очень важно, потому что ребенок, прежде всего, **чувствует** свою проблему, еще даже **не понимая**, с чем столкнулся. У него портится настроение, он подавлен и зачастую пытается избежать неприятных контактов.

Постоянное отслеживание эмоционального состояния ребенка входит и в задачу воспитателя-реабилитолога. Поэтому, как правило, воспитатель встречает ребенка уже у порога школы, центра педагогической реабилитации или другого образовательного учреждения. Если он замечает, что вчера воспитанник уходил домой веселый, а сегодня утром явно подавлен, то воспитатель может посетить уроки и посмотреть, что будет там с этим ребенком происходить. Он говорит о состоянии ребенка и своем беспокойстве учителю, который ведет 1-й урок, просит обратить на это внимание. Ясно, что учитель-реабилитолог не станет тревожить учащегося на уроке и не спровоцирует плохую отметку или конфликт. То есть эта ситуация длящегося наблюдения за эмоциональным состоянием есть не только средство, но и **превентивная мера**.

Еще одна задача – **обучить ребенка самоисследованию**. Для этого воспитатель должен уметь разговаривать с ним по поводу его аффективных состояний: что же с ним на самом деле происходит? Это важно потому, что взрослый своими вопросами может помочь ребенку пересказать самому себе, как это переживание у него возникает. Что, собственно, он сам делает для того, чтобы усугубить это состояние или, наоборот, облегчить.

Действия по поддержке ребенка в его самоанализе – это работа по формированию культуры ребенка обращаться к себе самому, размышлять о своих чувствах. Таким образом, педагог в ходе диагностического этапа поддержки как бы оборачивает ребенка на видение самого себя в этой ситуации.

Очевидно, что наибольшую готовность обсудить с педагогом свое состояние, чтобы его облегчить, проявят те дети и подростки девиантного поведения, которые условно названы нами «раскаивающимися». Груз раскаивания довольно тяжел, и ребенку просто необходимо его с кем-то разделить.

В отношении «циников» диагностический этап возможен, в большей степени, как наблюдение педагога. «Подвигнуть» «циника» на фиксацию и обсуждение его проблем крайне трудно, если вообще возможно, ведь он субъективно не ощущает и не осознает свою ситуацию как проблемную, его все в ней устраивает. Более того, он бравирует тем, что пренебрегает моральными и социальными нормами.

Проводимая диагностика не одномоментна, а длительна, в связи с чем становится возможным и необходимым расширить предмет диагностики, включив в него наряду с широким спектром личностных характеристик механизм идентификации и персонификации личности, раскрытие которого позволяет

выходить на основания выбора поступка и поведения, то есть диагностировать личностные ценности детей девиантно-криминального поведения.

Исследование механизма идентификации наряду с наблюдением, анкетированием и беседой требует использования качественно иных методов диагностики и коррекции, «методов-действий», применение которых предполагает специальную психолого-педагогическую подготовку (в идеале – участия психолога, имеющего профессиональное образование).

Основным методом диагностики является метод анализа и решения конкретных ситуаций. Для его реализации подбираются видеозаписи, кинофрагменты значимых типичных ситуаций двух видов: 1) требующих абстрактной оценки моральных и аморальных действий, поступков; 2) очень конкретных, неоднозначных и эмоционально насыщенных (например, видеоролик о подростке, который воровал деньги а) у родителей; б) у товарищей; с) у незнакомых людей), требующих в ходе их решения идентифицироваться с конкретными людьми.

Подросткам предлагается посмотреть их, а затем обсудить по схеме: Что произошло? Что делал персонаж? Почему он действовал так, а не иначе? О чем мог думать? Что мог чувствовать? и т.д. Ответы на эти и им подобные вопросы очень проективны, т.е. отвечая, якобы, от имени персонажа, ребенок проецирует на него свои собственные реакции.

Задача педагога (психолога) – отслеживать по определенным критериям развертывание идентификации ребенка с различными персонажами (их нормами, ценностями, эталонами поведения). Важно точно фиксировать «развилку» (точку выбора ребенком линии поведения, оценки ситуации): в каком месте он обнаруживает, что поступил бы так же, как и персонаж, или наоборот, заявляет, что этот поступок не соответствует его взглядам, нормам поведения, ценностям (он бы так в этой ситуации не поступил). Момент обдуманного отказа идентифицироваться с тем или иным персонажем есть момент индивидуализации – проявления и отстаивания самости, собственной, отличной от других позиции, обусловленной личностными ценностями.

Диагностические ситуации по содержанию должны быть морально-проблемными (стал бы он терпеть бытовые и финансовые трудности, если есть возможность украсть только один раз, но сразу столько, чтобы решить материальные проблемы?), неоднозначными (подчиняться ли милиционеру, если он предъявляет требования, которые не нравятся, ведет себя грубо?), имеющими, как правило, несколько вариантов решения, с необходимостью морального выбора.

Анализ действий подростка при решении подобных задач, степени, направленности и характера идентификации позволяют «прощупывать» его ценности, выступающие критериями выбора линии поведения в предлагаемых ситуациях.

Ребенку педагогом предлагается напряженная работа по заданному циклу: анализ ситуации – принятие решения в ситуации борьбы мотивов – проявление ценностей – вербальное или действенное оформление принятого решения – анализ новой ситуации. Важно иметь в виду, что все это может быть реализовано на том уровне, на котором это способен сделать каждый конкретный ребенок, поэтому какого-то единого образца того, как должна проходить диагностика попросту быть не может.

Уровень надежности метода возрастает при следующем после обсуждения проигрывании поведения в ситуациях, так как диссонанс между вербальным и невербальным поведением, проявлениями ребенком своих ценностей диагностируется, как неискренность и попытка ввести поддерживающего его взрослого в заблуждение. Рассогласование между декларируемыми ценностными ориентациями и ценностями, выступающими критериями выбора мотива в значимых ситуациях диагностируется, как личностная и жизненная несамоопределенность

При многократном использовании данного метода повышается не только точность диагностики, но и вероятность того, что в реальных условиях подросток поведет себя так же, как и в модельных, т.е. предложенных педагогом для проигрывания.

Надежность методики усиливается при сопоставлении ответов и решений ситуаций первого и второго типов (смотри выше). Если при решении задачи ситуации первого типа (максимально абстрактной), воспитанник дает одно решение, а при анализе ситуации второго типа, являющейся конкретизацией абстракта, заложенного в первой, меняет решение, то это означает случайность его самоопределения.

Поисковый этап

Ключевые слова – поиск, анализ.

Цель педагога – помочь ребенку осмыслить причины своих проблем, причины рассогласований в его поведении и нормативных требований общества к нему.

Технология: основной метод, используемый на данном этапе – метод индивидуального консультирования. Предметом первой консультации является обсуждение педагогом результатов диагностики с каждым воспитанником. Важность этого обусловлена рядом обстоятельств. Первое обстоятельство состоит в том, что в процессе обсуждения результатов диагностических обследований и происходит запуск рефлексивных механизмов. Подросток побуждается наставником к поиску оснований, причин полученных результатов, к соотнесению объективных данных диагностики с собственной самооценкой, к сопоставлению результатов различных диагностических процедур, к отслеживанию своего личностного роста и т.п. В результате всего этого происходит постепенное замещение иллюзорных представлений о себе объективными данными и все более адекватной самооценкой.

Кроме того, целью профессионального консультирования является мотивирование подростка на жизненное и личностное самоопределение, придание этому процессу осознанности и значимости.

Такая помощь осуществляется учащемуся учителями и воспитателями-реабилитологами, штатным психологом.

Содержание совместной деятельности ребенка и психолога в ходе консультирования включает в себя:

а) анализ личностных затруднений и факторов, дестабилизирующих самоопределение и вызывающих девиантно-криминальное поведение; работу с индивидуальным опытом и знаниями подростка о себе с целью коррекции его «хочу»–«могу»–«имею», «образа Я» в целом; б) поиск в жизни и учебной деятельности (с последующей акцентировкой) того, что близко и вызывает

позитивное отношение, помогает самореализации; в) попытку переосмысления личностных ценностей подростка (соотнесение «имею» – «требуют»).

Таким образом, психолог в ходе консультирования с целью поддержки жизненного и личностного самоопределения подростка организует анализ проблемных ситуаций с акцентировками на позиции его относительно учебной деятельности, окружающих и себя как личности.

Именно этот этап может быть наиболее продуктивным для возникновения у «бесконфликтного» (см. типологию детей с девиантно-криминальным поведением) внутреннего конфликта между асоциальными действиями подростка и имеющими место в его внутреннем мире, но оказавшимися приглушенными, нравственными ценностями. В ходе индивидуальной беседы-консультации педагог, психолог или любой субъект поддержки может инициировать этот внутренний конфликт, как некую точку бифуркации, задающую, как возможный вариант, позитивный вектор развития ребенка.

Договорный этап

Ключевые слова: договор, проектирование, согласование.

Необходимо уделить этому этапу особое внимание, поскольку он позволяет от деклараций субъект-субъектных отношений перейти к их реализации, так как в договоре личность предстает в своей субъектности. Договор признает равенство человеческих прав взрослого и ребенка (несмотря на негативный опыт выстраивания ребенком отношений с социумом), помогает обрести способность к отстаиванию своих интересов в сочетании со способностью к компромиссу, к учету интересов партнера.

Цель педагога: совместить с ребенком спроектировать общие действия по разрешению его проблем; согласовать позиции друг друга; создать прецедент договорных отношений взрослого и ребенка.

Например, для педагога улицы и уличного ребенка предметной областью установления договорных отношений может быть: определение этапов, содержания и степени участия в реабилитации обеих сторон - педагога и несовершеннолетнего; формы получения психологопедагогической поддержки со стороны педагога улицы и других взрослых; принимаемые и отторгаемые ребятами нормы и законы жизни улицы; возможности возвращения в социально приемлемую детскую и подростковую среду; реализация и развитие позитивных интересов и склонностей; профессиональные интересы, возможности и способы их удовлетворения; коррекция взаимоотношений с родителями и другими членами семьи; характер взаимоотношений неформальных уличных детских и подростковых групп с учащимися и воспитанниками образовательных учреждений, в том числе Центра реабилитации.

В деятельности психолога-конфликтолога договорный этап может реализовываться через договаривание о способах разрешения конфликта, через обращение к посреднику. Ведь его позиция в конфликте – это позиция организатора процесса договаривания о том, как конфликт будет разрешаться.

Методы установления договорных отношений педагога и детей включают в себя беседы; неформальные дискуссии; заключение пари, соглашений, составление устных или письменных договоров.

О том, с каким интересом и желанием учащиеся заключают разного рода соглашения, регулирующие их взаимоотношения и жизнедеятельность, гово-

рят «Кодексы чести», «Уставы товарищества» и пр., созданные во многих школах, классах часто по инициативе самих ребят. Их воспитательная ценность состоит в том, что определенные в них нормы и правила не навязаны детям сверху, а «выращены» ими совместно с педагогами, лично присвоены. Понятно, что подобного рода договоры рождаются в детско-подростковой среде социально приемлемой направленности. Однако и «наши» – девиантные ребята склонны к разным пари, спорам.

Педагогический смысл договора состоит в осознании человеком свободы и ответственности. Заключение договора – это своеобразный опыт нормотворчества, освоения его участниками практики цивилизованных отношений. Применительно к теме нашего пособия, договор интересен тем, что в нем моделируется ситуация добровольного! принятия ребенком с девиантно-криминальным поведением ответственности за выполнение внешних, например, социальных и нравственных норм (при определенных согласованных сторонами условиях).

Технология: на данном этапе используется технология как индивидуальной, так и групповой работы. Проектирование индивидуальной траектории движения ребенка к разрешению его проблем, к преодолению затруднений происходит в индивидуальных беседах-консультациях. Причем, в ходе одной консультации могут реализовываться цели, как предыдущего, так и этого этапа поддержки.

Проектная деятельность является, безусловно, рациональной. Однако здесь возможны инсайтные моменты. Представляется продуктивным использование метода метафоры, предложенного М.Р.Гинзбургом, основанного на механизме идентификации с «персонажем» метафоры. Сообщение, заложенное в ней, ориентирующее на некое изменение, проходит без сопротивления, т.к. в нем отсутствует директивное указание на то, что следует изменить, отсутствует критика того, что привело к проблемам,

Использование метафор, притч щадит самооценку ребенка, и в то же время, дает ему возможность увидеть себя как бы со стороны. Ребенок может быть вполне успешным в разрешении проблем в определенном жизненном контексте, но это умение может не сработать в новом контексте, а возможно, ребенок не сможет его перенести в новый контекст. Функция метафоры как раз и состоит в перенесении знания и умения из исходного контекста в новый. Иначе говоря, метафора помогает использовать имеющийся опыт для осмысления нового опыта. И еще одна важная ее особенность: она является собой пример двухуровневого языка – один адресован сознанию, а другой воспринимается бессознательно. Таким образом, перспектива дальнейших действий может не простроиться, но обнаружиться благодаря метафоре.

Для согласования позиций используется техника "Я-высказывания", предполагающего умение а) заявить о своей проблеме, затруднениях; испытываемых в связи с этим чувствах, никого при этом не обвиняя; б) предложить свой выход из проблемной ситуации; в) услышать то же самое со стороны партнера. Обмен "Я-высказываниями" (что предполагает первоначальное овладение этой техникой) способствует согласованному пониманию проблемы, эмпатическому принятию чувств и переживаний друг друга, определению оптимальных действий сторон для наилучшего выхода из ситуации.

Для овладения техникой "Я-высказывания", а также другими умениями, необходимыми в ситуации согласования, проводятся тренинговые занятия,

развивающие способности к эмпатии, коммуникативные способности, повышающие уровень доверия друг к другу и др.

Проведение таких занятий весьма затруднительно с детьми и подростками с девиантно-криминальным поведением. Почти невозможно представить, например, что ребенок, подросток, чья речь состоит в основном из непечатных выражений, вдруг перейдет на "Я-высказывания", а тот, для кого интересы другого человека вообще ничего не значат, вдруг станет очень эмпатийным. Надо быть готовыми, что такие занятия могут вызвать негативное отношение не только к предлагаемой в их ходе деятельности, но и к самому ведущему. Однако такая реакция более вероятна при групповой организации тренингов и упражнений, где каждый старается продемонстрировать перед другими свою непокорность (в надежде, что все воспринимают ее как проявление силы). В индивидуальной работе будет значительно проще добиться понимания между педагогом и воспитанником. Последний будет лишен зрителей, с интересом наблюдающих, как разворачивается борьба между ними.

Деятельностный

Ключевые слова: проживание, опыт.

Цель педагога: реализуя принцип проживания, помочь молодому человеку обрести новый позитивный опыт разрешения своих проблем, связанных с жизненным, а в более старшем – юношеском возрасте, с личностно-профессиональным самоопределением, как в реальных, так и в квазиреальных, моделируемых ситуациях самоопределения.

Этап включает две разные, хотя и взаимообусловленные деятельности: **первая** – деятельность ребенка по реализации достигнутых на договорном этапе соглашений, которая стимулируется педагогом, **вторая** – деятельность педагога, по реализации задач и функций, взятых на себя в договоре.

Начнем с описания одного из возможных вариантов деятельности педагога улицы.

Цель деятельности: оказание психолого-педагогической поддержки жизненного, личностного и профессионального самоопределения несовершеннолетним с девиантно-криминальным поведением, основным местом пребывания которых является улица.

Задачи:

- поиск, установление и поддержание непосредственного неформального контакта с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением;
- оказание экстренной помощи несовершеннолетним, оказавшимся в критической жизненной ситуации;
- профилактика беспризорности: в первую очередь, не допускать появления на улице "новеньких" детей;
- изучение и отслеживание личных историй "детей улицы со стажем", их интересов, связей с родителями, родственниками, бывшими одноклассниками, криминальной и маргинальной средой;
- психолого-педагогическая помощь ребенку на улице, ориентировка его в реабилитационном пространстве микрорайона, мотивирование на сотрудничество в ресоциализации;
- организация взаимодействия со значимыми для несовершеннолетнего взрослыми (родственники, соседи и др.) и сверстниками, способными ока-

зять на него позитивное влияние; координация деятельности всех субъектов педагогического пространства микрорайона по оказанию помощи конкретному ребенку, обеспечивая "обратную связь" с ним;

- поиск возможностей привлечения ребят улицы с девиантно-криминальным поведением к социально приемлемой деятельности, соответствующей их интересам и склонностям;

- минимизация негативного влияния детей и подростков улицы на учащихся образовательных учреждений, в том числе, на воспитанников реабилитационных учреждений, наиболее подверженных воздействию маргинальной среды.

Основные направления деятельности педагога улицы:

- сбор полной оперативной информации о состоянии детско-подросткового сообщества в микрорайоне (определение общего количества несовершеннолетних, живущих на улице в микрорайоне (районе, городе);

- оказание оперативной и плановой психолого-педагогической поддержки детям и подросткам улицы (посредством психолого-педагогической диагностики и установления с ними договорных отношений с целью профилактики, коррекции и преодоления девиантно-криминального поведения, а при необходимости обеспечение перехода несовершеннолетнего с улицы в реабилитационные учреждения;

- организация продуктивного, педагогически целесообразного взаимодействия с правоохранительными органами, образовательными учреждениями, родителями, детскими и подростковыми клубами, объединениями, центрами занятости молодежи;

- **изучение и анализ условий жизни и поведенческих тенденций, подготовка предложений по совершенствованию работы с уличными детьми.**

Организация работы педагогов улицы с детьми предполагает:

- 1) работу в парах "парень-девушка", позволяющую соблюсти баланс между безопасностью, с одной стороны, и формированием доверия у ребенка, с другой;

- 2) работу преимущественно в вечернее время, когда в поле зрения попадает наибольшее количество несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением;

- 3) пунктуальность, стабильность и четкость соблюдения графика обхода территории педагогами;

- 4) закрепление педагогов за определенной территорией, конкретным микрорайоном, который они должны хорошо знать и ориентироваться в нем;

- 5) волонтерскую деятельность: подключение к работе взрослых и детей, на которых можно положиться;

- 6) соблюдение "техники безопасности": работать всегда в парах особенно при посещении подвалов, чердаков и т.д.; избегать прямых контактов с детьми и взрослыми, находящимися в состоянии алкогольного токсического опьянения; откликаться на предложения несовершеннолетних посетить их место обитания только после того, как собрана информация, гарантирующая безопасность; свести к минимуму телесный контакт во избежание заражения; после работы тщательно мыть руки, почистить одежду и т.д.

- 7) наличие специальных денег на карманные расходы, позволяющих разговаривать ребенка через угощение, фонарика для обследования чердаков, под-

валов, а также "рабочих документов": удостоверения педагога улицы (для работников милиции, прохожих, родителей и др.); записной книжки (для оперативной записи значимой информации) с телефонами приютов, больниц и др.

Организационный аспект участия педагога улицы

в создании педагогического пространства микрорайона:

- выполнение педагогом улицы роли проводника несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением в сферу реабилитационного пространства микрорайона;
- установление взаимодействия с детскими и молодежными организациями социально приемлемой направленности, вовлечение в их жизнедеятельность ребят улицы;
- активизация связей с учреждениями дополнительного образования;
- поиск добровольных помощников, создание системы волонтеров для работы с подростками улицы;
- участие в формировании и проведении дворовых и районных программ работы с группировками, внушающими особое опасение, оказание на них позитивного педагогического воздействия;
- непосредственное участие в разработке и реализации адресных индивидуальных программ реабилитации для несовершеннолетних, имеющих значительный опыт уличной жизни.

Формы участия педагога улицы

в создании педагогического реабилитационного пространства микрорайона:

- выступления педагогов улицы на педсоветах школ и учреждений дополнительного образования;
- распространение листовок с просьбой сообщить информацию о детях, нуждающихся в помощи;
- встречи с членами молодежных социально-позитивных объединений, совместные обсуждения проблем уличных детей и подростков, возможностей сосуществования и характера взаимодействия различных молодежных субкультур;
- привлечение социально активных, педагогически и психологически ориентированных молодых людей к установлению контакта и взаимодействию с детьми и подростками улицы;
- предоставление последней возможности альтернативной самореализации (вовлечение их в лично привлекательные сферы жизнедеятельности молодежных объединений);
- встречи со студентами и общественностью с целью а) информирования о состоянии подростковой преступности; б) привлечения волонтеров (в том числе из бывших "трудных") к работе с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением;
- изучение и реализация возможностей мотивации и стимулирования добровольцев;
- организация психолого-педагогического ликбеза для педагогов улицы на общественных началах.

Направления продуктивного, педагогически целесообразного взаимодействия с правоохранительными органами:

- получение информации от инспекторов и участковых о криминальной ситуации в районе в целом и по подростковой преступности;

- информирование о нарушениях прав ребенка, негативном влиянии взрослых на детей (вовлечение в противоправную деятельность);
- тесное сотрудничество, налаживание партнерских отношений с комиссиями по делам несовершеннолетних;
- поиск оптимального сочетания психолого-педагогических и административных форм и методов взаимодействия с подростками улицы;
- усиление профилактической составляющей деятельности правоохранительных органов.

Формы установления педагогически целесообразного

взаимодействия с правоохранительными органами:

- совместные совещания;
- информационные встречи;
- совместные лекции, семинары;
- дискуссии;

Критерии оценки эффективности деятельности педагога улицы:

Количество детей, которых удалось увести с улицы. Это дети, которые вернулись к учебе, в семью, стали посещать кружки, секции, были устроены в приют, переехали жить к родственникам и т.п.

Количество детей, переставших употреблять наркотики, токсичные вещества, алкоголь, табак.

Количество несовершеннолетних и группировок с криминальной направленностью, включенных в программы, направленные на их педагогическую реабилитацию.

Количество детей, задействованных в мероприятиях, проводимых уличными работниками. Это дети, включенные в районные мероприятия досугового и культурно-спортивного плана.

Наличие положительной динамики в снижении детской преступности в районе.

Количество организаций и добровольцев, включившихся в педагогическую работу с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением благодаря деятельности педагогов улицы.

Соблюдение трудовой дисциплины: отсутствие опозданий прогулов, посещение всех учебных программ, проводимых в рамках повышения квалификации, выработка полного объема рабочих часов, правильное, аккуратное и своевременное ведение документации и сдача отчетов, отсутствие ЧП в районе, связанных с деятельностью педагогов улицы.

Работа по самообразованию. Успешная учеба в вузе по своей специальности, чтение специальной литературы, изучение опыта коллег и т.д.

В работе учителя-реабилитолога деятельностный этап реализуется иначе. Широко известный прием "завтра тебя спрошу – будь готов" в рамках психолого-педагогической поддержки приобретает совершенно иной смысл. Если сам по себе этот прием может восприниматься как угроза: "Ну смотри, завтра спрошу. Только попробуй не подготовиться!" – или как игра в поддавки: "Не можешь учиться систематически, но хотя бы тогда, когда предупреждаю, подготовься, чтобы я могла с чистой совестью поставить тебе...", то в контексте поддержки все происходит иначе. Определив на предыдущих этапах проблему ребенка, допустим, серьезные пробелы в знаниях, или неумение систе-

матически работать дома и т.д., учитель проанализировал с учащимся эту ситуацию и пришел к договору: все пробелы сразу ликвидировать невозможно (если имеет место первая причина), будем делать это постепенно: завтра спрошу такой-то материал, подготовься; если причина – вторая, то и договор звучит иначе: я понимаю, как трудно в одиночку воспитывать у себя волю. Я могу помочь тебе. Давай я буду каждый день тебя спрашивать. Поначалу вопросы и задания будут несложными, но постепенно мы будем их усложнять и увеличивать. Чтобы не получать двоек, тебе придется каждый день, пусть сначала понемногу, заниматься. Каждый ответ – это твоя победа над собой.

Таким образом, в ходе деятельностного этапа "роли" и мера ответственности распределены: учитель ежедневно вызывает ученика, стимулируя тем самым ежедневную подготовку, а ученик, в соответствии с договором, готовится отвечать на каждом уроке. Каждый "срыв" становится предметом их совместной рефлексии.

Технология совместной с ребенком деятельности педагога будет представлена на примере использования игрового метода, обеспечивающего безопасные "поведенческие пробы". Он интегрирует в себе развивающие и диагностические возможности. Поэтому игровой метод позволяет комплексно решать задачи практически всех этапов психолого-педагогической поддержки детей с девиантно-криминальным поведением.

В игре происходит имитация деятельности и поведения, за счет чего игровая деятельность превращается в квазиреальную (А.А. Вербицкий). В этой игре воссоздается как предметный, так и социальный контексты, т.е. подростки с девиантно-криминальным поведением осваивают и отрабатывают конкретные социально-приемлемые действия, осуществляемые в лично значимых ситуациях взаимодействие с другими людьми.

Игра в силу своих феноменологических характеристик "втягивает" в себя целиком личность играющего. Тем самым у ребят возникает возможность развития и проявления (предъявления для диагностики) всех аспектов своего Я: аффективного – за счет порождения разнообразной гаммы эмоций по ходу игры, за счет эффекта эмоционального заражения, срабатывающего в группе во время игры; поведенческого – т.к. игра предполагает не проговаривание того, как бы действовал человек в той или иной ситуации, а осуществление реального действия в модельной, максимально приближенной к реальности ситуации; когнитивного – в ходе игры происходит осмысление и понимание требований социума к качествам самого себя как личности, соотнесение их, звучавших ранее предельно абстрактно, с конкретной ситуацией и своими реальными возможностями им соответствовать.

Особо подчеркнем диагностические возможности имитационной игры, скрытые от поверхностного взгляда. Эти возможности обусловлены тем, что необходимость осуществлять реальные (точнее, квазиреальные) действия, принимать быстрые спонтанные решения в определенной мере ослабляет сознательный контроль "правильности", "одобряемости" действий. Игра проявляет истинную, а не декларируемую позицию ребенка, высвечивает его личные смыслы и ценности. В этом отношении игра более диагностична, нежели вопросно-ответные методики.

Диагностичность игры обеспечивается также позицией, занимаемой проводящим ее педагогом. Специфика этой позиции, в отличие от позиции на неигровых заняти-

ях, состоит в том, что деятельная активность педагога достигает своего пика на этапе рождения замысла и подготовки к проведению игры. В ходе же самой игры педагог выходит из непосредственно игрового пространства в рефлексивное: заняв позицию стороннего и очень внимательного наблюдателя, он получает возможность видеть многое, что ускользает от его взора в момент его активной педагогической деятельности, ибо, как подчеркивает С.Мареєв, основное противоречие рефлексии состоит в том, что "деятельный субъект не может одновременно осуществлять собственно преобразовательную и рефлектирующую деятельность" (Мареєв С. Основные противоречия рефлексии и формы его разрешения // Проблемы рефлексии в научном познании: Межвуз. Сб. – Куйбышев, 1983. – С. 5–58).

Что касается развивающего потенциала игры, то он реализуется через различные "пробы" себя в разнообразных ситуациях. Безопасность этих проб снимает психологические барьеры, боязнь поступить неправильно. Любое неправильное действие может быть отрефлектировано и исправлено, не будучи чревато реально негативными последствиями. Более того, осуществление игровых действий позволяет играющему ребенку с девиантно-криминальным поведением на время стать лучше себя-повседневного, преодолеть недоступную в повседневной жизни планку (проявляющему в реальной жизни безволие – в игре быть целеустремленным и волевым, конфликтному – идти на взаимодействие с партнерами по игре и т.п.). Иными словами, в игре создаются "ситуации-образцы" (И.П. Иванов): образцы себя-лучшего, которые, не будучи реализованы в повседневной деятельности и общении, тем не менее, играют роль ориентира для саморазвития, утверждая большие потенциальные возможности.

Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что диагностические и развивающие возможности игры существуют лишь в потенции. Необходимым условием превращения их в реальность является рефлексивное сопровождение всей игры: рефлексия отдельных фрагментов, действий и позиций участников, характера их взаимодействия, личностного "приращения", полученного в ходе игры и т.п.

Таким образом, центральным предметом рефлексии в игре являются собственно практические действия и проявляющиеся в них личностные ценности и смыслы.

Игра построена так, чтобы искусственно интенсифицировался процесс индивидуализации: постепенно вводятся вопросы типа "за что я?", "против чего я?", "почему я занял именно такую позицию?" и т.п. Смысл постановки этих вопросов не в формальных ответах, а в соотношении содержания социальных и организационных норм поведения и мышления с заявленной ребенком позицией. В задачу педагога-организатора игры входит "обеспечение" затруднений, разрывов в деятельности. В ситуации без затруднений (в нашем случае – личностных) действуют стандартные нормы поведения и деятельности, но при возникновении проблемы (кризиса) включается поисковый режим – нормой деятельности становится чередование рабочих и рефлексивных тактов.

Организуя рефлекссию, педагог дает установку, что нужны не социальные, а личные представления о том, что в самом себе выступает в качестве трудностей. Теперь ребенок – рассуждает, размышляет не за "другого", а о своих собственных трудностях "здесь и теперь", т.е. возникших и проявившихся в

процессе игры. То значимое, что выделяет, воспроизводит в рефлексии ситуации "здесь и теперь", является эмпирическим референтом его ценностей.

Овнешнение, проговаривание, ценностей в беседе является, с одной стороны, актом самоопределения (принятие непростого решения об обнаружении собственных ценностей), с другой стороны, способствует их более глубокому осмыслению самим носителем этих ценностей, а с третьей, – выступает условием их последующей рефлексии.

Рефлексивный

Ключевые слова: рефлексия.

Цель педагога: способствовать развитию у детей с девиантно-криминальным поведением рефлексивных способностей как механизма процессов идентификации и персонификации.

Задача педагога – организовать рефлексия как процесс совместного обсуждения обозначенных выше вопросов. Это принципиально важно в силу того, что она (рефлексия) "живет" и осуществляется в межличностном, трансцендентном пространстве, а человек присваивает себе ее результаты.

Рефлексия может быть индивидуальной (педагог – ребенок) и групповой (педагог, или команда педагогов – группа детей), интеллектуальной и чувственной, устной и письменной. Выбор той или иной ее формы зависит от конкретной ситуации и решаемых в этой ситуации задач.

Значимость данного этапа поддержки самоопределения обусловлена рефлексивным характером его (самоопределения) механизма – соотношения образа Я реального и образа Я идеального, (выполняющего все нормы, правила и законы в ходе процессов идентификации и персонификации).

Рефлексия пронизывает все этапы поддержки. При затруднениях в прохождении этапов целесообразны рефлексивные остановки. Их назначение, во-первых, способствовать преодолению возникшего затруднения "здесь и теперь", а во-вторых, что особенно важно, включив ребят в рефлексивные процессы, содействовать развитию у них соответствующих способностей как механизма идентификации и персонификации.

Технология. Позволим себе каламбур: технологией рефлексии является рефлексия. На самом деле, освоить рефлексивную деятельность вне самой этой деятельности невозможно. В описании технологии игры рефлексии было уделено немало внимания, т.к. игра вне рефлексии теряет смысл, поэтому мы не будем здесь повторять сказанного. На этапе рефлексии как бы подводится итог всему тому, что состоялось на предыдущих этапах: констатируется, разрешена ли проблема, обнаруженная в ходе диагностики. Если разрешена, то, что этому способствовало, если нет, то, что этому помешало. Обозначаются трудности, возникавшие по ходу разрешения проблемы, исследуются причины их возникновения, анализируется способ их преодоления и т.п.

Добавим лишь, что результатами осуществленной рефлексии являются, во-первых, решение конкретной проблемы диагностики и поддержки самоопределения подростка (содержательный результат); во-вторых, (что еще более важно) развитие его самосознания, универсальных способностей к рефлексивной самоорганизации в ситуациях затруднения, что в перспективе сможет обеспечить самостоятельное решение психологических проблем в будущем (развивающий результат).

Автор:

– Получили ли Вы ответ на волновавший Вас вопрос о возможности использования теории и практики психолого-педагогической поддержки в работе с детьми и подростками девиантно-криминального поведения?

Воображаемый читатель:

– Знакомясь с этим разделом, я чувствовал и понимал, что его содержанием Вы стараетесь ответить на этот мой вопрос. Временами ответ получался очень ясным и очевидным, временами как бы терялся. Сначала, скажу честно, это вызывало у меня какое-то раздражение, т.к. хотелось получить четкий и однозначный ответ. Но потом это раздражение ушло, т.к. я вдруг понял, что такого ответа быть не может. Вы этим текстом демонстрировали поиск ответа. И я понял, что этот поиск я должен осуществить сам, найти свой ответ. А кто-то найдет свой, отличный от моего. В этом и будет мое личностное и профессиональное самоопределение. Я, пожалуй, могу сейчас сказать, что этим непростым диалогом со мной, уходом от прямых ответов и стимулированием моего собственного поиска этих ответов Вы реализовали психолого-педагогическую поддержку моего самоопределения.

Позиция педагога в процессе психолого-педагогической поддержки

Ключевые понятия: позиция педагога; наставник (тьютор), педагогическая позиция наставника (тьютора), личностно-профессиональное самоопределение, психолого-педагогическая поддержка самоопределения.

Позиция педагога в педагогическом процессе рассматривается чаще всего как посредническая между ребенком и транслируемой ему культурой (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.О. Зоткин, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн). Однако функция посредничества наиболее характерна для процесса социализации.

Исследователи, занимающиеся проблемами индивидуализации и педагогической поддержки, определяют позицию взрослого как "доверенного лица ребенка", облегчающего становление его субъектности (А.Ю. Тупицын), как адвоката ребенка, держащего его сторону (Т.В. Фролова, Н.В. Иванова), консультанта ученика в вопросах выработки индивидуальной образовательной программы, в вопросах самоопределения (П.Г. Щедровицкий) и т.д.

Все эти характеристики определяют тьюторскую (наставническую) позицию педагога. Тьютор, по мнению П.Г. Щедровицкого, – антипод традиционному педагогу, герой иной, индивидуально ориентированной педагогики, "втянувшей в себя ценности разнообразия".

Позиция тьютора (наставника) возникает как альтернатива такой ситуации, в которой ребенок традиционно выступал как "страдательная часть". В рамках поддержки взаимоотношения педагога и ребенка выстраиваются не из ролевых, а из личностных позиций. На ценность такой позиции обращал внимание В.А. Сухомлинский, считавший, что две трети времени, проводимого учителем с воспитанниками, должно быть непринужденным, творческим, дружеским общением, в котором дети забывают, что они воспитанники, а учитель – их воспитатель. В таком общении каждый является, прежде всего, человеком.

Наставник выступает для ребенка "значимым другим", вносящим свой "вклад" ("след", "отпечаток") как в своего воспитанника, так и в себя как в другого. Мы согласны с мыслью, высказанной Т.В. Стецюк, о том, что такое наставничество – это не столько профессия, сколько (и в первую очередь) педагогическая позиция. Осмысление этого положения привело нас к пониманию того, что наставничество может быть реализовано субъектами педагогического процесса, выполняющими различные функциональные обязанности.

Субъектами поддержки жизненного и личностно-профессионального самоопределения несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением являются:

- с одной стороны, педагоги как носители наставнической позиции: учителя-реабилитологи, воспитатели-реабилитологи, психологи, медицинские и другие сотрудники Центра педагогической реабилитации, где эти дети находятся; другие взрослые (родители, родственники, соседи и т.д.);
- с другой стороны, это сами несовершеннолетние с девиантно-криминальным поведением. Будучи адресатами психолого-педагогической поддержки, ребята занимают и реализуют субъектную позицию в силу того, что они а) носители запроса на эту поддержку; б) активные субъекты поддерживаемого процесса – жизненного самоопределения; в) активные (не смысле внешней, формальной активности, а целеполагающие, проектирующие, рефлексирющие) участники той деятельности, которая разворачивается в рамках поддержки.

Специфика наставнической (тьюторской) позиции состоит в том, что "если учитель – это тот, кто знает конечную точку пути, путь и ведет, педагог – тот, кто знает путь и ведет, то наставник (тьютор) – это тот, кто знает, как искать путь".

Не заменяя собственных усилий подопечного по поиску пути индивидуального развития, наставник совершает совместные с ним усилия в этом поиске. Эта совместная деятельность представляет собой взаимодействие, взаимообмен и взаимообогащение индивидуальных личностных смыслов детей и педагогов. Создающееся таким образом смысловое пространство определяется, по мнению Т.М. Ковалевой, феноменологически, когда многообразии феноменов – феномен ребенка, феномен бытия, феномен учителя – сочетаются в своей уникальной неповторимости. Наставник (тьютор) фокусирует феноменальность ребенка и одновременно помогает раскрыть эту феноменальность в сложном жизненном пространстве – на уроке, в школе, в жизни.

В определении характера взаимоотношений педагогов, оказывающих психолого-педагогическую поддержку, и детей, принципиальным для нас является следующее: как нельзя навязать поддержку, так нельзя навязать и "поддерживающего". Ребенок, столкнувшийся с определенными затруднениями и стремящийся к их преодолению, осознанно или неосознанно ищет человека, способного оказать ему помощь в самоопределении. Эту помощь он может искать в лице педагога, психолога, взрослого, своего старшего товарища, некоего абстрактного идеала и т.д. И именно от того, на кого падет его выбор, он и будет готов принять помощь, поддержку.

Это положение особенно важно в связи с мыслью Н.Б. Крыловой о том, что "само по себе воздействие (словесное, деятельностное) еще не воспитыва-

ет. Оно возможно только при условии допущения личностью этого воздействия в свою мотивационную сферу, во внутренний мир, в самосознание".

В истории отечественной педагогики подобная идея, однако, в более острой постановке, встречается у К.Н.Вентцеля, признававшего право детей выбирать себе ближайших воспитателей.

В этой ситуации возникает проблема "встречи" ребенка и взрослого как "знаковых" (А. Витковский) друг для друга, проблема совпадения выбора первого и усилий второго. А для того, чтобы такое совпадение стало наиболее вероятным, средствами поддержки должны владеть все взрослые, работающие с ребятами.

Психолого-педагогическая поддержка самоопределения детей и подростков будет эффективна, если педагог своей позицией реализует следующие принципы:

1. Согласие ребенка на помощь и поддержку (поддержку невозможно навязать). Педагог может помочь ребенку осознать и сформулировать запрос на поддержку и уже потом этот запрос удовлетворить. Здесь уместно обратиться к мысли В.Г. Ланкина о том, что именно детское "я" в своем развитии требует для себя своего "другого" – взрослого, учителя. Самосознающая личность требует своего смыслообразующего "двойника", держащего зеркало-горизонт для постигающей рефлексии. Навязать же себя ребенку мы без встречного активного порыва с его стороны не только не можем, но вряд ли в глубине своих мотивов и хотим. Экзистенциально не педагог инициирует педагогическое взаимодействие, а ребенок; педагог же только, в изначальном смысле, помощник.

2. Опора на наличные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности. Обоснуем этот принцип "от обратного": неверие в силы и потенциальные возможности ребенка, в частности, в деле его самоопределения, способно довести педагогическую ситуацию до абсурда, ибо тогда педагог со всей решительностью начнет "самоопределять" и "саморазвивать" ребенка (Г.А. Цукерман), что есть абсолютный нонсенс.

3. Совместность, сотрудничество, партнерство, "содействие" взрослого и ребенка. А.Г. Асмолов высказывает парадоксальную, на первый взгляд, мысль о том, что активность появившегося в "мире человека" ребенка, приводит к тому, что в центре развития оказывается не индивид сам по себе, а первые, изначально совместные акты поведения, "содействия", преобразующие ситуацию развития личности. Именно через совместную деятельность со взрослым, через диалоговое общение с ним ребенок (подросток, юноша) вступает в мир смыслов, порождая собственные "смысловые образы мира". На основе этих смысловых образов, как показано нами ранее, и происходит самоопределение. Однако этим не исчерпывается трактовка данного принципа. Совместность предполагает и обязательное самоопределение самого педагога, реальное проживание им своего опыта самоопределения.

4. Конфиденциальность. Актуальность этого принципа обусловлена тем, что поддержка возникает при решении ребенком его личностных проблем. Как только педагог начинает действовать "от ребенка", так сразу в повестку дня встает вопрос о праве последнего на тайну, свое интимное пространство.

5. Доброжелательность и безоценочность. Доброжелательность вряд ли нуждается в обосновании. О безоценочности заметим, что это один из прин-

ципов гуманистической психологии, гораздо труднее реализуемый в педагогике, видимо, в силу специфически педагогической функции оценивания. Но там, где существуют реальные проблемы, а не их заменители с заранее известным педагогу решением, где происходит самоопределение, а не его имитация, не может быть однозначного образца, соответствие или несоответствие которому оценивается. Это ситуация полифонии знаний, "множественности истин", ситуация диалога между ними. Оценочное суждение превращает эту ситуацию в фикцию.

Эти принципы являются общими для педагогов, принимающих идею поддержки. Специфика адресата этой поддержки, в данном случае – несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением, безусловно, внесет в содержание этих принципов некоторые смысловые оттенки.

Например, вот как мы представляем трактовку принципов применительно к позиции и деятельности педагога улицы:

- принцип соблюдения интересов несовершеннолетнего;
- принцип добровольности (ничего не требуй – только предлагай; не навязывай свою помощь: без согласия подростка на сотрудничество педагог ограничивается наблюдением, и продолжает попытки установления доверительного контакта с целью получения такого согласия; активное вмешательство в ситуацию вопреки его воле возможно в случае, если присутствует явная угроза жизни и здоровью несовершеннолетнего);
- принцип принятия (видеть в "детях улицы" не то, что в них сейчас есть плохое, а то лучшее, что в них могло бы быть и будет: в первое время полностью отказаться от оценок их негативных поступков, продиктованных, прежде всего, стремлением выжить в сложных условиях; после возникновения доверительных отношений, выражая свое мнение, учитывать условия, в которых они живут);
- принцип доверия (при непосредственном контакте – отказ от подозрений по отношению к информации, которую выдает несовершеннолетний; позже каждый ее фрагмент, эпизод досконально проверяется);
- принцип открытости (быть честным и откровенным при общении с подростками, не выворачивая себя перед ними "наизнанку"; не разрывать, но и не сокращать дистанцию);
- принцип нейтральности (отказ от роли "третьей стороны" в спорах, предельная корректность в оценках и высказываниях о родителях, враждебных группировках, других несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением).

Следует обратить внимание на некоторую парадоксальность позиции педагогов. Этот парадокс состоит в том, что большинство из них (особенно работающих с несовершеннолетними с девиантно-криминальным поведением) в силу объективных причин воспитаны в системе, в которой отсутствовали как ценность, так и практика самоопределения, "творческого инакомыслия".

Сложность и ответственность описанной педагогической позиции, отсутствие у многих субъектов поддержки опыта позитивного личностно-профессионального самоопределения делает актуальной специальную подготовку педагогов к реализации педагогики поддержки и самоопределения в отношении детей с девиантно-криминальным поведением.

Подготовка педагогов к психолого-педагогической поддержке детей с девиантно-криминальным поведением

Подготовка педагогов как самоопределяющихся субъектов психолого-педагогической поддержки жизненного самоопределения детей и подростков предполагает возвращение их способности к самоопределению и к оказанию поддержки последним в этом процессе. Наличие у учителей, воспитателей собственного опыта самоопределения многие авторы (О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Н.Н. Михайлова, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий и др.) считают главным условием эффективности поддержки. Только педагог, прошедший школу самоопределения, овладевший способами выявления и осознания собственных личностных и профессиональных проблем, сможет передать детям свой опыт переживания этих процессов, и только рядом с самоопределяющимся взрослым начнет осваивать этот трудный путь и ребенок.

Стремление педагога работать в логике психолого-педагогической поддержки выдвигает перед ним серьезные требования. Одно из таких требований – новое понимание (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, А.Н. Тубельский) давно известных педагогических способностей и умений:

- аналитикорефлексивных: способность педагога лично-профессионально самоопределяться в ценностях педагогической деятельности; строить рефлексивную практику: вычленять и структурировать проблемы (прежде всего проблемы ребенка, а затем и свои, вспомогательные); участвовать вместе с ребенком в анализе путей устранения причин, породивших проблему; помогать ребенку в освоении приемов самоанализа и самопознания для того, чтобы он мог самостоятельно справляться со своими проблемами и постепенно принять на себя ответственность за поиск самостоятельных решений; понимать собственную недостаточность в решении многих проблем ребенка и стремиться к кооперации с другими специалистами для оказания ему поддержки;

- коммуникативных: общаться в режиме диалога, владеть приемом "оба правы" при разрешении спорных вопросов, техниками "активного слушания"

и "Я-высказывания"; широко использовать договорные отношения; видеть и воспринимать деятельность подростка именно в том смысле, в каком он видит ее сам; предоставлять ребенку реальную свободу выбора;

– организаторских: участвовать наравне с ребятами в создании эмоциональной среды образовательного учреждения; включаться в партнерское взаимодействие в творческих группах детей и взрослых; принимать на себя различные функции в этом взаимодействии в зависимости от требований ситуации: от генератора идей до рядового исполнителя; вырваться из привычных сценариев деятельности в творческое поведение.

Приведенные требования к способностям и умениям педагога соотносимы с этапами разворачивания поддержки: на каждом этапе тот или иной блок способностей и умений выступает в качестве ключевого.

Диагностический этап востребует рефлексивно-аналитические способности и умения; договорной – коммуникативные, так как "договаривание" происходит в ходе коммуникации; успешность деятельностного этапа определяется уровнем развития организаторских способностей, при этом, другие блоки способностей и умений носят вспомогательный характер; на рефлексивном этапе приоритетными оказываются аналитико-рефлексивные и коммуникативные, так как здесь происходит анализ причин затруднений, что обеспечивается первым блоком, но поиск этот происходит совместно с ребенком, что требует умений вступать с ним в диалог, выстраивать доверительные отношения.

К числу названных способностей следует добавить открытость и готовность к риску, поскольку педагогика, в которой происходит реальное самоопределение всех субъектов, выступает, по мнению П.Г. Щедровицкого, как место возможного риска, место проб и ошибок, испытания собственных возможностей. Такая педагогика может рассматриваться как антропопрактика, антроподром (термин П.Г. Щедровицкого), то есть испытательный полигон работы педагога с самим собой.

Развивая идею нового понимания педагогических способностей, Н. Михайлова попыталась определить квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки. Не вдаваясь в подробную характеристику, только назовем эти требования:

– способность педагога к лично-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической деятельности;

– способность педагога строить рефлексивную практику;

– децентрация педагога с собственных проблем на проблемы ребенка;

– понимание педагогом собственной недостаточности в решении многих проблем ребенка и стремление к кооперации с другими специалистами для оказания учащемуся поддержки;

– проектирование деятельности по поддержке, учитывающей все реалии ситуации, возможности самого ребенка;

– способность быть адекватным любой ситуации, используя для этого все имеющиеся ресурсы – вырваться из привычных сценариев поведения в творческое поведение.

Думается, что два предложенных подхода к пониманию способностей педагога, работающего или желающего работать в режиме психолого-педагогической поддержки, дополняют друг друга. В целом же эта проблема требует серьезного изучения и решения.

Для нас же в данном контексте важен вывод о необходимости работы с педагогами.

Еще более акцентируя сказанное, сформулируем это следующим образом: надо учить педагогов не только работе с детьми, но и работе с собой (над собой). Освоенные, отрефлексированные и личностно принятые, т.е. наполненные личностными смыслами способы такой работы будут ими органично перенесены на поддержку детей с девиантно-криминальным поведением.

Главным принципом реализации этой идеи является принцип "проживания" педагогом процесса самоопределения. В проживании задействованы три личностные (а точнее – личностно-профессиональные) сферы:

а) деятельностная (поведенческая) – деятельность по самоопределению и на основе состоявшегося акта самоопределения;

б) когнитивная – рефлексия оснований этой деятельности, хода ее осуществления и последствий, а также саморефлексия собственных переживаний, сомнений, самоизменений;

в) аффективная – вся палитра чувств и переживаний, связанных с осуществлением самоопределения.

Причем, все эти сферы взаимосвязаны: так, предметом рефлексии выступает как деятельность, так и переживания; предметом переживаний выступает деятельность и некое новое понимание, пришедшее в результате рефлексии; деятельность корректируется на основе выводов, сделанных в ходе рефлексии, и сопровождается определенными переживаниями и т.д.

Это лишь схема взаимосвязей личностно-профессиональных сфер, включенных в процесс самоопределения педагога. В реальности отношения между ними сложнее: глубже, разветвленное и неоднозначнее.

Сказанное выше убеждает в недостаточности работы с педагогами традиционными "просветительскими", поучающе-научающими методами, не обеспечивающими включенность в процесс обозначенных сфер личности профессионала.

В процессе создания модели, ее апробации и последующей рефлексии мы пришли к пониманию того, что способом нашей работы с педагогами должно быть оказание им профессиональной поддержки в деле освоения ими идей и технологии психологопедагогической поддержки жизненного самоопределения детей с девиантно-криминальным поведением.

Таким образом, под подготовкой педагогов, осуществляемой в культуре самоопределения и поддержки, мы понимаем развертывание поддержки их самоопределения, "проживание" ими взаимодействия в качестве адресатов такой поддержки.

Позиция преподавателя курсов повышения квалификации – позиция тьютора по отношению к педагогам. Она предполагает "резонансное совпадение" индивидуальностей тьютора и подопечного, развитие и проявление которых культивируется в процессе подготовки педагогов.

Работа со взрослыми строится на основе идей теории психолого-педагогической поддержки: помощь по запросу педагога, недирективность, безоценочность, инициирование содействия коллегам, самоподдержки и т.д.

В целом, подготовка педагогов к работе с детьми девиантно-криминального поведения не должна противоречить природе процессов самоопределения и поддержки.

Психолого-педагогическая поддержка педагогов как деятельность, разворачиваемая в пространстве свободы, самоопределения, индивидуализации, не допускает тотальной технологизации и тиражирования. Но вместе с тем, учеными и практиками, работающими в этой педагогической культуре, освоены и описаны методы и формы оказания поддержки, которые могут быть эффективно воссозданы (при условии серьезной рефлексивной работы повторяющего).

Диапазон форм и методов поддержки очень широк: от мягкой иронии с доказательством от обратного до предоставления полной свободы выбора без анализа вариантов решения (даже с риском ошибки) (А. Витковский).

К наиболее эффективным формам поддержки относятся индивидуальное консультирование, моделирование ситуаций и их разрешение (Е.А. Александрова), выбор альтернатив (О.С. Газман). Методы воспитания, имеющие место в мировой педагогической практике, такие как: драматизация, диалог, дискуссия, имитационные игры, заключение соглашений (контрактов), тренинговые занятия мы считаем адекватными поддержке педагогов. Такие методы А.М. Сидоркин называет мягкими, опосредованными [309]. Их реализация создает и воспроизводит ("удерживает") пространство самоопределения.

Будучи методами психолого-педагогической поддержки, которыми владеет преподаватель-наставник курсов повышения квалификации, они в то же время выступают способами обретения педагогами опыта личностно-профессионального самоопределения. Некоторые из названных методов (консультирование, драматизация) заимствованы из психологии. Это заимствование мы считаем правомерным, отражающим тенденцию взаимообогащения педагогики и психологии и, как частный случай проявления этой тенденции, "психологемкость" педагогической поддержки.

Выбор имеющихся и создание новых форм и методов поддержки педагогов находятся в зоне профессионального самоопределения преподавателя-наставника. Принципиальным требованием является отсутствие "нарочитости, искусственности". В этом проявляется высокая общепедагогическая и технологическая культура преподавателя.

Уважаемый собеседник!

Надеюсь, я могу теперь обратиться к Вам именно так. Хочется думать, что чтение данного пособия было не только для меня, но и для Вас интересным воображаемым диалогом.

Завершая его, позвольте задать Вам несколько вопросов для того, чтобы удостовериться, насколько я оказался верно понятым, т.е. насколько одинаковые смыслы мы вкладывали в этот текст, вернее, я вкладывал, а Вы извлекали. Возможно, в чем-то эти смыслы и не совпадут. Ничего страшного. Просто, задумавшись над моими вопросами, Вы сможете еще раз прояснить для себя какие-то смысловые оттенки, расставить акценты. Мои вопросы не носят характер проверочно-экзаменационных. Повторю, это вопросы, уточняющие смысл.

1. Какие фундаментальные философско-психологические и педагогические идеи лежат в основе педагогики поддержки?
2. Что дает основание надеяться, что поддержка не будет отвергнута детьми и подростками девиантно-криминального поведения, как ими отвергаются традиционные воспитательные воздействия?

3. Испытываете ли вы внутренний протест, ощущаете ли наличие внутренних барьеров принятия идеи поддержки? Если да, то попытайтесь отрефлексировать: что это за барьеры, каковы их истоки?

4. Помните ли Вы субъективно переживавшиеся Вами трудности процесса жизненного самоопределения? Кто помог Вам в преодолении этих трудностей?

5. Можете ли Вы предположить, как воспримут Ваши коллеги, обсуждавшиеся в пособии идеи?

А теперь, уважаемый Собеседник, прошу Вас сформулировать свои вопросы мне. Вряд ли я их узнаю. И смогу на них ответить. Но, задав эти вопросы, а еще лучше, записав их, т.е. вычленив то, что осталось спорным или неясным, Вы тем самым определите некоторую перспективу для дальнейшего углубления в обсуждавшиеся нами проблемы.

Литература

1. Авдудевская Е.П., Араканцева Т.А. Проблема юношеского самоопределения в практике психологической службы//Введение в практическую социальную психологию/Под ред Ю.Н.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. – 2-е изд., М.: Смысл, 1996. – С.214–229.
2. Адлер А. Понять природу человека/Пер. Е.А.Цыпина. – СПб.: Академический проект, 1997.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд "За экономическую грамотность", 1995.
4. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассника в культуре: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Саратов, 1997.
5. Александрова Е.А., Парина Г.К. Содержание и направление опережающей педагогической поддержки самоопределения старшеклассников//Университет и гимназия. – Саратов, 1999. – С. 149–156.
6. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности//Психол. жур. 1984. – № 5. – С.63–70.
7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 1996.
9. Анохина Т.В. Классный воспитатель: какая экспертиза нам нужна//Народное образование. – 2000. – № 3. – С.86–90.
10. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования//Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63-81.
11. Анохина Т.В. Тьютор – это помощь, поддержка, защита//Директор школы. – 1995. – № 4 – С.55–62.
12. Анохина Т.В., Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания: Три случая из опыта педагогической поддержки//Народное образование. – 1997. – № 3. – С.108–113.
13. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во "МОДЭК", 1996.

14. Асмолов А.Г. Наперекор оппозиции души. – М.: "Начала-Пресс", 1994.
15. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
16. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
17. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности//Новые ценности образования: забота, поддержка, консультирование. – М.: Инноватор, 1996. – С.29–45.
18. Асмолов А.Г. и др. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.
19. Бабаян А.В. Проблема классного наставничества в теории и практике общеобразовательной школы России (вторая половина XIX – начало XX в.в.). – Пятигорск, 2000.
20. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб. науч. тр./Под ред. О.С.Газмана. – М., 1986.
21. Батищев Г.С. Найти и обрести себя//Вопр. философ. – 1995. – № 3. – С.103–109.
22. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения//Вопр. философ. – 1995. – № 3 – С.109–129.
23. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон. – Подольск. 1993.
24. Бахтин М.М. К философии поступка//Философия и социология науки и техники. – Ежегодник. – 1984-1985. – М., 1986. – С.80–160.
25. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
26. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
27. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка//Классный руководитель. -2000. – №3. – С. 39-50.
28. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
29. Бердяев Н.А. О человеке. Его свободе и духовности: Избр. тр./Ред.сост. Л.И.Новикова и И.Н.Земская. – М.: МПСИ: "Флинта", 1999.
30. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1991.
31. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
32. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские размышления о жизненных проблемах)//Новое в жизни, науке, технике: М.: "Знание", Серия "Этика" – 1990. – №4.
33. Библер В.С. Самостоянье человека: "предметная деятельность" в концепции Маркса и самодетерминация индивида. – Кемерово: "Алеф", 1993.
34. Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: Характеристики и условия достижения. – М.: "Флинта", "Наука", 1998.
35. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995.
36. Бодалев А.А. Психология о личности. – М., 1988.
37. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968.
38. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр./Под ред.Д.И.Фельдштейна. – М.: Инт практ. психол.; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995.
39. Божович Л.И. Этапы формирования личности. – М., Воронеж, 1995.
40. Большой энциклопедический словарь. М., 1991.
41. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания//Педагогика. – 2001.– № 1. – С.17–24.

42. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999.
43. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. Сб.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
44. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Наука, 1994.
45. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995.
46. Валеева Р.А. Детские дома Я.Корчака//Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.-сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С.75–100.
47. Валеева Р.А. Школа Саммерхил – система свободного воспитания// Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.-сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С.40-61.
48. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека//Вопр. психол. – 2001. – № 2. – С.74–85.
49. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
50. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности//Вопр. психол. – 2001. – № 3. – С.17–26.
51. Вентцель (Антология гуманной педагогики). – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999.
52. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
53. Витковский А. Идея педагогической поддержки//Первое сентября. – 1999. – №49. – С.4–5.
54. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии//Собрание соч.: В 6ти т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1983.
55. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: "Союз", 1997.
56. Выготский Л.С. Мышление и речь//Собр.соч. – Т.2. – М., 1982.
57. Гаврилин А. В. Гимназия Майя//Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С.17–25.
58. Гаврилова Т.П. Личностное консультирование подростка как вид психологической помощи//Психол. наука и образов. – 1997. – № 1. – С.88-92
59. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы//Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – С.16–45.
60. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Классный руководитель. – 2000. – №3. – С.6–35.
61. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет пере-стройки//Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всероссийской конференции. – М., 1996. – С.4–25.
62. Гайденок П.П. Владимир Соловьев и философия серебряного века. – М., 2001.
63. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: В 3 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1970.
64. Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии//Вопр. психол. 1987.№ 3. – С.33–40

65. Гинзбург М.Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками//Психол. наука и образ. – 1997. – №1. – С.66–75.
66. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема//Вопр. психол. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
67. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопр. психол. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
68. Гинзбург М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах// Мир психологии. – 1998. – N 1. – С.21–26.
69. Гинзбург М.Р., Копеев Л.В. Некоторые аспекты личностного самоопределения учащихся старших классов//Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества. – М., 1990. – С. 104–114.
70. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.-сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
71. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности. Пособие для преподавателей. – М.: Интерпракс, 1994.
72. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т.3. – М., 1994.
73. Дильтей В. Введение в науки о духе. Трактаты. Статьи. Эссе. – М., 1984.
74. Дильтей В. Описательная психология. – СПб.: Алетейя, – 1996.
75. Донских О.А., Кочергин А.Н. Античная философия: Мифология в зеркале рефлексии. – М.: МГУ, 1993.
76. Дубровина И.В. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Метод. пособие для детских практических психологов учреждений образования. – Екатеринбург, 2000.
77. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987.
78. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М., 1991.
79. аградская Н.Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
80. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996.
81. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии//Вопр. философ. – 1977. – № 7. – С.109–125.
82. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994.
83. Зоткин А.О. Дидактическая характеристика моделей индивидуализации в современной теории и практике//Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной конференции и региональных семи-наров. – Томск, 1997. – С.21–29.
84. Зоткин А.О. Идея тьюторства и проблема субъектности в образовании// Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-й межрегиональной тьюторской конференции. – Томск, 1996. – С.63–68.
85. Иванов Д.А. Педагогика самоопределения: новый взгляд на привычные педагогические понятия: доклад, сделанный на семинаре в школе №734 16 декабря 1994 года//Учитель, который работает не так. – М., 1996. – С.206–227.
86. Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной конференции и региональных семинаров. – Томск, 1997.

87. Каган М.С., Эткинд А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность//Вопр. психол. – 1989. – № 4. – С. 5–15.
88. Кант И. Религия в пределах только разума//Кант И. Трактаты и письма. – М., 1980.
89. Карсавин Л.П. Сочинения. – М., 1993.
90. Кле М. Психология подростка. – М., 1991.
91. Кливер В.И. Педагогический эксперимент. Выявление социальных и педагогических возможностей многофункционального образования для жизненного самоопределения детей-сирот в ЦЮ "Единство"//Антропо-экологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – Ч.2. – С.74–86.
92. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. – М.: "Знание". – Новое в жизни, науке, технике: Серия "Педагогика и психология". – 1986. – № 3.
93. Климов Е.А. Психология профессионала: Избр. психол. труды. – М., Воронеж: Издво "Ин-т практич. психол.", 1996.
94. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике//Вопр. философ. – 1997. – № 3. – С.62–79.
95. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодопознавание//Вопр. философ. – 1994. – № 2. – С. 110–123.
96. Князева Е.Н., Курдюмов С.Н. Синергетика как новое миропонимание: диалог с И.Пригожиным//Вопр. философ. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
97. Ковалева Т.М. Идея тьюторства как идея индивидуальной образовательной траектории//Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной конференции и региональных семинаров. – Томск, 1997. – С. 18–21.
98. Ковалева Т.М. Проблемы тьюторства в контексте Томской региональной площадки//Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой межрегиональной тьюторской конференции. – Томск, 1996. – С. 11–15.
99. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М., 1984.
100. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
101. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982.
102. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя)//Вестник образования. Справочноинформационное издание министерства образования РСФСР. – М., 1991. – № 8. – С. 2–40.
103. Концепция общего среднего образования//Учительская газета. – 1988. – №100, от 23 августа.
104. Кравченко Л.С. Жизненный выбор личности (психологический анализ): Автореф. дисс. канд. психолог. наук. – М., 1987.
105. Краткая философская энциклопедия. – М., 1994.
106. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Мотивационная недостаточность как критерий деформации картины жизненного пути//Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности/Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М., 1988.
107. Крылова Н.Б. Как мы можем изменить культурные ценности образования// Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 20–24.
108. Крылова Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой. А если можно, то как?//Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 91–98.
109. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого//Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 92–103.

110. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Образование, ориентированное на свободу и самоопределение ребенка//Директор школы. – 2001.– № 2. – С.65-76, – № 3. – С. 75–82.
111. Куликова Л.Н. Взаимодействие саморазвития и общения личности в воспитательной системе образовательного учреждения/Хабар. гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 1996.
112. Куликова Л.Н. Гуманизация образования как путь реализации идей гуманизма//Теория и практика гуманизации образования. Сб. научн. ст. – ПКамчатский, 2000. – С. 4–17.
113. Куликова Л.Н. Идея саморазвития личности как одно из методологических оснований обновления образования: Материалы 42-й науч. конф./Хабар. гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 1996. – С. 7–8
114. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
115. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие. – Ростов-на-Дону: "Учитель", 2001.
116. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1981.
117. Ладенко И.С. О роли рефлексии в самоорганизации интеллектуальных систем//Alma mater. – 1991. – № 6. – С. 41–46.
118. Лазарев А.С. Самоопределение и задачная форма организации ученика в учебной деятельности//Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып.2). – Барнаул: изд-во АК ИПКРО, 1999.
119. Ланкин В.Г. Системность в педагогике и горизонты самоопределения личности (философско-антропологический опыт)//Ошибка! Источник ссылки не найден.– Барнаул: издво АК ИП-КРО, 1999.
120. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М., 2001.
121. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
122. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1959.
123. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). – М., 1992.
124. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможность формирования//Вопр. психол. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
125. Личностноразвивающее взаимодействие/В.А.Петровский, В.К.Калиненко, И.Б.Котова. – Ростов-на-Дону, 1995.
126. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. – М., 1993.
127. Лоскутов В.Н. Формирование психологической готовности школьников к службе в вооруженных силах СССР. М., 1991.
128. Лосский Н.О. Свобода воли//Лосский Н.О. Избранное. – М., 1991. – С. 484–598.
129. Лотман М.Ю. Культура и взрыв//Семиосфера. – СПб.: Иск-во СПб., 2000.– С. 26–150.
130. Лысков Б.Д., Горбатов С.В. О взаимоотношении внешних и внутренних детерминант в профессиональном самоопределении "трудных" подростков// Психологическое обеспечение социального развития/Под ред. А.А. Крылова.– Л., 1989.
131. Макаренко А.С. Сочинения: в 8 т. – Т.1. – М., 1959.
132. Максимов В.В. Современная идеология тьюторства//Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-й межрегиональной тьюторской конференции. – Томск, 1996. – С. 57–63.

133. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Введение в философию, докл., ст., филос. заметки. – М.: Лабиринт, 1996.
134. Мамардашвили М.К. Философия и свобода/Как я понимаю философию. – М., 1992.
135. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996.
136. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
137. Маслоу А. Самоактуализация//Психология личности: Тексты. – М., 1982.
138. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. (Библиотека журнала "Воспитание школьников"). – М.: "Школа-Пресс", 1994.
139. Мацкевич В.В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования//Индивидуальноориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной конференции и региональных семинаров. – Томск, 1997. – С. 4–18.
140. Митина Г.В. Психолого-педагогическая поддержка личностного становления школьника в социально-воспитательной работе (на материале школы первой ступени). – Дисс. канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999.
141. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях//Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
142. Михайлова Н.Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки//Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 115–119.
143. Михайлова Н.Н. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки//Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 51–57.
144. Михайлова Н.Н., Поляков С.Д. К истории идеи педагогической поддержки//Вместе с семьей. – СПб., 1998. – С. 17–23.
145. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления//Директор школы. – 1997. – № 2. – С. 3–13.
146. Моделирование воспитательных систем: теория – практике: Сб. науч. ст./ Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой. – М., 1995.
147. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для классных руководителей. – М.: Просвещение, 1981.
148. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: "Знание". – Новое в жизни, науке, технике: Серия "Педагогика и психология". – 1977. – № 9.
149. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. – М.: "Знание". – 1990.
150. Налимов В.В. В поисках иных смыслов. – М., 1993.
151. Никитина Н.Н. Профессионально-личностное самоопределение учителя как психолого-педагогическая проблема//Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности. – Ульяновск, 1998. – С. 28–39.
152. Никитина Н.Н. Самоопределение личности как цель и условие гуманистического педагогического процесса//Три ключа: Педагогический вестник. – 1998. – № 2. – С. 24–28.
153. Никитина Н.Н. Формирование культуры жизненного и профессионального самоопределения будущего учителя//Совершенствование учебно-воспитательного процесса в высшей и средней школе. – Ульяновск, 1995. – С. 1–10.

154. Новикова Л.И., Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996.
155. Новые ценности образования: забота, поддержка, консультирование. – М., 1996.
156. Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – 247с.
157. Ноддингс Н. Научиться общаться и принимать заботу//Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 87–91.
158. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: Коллективная монография в двух книгах/Под общ. ред. И.А.Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
159. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1970.
160. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1991.
161. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности//Вопр. психол. – 1996. – №1. – С. 5–19.
162. Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып.2). – Барнаул: изд-во АКППКРО, 1999.
163. Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. Сборник статей. – Барнаул: изд-во АКППКРО, 1997.
164. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече учителей-экспериментаторов//Педагогика наших дней/Сост. В.П.Бедерханова. – Краснодар, 1989. – С. 402–413.
165. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе//Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу 13-19 августа г.Токио. – М., 1972. – С. 49–154.
166. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Учебное пособие. М., 1996.
167. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании//Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100–110.
168. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: Авто-реф. дисс. докт. психолог. наук. – М., 1994.
169. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности. – Самара, 1997.
170. Питрст., Уотерман Р. В поисках эффективного управления. М., 1986.
171. Плеснер Х. Ступени органического и человек//Проблема человека в западной философии: переводы/Общ. ред. Ю.Н.Попова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 96–151.
172. Поляков С.Д. Диагностика воспитания: версии для внутреннего и внешнего использования//Директор школы. – 1997. – № 2. – С. 18–25.
173. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М.: Новая школа, 1996.
174. Поляков С.Д. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. – М., 1999.
175. Поляков С.Д. и др. Цели современного воспитания. Личностно-ориентированное коллективное творческое дело. – Ульяновск, 1996.
176. Попов А.А. Педагогика самоопределения: социальнотехнологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования)//Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып.2). – Барнаул: изд-во АКППКРО, 1999.
177. Поршнев Б. Ф. Функция выбора – основа личности//Проблемы личности. М.: Наука, 1967.

178. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени. – М.: Прогресс, 1994.
179. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986.
180. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе//Вопр. психол. – 1996. – №1. – С. 62–72.
181. Пряжников Н.С. Соотношение понятий "личностное самоопределение" и "профессиональное самоопределение"//Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995. – Вып.1. – С. 119–129.
182. Психология современного подростка/Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1987.
183. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив. – М., 1995.
184. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблема становления личности. – М.: Мир, 1994.
185. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
186. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание/АН СССР. – М., 1957.
187. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976
188. Рубинштейн С.Л. О философской системе Г.Когена//Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 1997.
189. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека//Психол. журнал. – 1986. – Т.7. – №4. – С. 23–35.
190. Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания)//Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой межрегиональной тьюторской конференции. – Томск, 1996. – С. 15–30.
191. Рыбалкина Н.В. Индивидуальная образовательная история – рабочая онтология тьютора//Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып.2). – Барнаул: издво АК ИПКРО, 1999.
192. Рыбалкина Н.В. Педагогика самоопределения. Основания проектирования//Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-ой научной конференции и региональных семинаров. – М., Томск, 1997.– С. 29–39.
193. Рыбалкина Н.В. Проблема самоопределения и модальная педагогика//Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. – Барнаул: изд-во АК ИПКРО, 1997.
194. Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка/Ред. И.В.Дубровина. – Н.Новгород, 1995.
195. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности и ее активности. Учебное пособие. – Свердловск, 1986.
196. Семенов В.И. Идеи С.А.Рачинского как основа создания гуманистических воспитательных систем сельских школ// Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.-сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 26–33.
197. Семенов И.Н. Рефлексивно-творческий подход в непрерывном профессиональном образовании. – Бийск, 1994.
198. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культурарадигме психологии//Рефлексия в науке и обучении: Сб. науч. тр. – Новосибирск, 1989. – С. 144–153.
199. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования//Вопр. психол. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

200. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье, 1992.
201. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: от теории к системе работы учителя//Изв.Рос.акад.образования. – 1999. – № 3. – С. 33–40.
202. Сидоркин А.М. Система Караковского: модель гуманистической воспитательной системы современной массовой школы//Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.-сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 178–196.
203. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. – М.: Академия, 2000.
204. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: ШколаПресс, 1995.
205. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Авто-реф. дисс. докт. психолог. наук. – М., 1994.
206. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. – М.: Школьная пресса, 2000.
207. Словарь русского языка: В 4х т./Под ред.А.П.Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1984. – Т.4.
208. Слуцкий В.М. Формирование жизненных планов у детей в условиях резких социальных изменений//Психол жур. – 1995. – № 2. – С. 60–69.
209. Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. – Екатеринбург, 1992.
210. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (научно-практика интенсивного развития человека и организаций). – М., – Петрозаводск, 1996.
211. Степашко Л.А. Историзм как принцип современного научного познания: гуманистическая традиция в педагогике//Управление в образовании: теория, практика, перспективы: Сб. науч. тр. – Хабар. гос. пед унт. – Хабаровск, 1996. – С. 3–6.
212. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов. – Ч.1. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1998.
213. Стецюк Т.В. Основания и источники сферы антропопрактики //Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной конференции и региональных семинаров. – Томск, 1997. – С. 52–58.
214. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
215. Сухомлинский В.А. (Антология гуманной педагогики). – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1997.
216. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям. – Ижевск, 1980.
217. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – Ижевск, 1981.
218. Тейер де Шарден Феномен человека. – М.: Изд-во Наука, 1987.
219. Теория и практика воспитательных систем: в 2-х кн./Отв. Ред. Л.И. Иванова. – М.: ИТП и МИО, 1993.
220. Толстой Л.Н. Собр.соч. в 20 т. – Т.4. – М.: Художественная литература, 1961.
221. Трубецкой С. Н. Собр. Соч. – Т.1. – М., 1908.
222. Тубельский А.Н. Учитель, который работает не так. – М. – Издательство Московского Центра Вальдорфской педагогики, 1996.

223. Тупицын А.Ю. Проектирование в образовании: новый миф или путь развития?//Учитель. – 1998. – № 1. – С. 15–21.
224. Тупицын А.Ю. Самоопределение как социальная практика//Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып. 2). – Барнаул: изд-во АКППРО, 1999.
225. Тупицын А.Ю. Тьюторство в контексте "педагогика самоопределения"// Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. науч. тр. по материалам 2-й научной конференции и региональных семинаров. – Томск, 1997. – С. 39–44.
226. Тьюторская система обучения: опыт реализации в мировой практике/Авт.-сост. М.В.Ходасевич. – Новосибирск, 1997.
227. Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-й межрегиональной тьюторской конференции. – Томск, 1996.
228. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития//Вопр. психол. – 1998. – № 1. – С. 3–20.
229. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей// Мир психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–8.
230. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2000.
231. Философско-психологические проблемы развития образования/Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.
232. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту/Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1987.
233. Формирование личности старшеклассника/А.Д.Андреева, Н.И.Гуткина, И.В.Дубровина. – М.: Педагогика, 1989.
234. Франк С.Л. Реальность и человек. – СПб., 1997.
235. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
236. Фролова Т.В. Трудная судьба классного воспитателя//Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 5–55.
237. Фролова Т.В., Иванова Н.В. Педагогический смысл помощи и поддержки// Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всерос. конф. – М., 1996. – С. 32–36.
238. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990.
239. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990.
240. Фрумин И.Д. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием//Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всерос. конф. – М., 1996. – С. 26–28.
241. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("Школа взросления")//Вопр. психол. – 1993. – № 1. – С. 24–32.
242. Хайдегер М. Разговор на проселочной дороге. – М.: Высшая школа, 1991.
243. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М. – 1971.
244. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М., 1994.
245. Цырлина Т.В. "Справедливые сообщества" Кольберга//Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Ред.-сост. Е.И.Соколова/Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 110–118.
246. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека//Вопр. психол. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

247. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии//Психол. жур. – 1993. – Т. 14. – №5. – С. 3–12.
248. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности//Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18
249. Шелер М. Положение человека в космосе//Проблема человека в западной философии: переводы/Общ. ред. Ю.Н.Попова. – М.:Прогресс 1988. – С. 31–95.
250. Шеллинг Ф. Система трансцендентального идеализма. – Соч. в 2-х т., Т.1., М., 1987.
251. Шустова И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников посредством самоанализа//Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 113–177.
252. Школа самоопределения/Ред. и сост. А.Н.Тубельский. – М.: Политекс, 1994.
253. Щеглова С.Н. "Мягкие" методики изучения детей и подростков//Школьные технологии. – 2000. – №3. – С. 118–132.
254. Щедровицкий П.Г. Выступление на открытии конференции//Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой межрегиональной тьюторской конференции. – Томск, 1996. – С. 4–11.
255. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Пед.центр "Эксперимент", 1993.
256. Щедровицкий П.Г. Пространство свободы//Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.
257. Щедровицкий П.Г. Философия развития и конструктивная психология//Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. Сборник статей (вып. 2) – Барнаул: изд-во АКППРО, 1999.
258. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
259. Юсфин С.М. Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка: Автореф дисс. канд. пед. наук. – М., 1996.
260. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
261. Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога//Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всероссийской конференции. – М., 1996. – С. 37–40.
262. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

Раздел 3
Педагогика риска

Гуманистическая педагогика начинается с позиции педагога. Только профессионально подготовленный педагог, понимающий проблемы ребенка, верящий в его возможности, освоивший методы развития личности и психолого-педагогической помощи, сможет работать с детьми группы риска.

Выбор темы пособия: "Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилитации" во многом определяется современными негативными тенденциями общественного развития. В обществе произошла интенсивная примитивизация сознания несовершеннолетних. Отмечаются рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности, проявления таких форм отклоняющегося поведения, которые не могут рассматриваться как делинквентные лишь в силу специфики подросткового возраста. Девиантное поведение несовершеннолетних по своим внешним проявлениям (подростковый алкоголизм, наркомания, бродяжничество, пооституция, преступность) все более приближается к криминальному.

Наиболее адекватной формой организации психолого-педагогической и медико-социальной работы с такими детьми становятся реабилитационные центры для них.

Обращение разработчиков инновационной образовательной программы повышения квалификации и учебно-методического комплекса к проблеме реабилитации личностно-профессиональных деформаций педагогов не случайно.

Актуальность, значимость, гуманистическая направленность деятельности педагогов по преодолению криминальной субкультуры в подростковой среде, профилактике детской безнадзорности и преступности не вызывает сомнений. Однако, как справедливо замечает автор данного пособия – кандидат педагогических наук, доцент Хабаровского государственного педагогического университета, педагог-психолог Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Хабаровска Н.Б. Москвина, в наибольшем количестве исследований, предметом ко-

торых являются профессиональные деформации, данный феномен рассматривается применительно к работникам правоохранительных органов: милиционерам, судьям, адвокатам, сотрудникам исправительно-трудовых учреждений. Возможности данного рода профессий оказывать негативное влияние на личность работника представляются очевидными. Есть некоторое количество исследований, посвященных профессиональной деятельности медицинских, социальных работников. Научных работ, касающихся профессиональных деформаций педагогов, сравнительно немного. Причина такого положения, по мнению автора пособия, состоит в том, что педагогическая профессия долгое время находилась в плену мифов, предполагавших и утверждавших, что воспитатель по определению не может быть невоспитанным. Основная идеологема исследований, и это, на наш взгляд, совершенно справедливо, опирается на представление о том, что в контакте со взрослыми, позитивно влияющими на личностную сферу ребенка с девиантно-криминальным поведением, возможно принципиальное изменение самооценки подростка и ориентация его на гуманное, человеческое отношение к другим людям. Исследователи, изучавшие педагога в контексте его профессиональной деятельности, исходили из того, что профессиональная подготовка педагога, безусловно, должна привести к положительному результату: высокому уровню его личностного развития, воспитанности, образованности. Однако влияние педагогической профессии на личность не столь однозначно: оно может быть не только положительным, но и негативным.

Поиск путей решения проблемы реабилитации личностно-профессиональных деформаций педагогов, на наш взгляд, несомненно, повлияет на сохранение и привлечение к работе с детьми группы риска высокопрофессиональных специалистов: проблема кадрового обеспечения в период нарастания детской безнадзорности и преступности стоит как никогда остро. Ведь, с одной стороны, новая проблематика, необходимость поиска оптимальных решений острых проблем, возникающих в детской среде, потребность в научно обоснованных концепциях развития нового типа образовательных учреждений и инновационной деятельности в них привлекает в Центры большое количество ученых, обеспечивая высокий научный потенциал (только в Москве сотрудниками центров являются 22 доктора наук, свыше 80 кандидатов наук). С другой стороны, наблюдается тенденция к оттоку квалифицированных кадров педагогов-психологов в учреждения социальной защиты Министерства труда и социального развития, гарантирующие, в отличие от образовательных учреждений, педагогические льготы за выслугу лет; в службы занятости населения, дающие право на льготы муниципальных и государственных служащих: в коммерческие структуры, обеспечивающие более высокую оплату труда.

Автор пособия опасается, чтобы читатель не воспринял представленную здесь информацию как "педагогическую чернуху". Он вовсе не утверждает, что каждый учитель обречен стать деформированной личностью. Он рассматривает деформирующее влияние профессии "как потенциальные опасности, "подводные камни", зная о которых можно выбрать безопасный маршрут, избежать деформаций".

А.Г. Петрынин

Мнение эксперта

Представленный материал посвящен учителям и ориентирован как на них самих, так и на тех, кто может оказать им помощь в профессиональной реабилитации.

Структурно он представлен рядом глав, в которых излагаются научные взгляды на проблему, заявленную автором, и предлагаются к обсуждению основные подходы к работе с личностно-профессиональными деформациями. Содержательно материал предлагает вниманию читателя прежде всего ориентировку в семантическом поле понятийного аппарата. Это пространство достаточно широко. В целом оно описывается психологическим значением – "феноменом профессионального сгорания". По отношению к личностным деформациям этот и близкие к нему феномены, как показывает автор пособия, не всегда однозначны и тем самым допускают значительный диапазон вариативности трактовки. Существенное значение для включения в контекст аналитической работы автора пособия имеет обсуждение образа учителя и удовлетворенность его своим положением и профессией.

Автор подробно обсуждает проблемы учителей, причины, по которым они неизбежно попадают в группы риска.

Несомненной удачей автора является анализ сущности личностно-профессиональных деформаций. Определением сущности деформации автор направляет внимание читателя на обозначение того, что может быть подвергнуто деформированию. Подробно описана типология деформаций, выделены наиболее существенные и часто встречающиеся из них.

В целом следует сказать об актуальности разработанной автором темы. Представленная работа будет полезна различным категориям читателей – как профессионалам, так и студентам, так как оно дает в руки выверенный обширный теоретический и конкретный практический материал.

О.Н. Усанова,
доктор психологических наук,
профессор, заслуженный деятель науки РФ,
ректор Института психологии и педагогики (г. Москва)

Н.Б. МОСКВИНА

Риск возникновения и закрепления личностно-профессиональных деформаций педагогов

Проблема влияния профессиональной педагогической деятельности на ее субъекта не является новой для психолого-педагогической науки. Однако на протяжении десятилетий основное внимание уделялось позитивной профессионализации педагога, т.е. рассмотрению его профессионального развития как трудного, не линейного, порой зигзагообразного процесса, но в целом имеющего позитивную направленность – на самореализацию, самоактуализацию личности работника.

Педагогическая профессия всегда провозглашалась одной из самых благородных и социально значимых. Поэтому бестактными казались какие-либо предположения о возможности ее негативного влияния на личность учителя и ученика. При этом интересно заметить: красивые слова о высокой миссии и социальной ответственности педагогов, звучащие чаще всего в дни профессионального праздника, давно приобрели характер ритуала, "моральной компенсации" за отсутствие реальной заботы государства и общества об учительстве. Но учитель скорее готов простить дефицит этой заботы, нежели мысли (особенно высказываемые вслух) о возможности собственных негативных изменений под воздействием своей профессиональной деятельности. Особенно это касается педагогов, искренне преданных своему делу, отдающих ему все свои силы.

И все же в последние годы появились научные исследования в области психологии, педагогики, рискологии, в которых изучается деструктивное, деформирующее влияние профессиональной деятельности на личность профессионала. В них утверждается, что профессиональное развитие – это прохождение сложного и противоречивого пути, вбирающего в себя подъемы и спады, приобретения и потери. Наряду с процессами взращивания, самосоздания, происходят и обратные процессы – деформирования и разрушения. Наиболее часто применительно к данным процессам используется термин "профессиональная деформация". Для осмысления его значения мы обрати-

лись к словарям, где нашли следующие определения: "Деформация – изменение взаиморасположения точек твердого тела, при котором меняется расстояние между ними в результате внешних воздействий". Упругая Д. – исчезающая после удаления воздействия. Пластическая Д. – полностью не исчезает [58, 384].

Деформация – изменение формы и размеров тела под воздействием внешних сил. Деформированный – подвергшийся Д., измененный; от лат. *Deformatio* – искажение [57].

Деформировать – изменять форму чего-либо [38, 145].

Деформация – изменение размеров, формы твердого тела под воздействием внешних сил (обычно без изменения массы); любое изменение, отклонение чего-либо от нормы [56].

"Если внешняя деформирующая сила, приложенная к телу, была не слишком велика, то по прекращении ее действия деформация исчезает; в противном случае получается так называемая "остаточная Д". При достаточном увеличении деформирующей силы наступает нарушение целостности (разрыв, раздавливание, разлом)" [75, 286].

В международном словаре английского языка Вебстера (*Webster' Third New International Dictionary of the English Language*) деформация (*deformation*) определяется как изменение к худшему, противоположное понятию реформация (*reformation*). Производное *deformity* (англ.: уродство, изъян, порок, недостаток) означает состояние или результат отклонения от того, что принято как правильное, верное или красивое, особенно в искусстве или нравственном поведении [77].

В ряде современных словарей трактовка слова "деформация" представлена более широко, без ограничения сугубо техническим значением, а именно: "любое изменение, отклонение чего-либо от нормы" [57, 210; 19, 380]; "нежелательные изменения каких-либо свойств, представлений, понятий и т.п., искажение" [23, 856].

Гуманитарное значение этого слова мы пытались найти в "Большом психологическом словаре", "Словаре-справочнике по социальной психологии", "Словаре терминов познания", "Энциклопедическом словаре медицинских терминов", "Словаре психолога-практика", словаре профессионального образования, "Большом толковом социологическом словаре", "Словаре социального педагога-валеолога" и др. Однако ни в одном из них данный термин не отражен.

Из этого можно заключить, что в социальных, гуманитарных науках понятие "деформация" находится в стадии становления, только приобретает свой терминологический статус. Эта ситуация легко объяснима, если иметь в виду, что первые описания профессиональной деформации приходятся на 60-е годы XX века.

В силу "молодости" проблематики, понятие деформации еще окончательно не выделилось из следующего понятийного ряда: "профессиональный отпечаток" (А.Ф. Лазурский), "профессиональный штамп" (Л.П. Буюева), "профессиональный тип личности" (М.С. Борисова), "акцентуации личностных и профессиональных качеств педагога, его центрации" (А.Б. Орлов), "характерологические акцентуации" (Н.И. Глушкова), "инволюция", "косность", "регрессия", "отклонение", "социальная патология", "гипертрофия одних свойств личности за

счет недостаточного развития других" (Е.В. Юрченко), "профессиональное старение", "профессиональный дизонтогенез" (А.К. Маркова), "дезадаптация учителя" (А.В. Осницкий), "деградация", "деструкция" [53].

Из всего этого ряда мы предпочли термин "деформация", т.к., во-первых, им может быть описан более широкий круг изменений, происходящих с личностью профессионала, а во-вторых, в двух последних своих значениях, которыми мы и будем наполнять этот термин, он обладает относительной эмоционально-оценочной нейтральностью. Это позволяет осуществить непредвзятый подход к изучению интересующих нас феноменов.

Вместе с тем среди исследователей, пользующихся термином "деформация", нет согласия по вопросу: что считать деформациями. Например, С.Г. Геллерштейн предлагает относить к ним все, что является "отпечатком" профессиональной деятельности на физической и психической организации работника [66]; А.К. Маркова полагает, что деформация – это устойчивое искажение конфигурации личностного профиля профессионала [28]; Д.Г. Трунов, утверждает, что профессиональная деформация – это "расширение господства "Я профессионального" в область деятельности "Я человеческого", т.е. перенос профессиональных способностей и форм деятельности и отношений во внерабочую сферу [64].

В большинстве работ слово "деформация" употребляется в единственном числе. Наше употребление его во множественном числе не случайно. Мы считаем, что деформации представляют собой "ансамблиевые" изменения (И. Пригожин, И. Стенгерс), т.е. изменения не отдельных свойств, функций, а отношений между ними. Следовательно, используя медицинскую и психологическую терминологию, можно сказать, что анализ и описание деформаций должны происходить не на уровне отдельных симптомов, а на уровне более крупных единиц – целостных синдромов, имеющих свою историю развития и состоящих из сложных совокупностей симптомов [8].

Вопрос личностно-профессиональных деформаций – это вопрос о "цене", которую платит работник. Под ценой мы, прежде всего, понимаем полноценность проживания личности во всех ее жизненных пространствах. Однако вопрос цены касается не только самого работника, но и тех, с кем его связывает профессиональная деятельность. В разных сферах труда цена взаимодействия с "деформированным" профессионалом различна. В педагогической деятельности она чрезвычайно высока – это физическое и психическое здоровье ребенка, полноценное проживание им своего настоящего, а в значительной степени – и будущего.

Мы предлагаем рассматривать проблему деформаций в контексте такой научной области, как рискология. Это наука управления рисками в различных сферах жизнедеятельности человека. В ней утверждается, что любой вид деятельности несет в себе те или иные риски, которые при определенных условиях проявляются и могут иметь негативные последствия для всей системы в целом либо ее структурных составляющих (И.Г. Абрамова, А.П. Алыгин, В.П. Буянов).

Изучение деформаций в рискологическом контексте позволяет говорить о риске возникновения личностно-профессиональных деформаций как о "возможной опасности" (Словарь Ожегова), т.е. о вероятностном характере их возникновения.

Педагогическая деятельность происходит в "зоне риска", т.к. она (деятельность) постоянно сопряжена с неопределенностью педагогических ситуаций, с необходимостью выбора педагогом одной из возможных альтернатив, с вероятностью нежелательных результатов, с возможными неблагоприятными и негативными последствиями действий учителя для других участников педагогического процесса и для него самого.

Если об ответственности педагога за результаты его деятельности говорится достаточно много, то вопрос собственного риска, "последствий для себя" практически не обсуждается ни учеными, ни самими учителями. Вместе с тем учитель рискует собственным здоровьем, профессиональным и внепрофессиональным благополучием, определенными личностными и профессиональными качествами, риску подвергается чувство профессиональной идентичности и личностной автономии. Высокая вероятность всего названного и является риском возникновения личностно-профессиональных деформаций.

Такому сложному психологическому феномену, как личностно-профессиональные деформации, невозможно дать какое-то однозначное определение. Поэтому сразу откажемся от подобных попыток. А попробуем осмыслить данный феномен под различными углами зрения. Это позволит нам увидеть его наиболее полно, разносторонне, объемно.

Концепция профессионально важных качеств как теоретическое основание изучения личностно-профессиональных деформаций педагогов

Прежде всего обратимся к такому понятию, как профессионально важные качества педагога. Сам термин говорит о том, что это качества, важные, необходимые (или хотя бы желательные) для осуществления определенной профессиональной деятельности, повышающие вероятность ее успешности.

Например, известный специалист в области психологии учителя – Л.М. Митина называет более 50 личностных свойств педагога, являющихся важными для осуществления педагогической деятельности. Приведем некоторые из них (не в порядке значимости, а в алфавитном порядке): вежливость, вдумчивость, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость, гражданственность, гуманность, дисциплинированность, доброта, добросовестность, инициативность, критичность, логичность, любовь к детям, настойчивость, общительность, организованность, ответственность, отзывчивость, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство собственного достоинства, эмоциональность и т.д. при стержневой роли таких качеств, как направленность, уровень притязаний, самооценка, образ "Я" [35].

Если рассматривать эти личностные характеристики педагога в свете проблемы риска личностно-профессиональных деформаций, то можно предположить два возможных вектора развития этих качеств: их редукцию (уменьшение, усечение) и их гипертрофирование (чрезмерное, избыточное развитие). И тот, и другой вариант отражают утрату меры, отклонение от оптимального уровня развития того или иного качества, или совокупности качеств. Следует также иметь в виду, что качества, как правило, присутствуют в диаде: эмоциональность – рациональность; принципиальность – гибкость, адаптивность; общительность – замкнутость и т.д. Понятно, что абсолютная сбалансированность их в одном человеке маловероятна: о ком-то мы говорим, что он добрый, а о другом, что злой, о ком-то – общительный, а кого-то называ-

ем замкнутым и т.п. И все же, когда качество "зашкаливает" или отсутствует вовсе, мы ясно ощущаем этот дисбаланс (хоть, возможно, так его и не называем).

Еще одно важное обстоятельство: качества развиваются не в одиночку, а в "связке": так, избыточное развитие какого-то из них "тащит" за собой какие-то близкие, родственные характеристики, а может стимулировать и развитие противоположных.

Для того чтобы эта мысль стала яснее, обратимся к примерам.

Так, если педагогу изначально были присущи доброта, впечатлительность, отзывчивость, то общение и работа с детьми трудной судьбы могут стимулировать дальнейшее развитие этих качеств, а также ответственности (гиперответственности) за судьбу своих подопечных, готовности к полной самоотдаче в работе с ними. Однако эти же изначально данные качества могут редуцироваться, приводя к развитию черствости, эмоциональной глухоты, невосприимчивости чужой боли. Подобные проявления являются сигналами эмоционального истощения, синдрома эмоционального выгорания. Они описаны в литературе как профессиональные деформации. Причем сам процесс развития этих качеств носит защитный характер и, как правило, не осознается личностью: работник подсознательно посредством этих качеств пытается минимизировать для себя последствия соприкосновения с чужими проблемами, болью, несчастьем.

Обратимся к другому примеру. Добросовестность, инициативность и ответственность. Вряд ли кто-то будет сомневаться в том, что эти качества являются профессионально важными в педагогической деятельности. Однако, будучи гипертрофированно развитыми, они приводят к невротизации личности учителя. Для того чтобы понять механизм такого, казалось бы, парадоксального их влияния, надо принять во внимание тот неоспоримый факт, что на результаты труда педагога опосредуются большим количеством не зависящих от него факторов. Понимание своей неконкурентоспособности в деле влияния на детские души по сравнению с улицей, средствами массовой информации, семейным укладом рождает у педагога чувство безысходности и собственного бессилия.

Дальнейшие рассуждения несколько уведут нас от темы профессионально важных качеств. Однако это отступление представляется оправданным, т.к. позволит нам понять глубину тех проблем, которые возникают, если обстоятельства не позволяют развернуться этим качествам или эксплуатируют их.

При описании состояния безысходности и бессилия часто используют понятие фрустрации (социальной фрустрированности). Оно выражает характерные особенности переживаний и поведения, вызываемые объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи

Состояния фрустрации различны и зависят от разных причин: силы фрустраторов, значимости их действия, привычки к ним, индивидуальных особенностей. Реакции могут быть как активные, стенические (агрессия, фиксация, капризное поведение, уход в отвлекающую деятельность), так и пассивные, астенические (депрессия, регрессия). Но во всех случаях фрустрация сопровождается различными формами отрицательных эмоций; другими словами: фрустрация — это переживания, связанные с неудачей [35].

Наряду с такой трактовкой фрустрации, некоторые авторы оценивают ее не столь однозначно отрицательно, находя в ней и конструктивные эффекты. В частности, П.И. Сидоров и А.В. Парняков объясняют эти эффекты следующим образом: фрустрация обычно приводит к напряжению и интенсификации усилий человека для преодоления препятствий и достижения цели деятельности. Вызванное фрустрацией напряжение способствует сосредоточению человека на конкретном мотиве, действующем в данный момент. Все несущественное отходит на второй план, в результате усиливается привлекательность еще недостигнутой цели и происходит большая мобилизация сил для ее достижения.

В тех же случаях, когда препятствия слишком велики и интенсификация усилий к успеху не приводит, усилившееся напряжение может помочь человеку переоценить ситуацию, пересмотреть свои предыдущие действия и увидеть новые, ранее не замечаемые обходные пути достижения цели, или может обнаружиться альтернативная цель, вполне удовлетворяющая потребность. В этом случае фрустрация выполняет конструктивную функцию.

При конструктивной фрустрации не только восстанавливается временно утраченное психологическое равновесие, но и происходит развитие личности.

Устойчивость к фрустраторам – это определенная пороговая величина уровня напряжения, превышение которой приводит к деструктивным эффектам фрустрации. Такая устойчивость определяется понятием фрустрационной толерантности.

Иными словами, толерантность к фрустрации – это способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психического равновесия [52].

Однако при отсутствии фрустрационной толерантности или при чрезмерной интенсивности фрустраторов возникает ощущение невозможности изменить существующую действительность или сколько-нибудь существенно на нее влиять. Это порождает два психологических следствия: с одной стороны, ритуализацию собственных действий, а с другой, – усиливает и без того свойственное педагогам состояние эмоционального выгорания. Остановимся на этом подробнее.

Замечено, чем более человек убежден в собственных возможностях воздействовать на ситуацию, тем более реальными, а не ритуальными, имитационными являются его усилия по преобразованию ситуации. И, наоборот, чем меньше его объективные или субъективно оцениваемые возможности влиять на обстоятельства, тем более его действия приобретают характер ритуала, имитации деятельности.

Здесь кроются вероятные предпосылки угасания добросовестности, инициативности, ответственности и возникновения таких профессионально нежелательных качеств, как формальное отношение к работе, безразличие, равнодушие.

В практике это проявляется в формализации деятельности, в намечающейся тенденции возврата к так называемой "мероприятийной" педагогике. К ее признакам, довольно легко улавливаемым, можно отнести следующие: педагогические цели не наполнены личностными и профессиональными смыслами, а результаты оцениваются по внешним, в основном – количественным показателям, зафиксированным в отчетных документах. Другими

свидетельствами имитации деятельности выступают нарастающий вал "бумажной работы" и ужесточение регламентации деятельности педагогов.

Проявлением ритуализации деятельности можно считать подсознательный выбор учителем время- и энергосберегающих способов работы. Мы имеем в виду не оптимизацию труда, позволяющую рационально использовать свои силы, время и другие ресурсы. Речь идет о том, что учитель избегает межличностного, межсубъектного взаимодействия с ребенком, которое предполагает личностные "вклады" (Петровский) в другого, взаимообмен и взаимообогащение личностными смыслами. Это, безусловно, энерго-, эмоцио-, времязатратный способ общения. Ему учитель предпочитает общение и взаимодействие на уровне значений, что гораздо более "экономично". При таком способе взаимодействия подлинный диалог подменяется псевдиалогом ("вопросно-ответной" формой обучения и воспитания (!)), подлинная рефлексия – оценкой, совместное творческое дело – мероприятием и т.п.

Вторым психологическим следствием ощущения невозможности реально влиять на ситуацию мы назвали усиление состояния эмоционального выгорания, риск которого в любом случае присутствует в педагогической профессии.

Феномен эмоционального выгорания (сгорания) наиболее ярко проявляется у представителей так называемых "помогающих" профессий: педагогов, психологов, медиков, социальных работников и др.

По утверждению Ф. Дж. Сторли, выгорание является следствием конфронтации с реальностью, когда человеческий дух истощается в борьбе против обстоятельств, которые трудно изменить. В результате развивается профессиональный аутизм. Необходимая работа выполняется, но эмоциональный вклад, который преобразовывает задачу в творческую форму, отсутствует. Это происходит из-за недостатка сил реально влиять на положение дел, вследствие понимания, что независимо от того, что человек делает и какие попытки предпринимает, он не может изменить ситуацию [59].

Рассматривая болезнь "выгорания", Л.А. Китаев-Смык считает, что она возникает вследствие душевного переутомления. Это своего рода плата за сочувствие, когда в профессиональные обязанности входит отдача тепла своей души, эмоциональное "выкладывание".

Впервые этот феномен описан в англоязычной литературе, где в середине 70-х годов XX в. появился термин "эмоциональное сгорание" ("burnout"), введенный американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом для характеристики психического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами и пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере оказания профессиональной помощи.

К феноменам, идентичным эмоциональному сгоранию, можно отнести "профессиональную усталость", "астению переутомления".

В настоящее время синдром эмоционального сгорания понимается как специфический вид профессионального заболевания лиц, работающих с людьми (учителей, психологов, врачей, полицейских, священников, сотрудников различных благотворительных организаций и т.д.). К основным проявлениям этого синдрома исследователи относят чувства эмоционального истощения, изнеможения, усталости, снижения работоспособности (человек чувствует невозможность отдаваться работе, как это было раньше); дегуманизацию, деперсонализацию (тенденцию развивать негативное отношение к

клиентам, пациентам, ученикам); негативное самовосприятие как в профессиональном плане (недостаток чувства профессионального мастерства), так и в целом – негативная "Я-концепция"; негативное отношение к самой работе; утрату профессиональных интересов и стремления к профессиональному росту; скудость репертуара рабочих действий; психосоматические недомогания, бессонницу, отсутствие аппетита или, наоборот, переедание; агрессивные чувства (раздражительность, необузданность, гнев); тревожность, беспокойство, взволнованность, пессимизм, чувство безнадежности, бессмысленности, вины, депрессия, и т.п. [68]; эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцированные личностные достижения. "Двойной эффект" этого состояния заключается в том, что, с одной стороны, оно (это состояние) создает постоянную психотравмирующую ситуацию в виде ощущения собственной несостоятельности и может привести к невротическому срыву [52], а с другой стороны, оно же является фактором, провоцирующим школьную дезадаптацию у детей [61], приглушение эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний; возникновение конфликтов с партнерами по общению, когда человек свое раздражение переносит на других; потеря человеком представлений о ценности жизни, когда все безразлично [27].

Подобное состояние характеризуется как симптомокомплекс последствий длительного рабочего стресса. Аналогичные симптомы описаны в Международной классификации болезней (МКБ-10) под названием "Проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью".

Обобщив разнообразные проявления синдрома эмоционального сгорания, С. Маслач выделяет следующие его ключевые признаки: индивидуальный предел, "потолок" возможностей эмоционального "Я" противостоять истощению, самосохраняться; внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания (вероятно, речь должна идти об опыте, мешающем профессиональному и личностному самосохранению); негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и/или их негативные последствия [68].

Широкая распространенность и столь обширная симптоматика синдрома эмоционального сгорания свидетельствуют о том, что процесс "вживания" в другого человека не проходит бесследно и для самого профессионала.

В психолого-педагогической литературе термины "эмоциональное сгорание" и "эмоциональное выгорание" чаще всего используются как синонимы. Однако существует точка зрения, согласно которой горение человека как "отдавание" себя – один из глобальных смыслов человеческого существования. Этот смысл состоит в том, что в горении человек проявляет себя для других. Представитель этой позиции Д.Г. Трунов, анализируя данный феномен в деятельности психолога, психотерапевта, полагает, что горение в работе, т.е. отдавание своих сил, эмоций, энергии, – это нормально. Ненормально, если этого не происходит [63].

Мы считаем, что с такими же мерками правомерно подходить и к деятельности педагога. В этом смысле к учительской профессии вполне можно отнести эмблему медицинской деятельности, предложенную в XVII веке голландским врачом Ван Туль-Пси – горящая свеча с девизом: "Светя другим, сгораю сам" [52].

Признавая, что истинная педагогическая деятельность предполагает горение (а неизбежно – и сгорание) во имя другого, зададимся вопросом: воз-

можно ли горение, сгорание без выгорания? Этот вопрос для нас содержит не игру слов, а серьезную проблему. Она состоит в том, что горящий на работе учитель выгорает дотла – истощаются его эмоциональные, интеллектуальные, энергетические ресурсы, редуцируются или утрачиваются профессиональные интересы, стремление к дальнейшему профессиональному росту, появляется черствость в отношении к ученикам, усиливается конфликтность, нарастает физическая и психическая усталость, чувство эмоциональной опустошенности, истощенности.

Педагогу, дошедшему до состояния эмоционального выгорания, по существу уже нечего отдавать детям. Однако, продолжая работать, он неосознанно стремится максимально экономить усилия, что со стороны может выглядеть как проявление эгоизма, как описанная нами выше ритуализация деятельности, отчуждение от нее. На самом же деле это, скорее, интуитивное стремление к самосохранению.

Согласно проведенному С.А. Замятиной анализу исследований немецких ученых, в качестве основного понятия, описывающего феномен, аналогичный "эмоциональному сгоранию" ими используется понятие профессионального истощения учителя. Симптомы истощения представлены в трех категориях: физическое истощение (дефицит энергии, хроническое утомление, слабость, скука, боли в спине и шее, повышенная восприимчивость к различным заболеваниям, бессонница); эмоциональное истощение (чувство подавленности, отсутствие надежды на помощь, несдерживаемый плач, отказ механизма, контролирующего эмоции, чувство разочарования, эмоциональной опустошенности, отчаяния и одиночества, раздражительность, потеря веры в себя); духовное истощение (негативная установка по отношению к себе, работе, жизни в целом, дегуманистическая установка по отношению к окружающим (цинизм, презрение, агрессивность), невнимание к себе, чувство неполноценности, несостоятельности, утрата естественных контактов с коллегами.

Истощение проявляет себя в комплексе симптомов, которые условно разделены на четыре категории: когнитивные, аффективные, поведенческие и телесные. К когнитивным относятся ригидность мыслей и установок, изолированная и оборонительная (защитная) позиция, пессимистические, доходящие в крайнем выражении до суицидальных – мысли.

Аффективные симптомы представляют собой запутанные и стойкие конфликтные эмоции, депрессию, чувство вины, скуку, ощущение потери способности положительно влиять на свою жизнь.

Поведенческие симптомы достаточно разнообразны, более того, – у разных людей порой прямо противоположны. Так, одним свойствен трудоголизм и обвинение окружающих в недостаточном усердии; другие – напротив – отстраняются от работы, демонстрируют и/или испытывают безразличие к ней; третьи пытаются делать вид, что ничего не изменилось, демонстрируют мнимое благополучие и деловитость, загоняя тем самым реальные свои чувства вглубь, чем еще более увеличивают негативные последствия обнуленного синдрома.

Телесные симптомы истощения также весьма разнообразны: это и недостаток энергии и энтузиазма хроническая усталость, учатившиеся соматические заболевания, плохая координация движений, слабость мышц, мышечная боль, боли в суставах, общее недомогание, бессонница [2].

П.И. Сидоров и А.В. Парняков, описывая симптоматику хронической усталости у медиков, называют такие специфические симптомы, как:

- использование в устной и письменной речи штампов;
- употребление большого числа слов, синонимичных понятию "усталость" при общении с коллегами;
- использование внутренней речи (внутреннее проговаривание), что типично для решения мыслительных задач в затрудненных условиях, при выполнении работы, связанной с оформлением документов [52].

Сходные симптомы "эмоционального сгорания", хронической усталости, профессиональной усталости и пр., по мнению ряда исследователей, составляют "основной каркас для возможностей последующей профессиональной деформации" [52, 302]. Другие рассматривают подобные состояния как проявления уже наступивших деформаций (Л.В. Мардахаев).

Напомним, что проблематика эмоционального выгорания, хронической усталости возникла в наших рассуждениях при осмыслении гипертрофированного развития таких профессионально важных качеств педагога, как активность, добросовестность, ответственность. Возникает практически неразрешимая ситуация: "столкновение" этих качеств с реальностью, изменить которую педагог оказывается не в силах. Вместе с тем избыточное развитие этих качеств толкает его на борьбу с обстоятельствами. В результате – опосредованно, через состояние эмоционального выгорания, хронической усталости, названные качества трансформируются в собственную противоположность: пассивность, уход от ответственности, безразличие. Данные качества выполняют защитную функцию, спасая педагога от более опасных соматических и психологических проблем.

Думаем, правомерно утверждать, что для продуктивной педагогической деятельности важно не отсутствие какого-либо качества, или его максимально возможное развитие, а некоторый баланс между этими двумя возможностями, удержание "равновесия в человеке" (Ф. Шлоссер).

Идея сохранения некоторого баланса, меры кажется нам принципиально важной, поскольку она позволяет делать акцент не на борьбу с деформациями, не на отрицание личностью какой-то части себя, а на гармонизацию разных ее сторон и проявлений.

Итак, нарушение баланса, меры в развитии профессионально важных качеств мы будем рассматривать как деформации. Но не просто как профессиональные деформации, а как личностно-профессиональные. Дело в том, что характер педагогического труда делает трудно различимой границу между собственно профессиональными и личностными качествами. Недаром многие исследователи подчеркивают, что основным средством педагогической деятельности является личность самого педагога, он работает, прежде всего и главным образом самим собой. Это дает нам основание расширить понятие "профессиональные деформации" до понятия "личностно-профессиональные деформации".

Личностно-профессиональные деформации педагогов в контексте ролевой теории

Другой подход, способствующий пониманию феномена личностно-профессиональных деформаций, основывается на понятии роли. Ролевая теория позволяет увидеть учителя в разных сферах его жизнедеятельности, понять, какие из этих сфер являются для него приоритетными как по значимости, так и по затрачиваемым ресурсам.

Обозначим основные положения ролевого подхода, задающего один из возможных векторов рассмотрения феномена деформаций. В основе данного подхода лежит понимание социальной роли как набора норм, определяющих поведение человека в той или иной социальной позиции. Именно посредством роли человек чаще всего вступает в соприкосновение с внешними реалиями жизни (учитель, член трудового коллектива, жена, мать, дочь, подруга и т.д.). По Дж. Миду, поведение строится из ролей, принимаемых на себя индивидом и "проигрываемых" им в процессе общения с другими людьми.

Ролевые нормы, понимаемые как социальные ожидания, в определенной культуре стереотипизированы, они существуют независимо от их носителей. Эти стереотипы касаются различных сторон жизни представителя данной роли: образа жизни, поведения, внешнего вида, причем они весьма жестки и консервативны. В связи с этим интересно привести выдержку из одного сочинения студентки педагогического университета: "Когда я на школьном КВНе должна была сыграть учительницу, я сделала шишку, надела очки, белую блузку и черную ниже колен юбку. Учительница, оказавшаяся за кулисами, сказала: "Где ты видела в школе таких учительниц?". А когда я вышла на сцену, весь зал хором закричал: "Училка!". Вот такой стереотип".

Действительно, большинство современных учителей (учительниц) выглядят совершенно иначе. Старые советские фильмы, в которых мог быть представлен образ учительницы (строгая одежда, тугий пучок волос) практически не демонстрируются по телевидению. Но даже в редких случаях их демонстрации вряд ли большинство студентов смотрят эти фильмы. Откуда же такое

дружное узнавание? Вероятно, этот образ прочно укоренен в коллективном бессознательном, став архетипичным – известным, узнаваемым, даже не будучи представленным в индивидуальном опыте.

Итак, социальная роль связана с определенными ожиданиями, нормами, которые общество диктует носителю этой роли. В связи с этим возникает вопрос, формулировку которого мы заведомо упрощаем. Если некая условная норма профессионала – это соответствие требованиям и ожиданиям социума, то правомерно ли существенное несоответствие этим ожиданиям рассматривать как деформацию? Ответ на этот вопрос не может быть однозначным, т.к. сразу возникает следующий вопрос: можно ли считать деформацией несоответствие ожиданиям устаревшим, консервативным? Учителя-новаторы, о которых страна узнала в конце 80-х годов XX века, явно не вписывались в тогдашние каноны авторитарной, технократической педагогики. Очевидно, что нельзя абсолютизировать нормы, в том числе и социальные, как нельзя и игнорировать их. Необходима оптимальная мера принятия норм, соответствия им и свободы от них.

Данная проблема усугубляется современным состоянием самого социума – его резким расслоением, стратификацией и, следовательно, отсутствием единых для всего общества норм.

Более полному пониманию феномена личностно-профессиональных деформаций с позиции рассматриваемого ролевого подхода может способствовать понятие "персоны", введенное К.Г. Юнгом для обозначения личностного компонента, соответствующего сумме всех социальных ролей человека. В понимании К.Г. Юнга персоне – это лишь маска коллективной психики, маска, инсценирующая индивидуальность, заставляющая других и ее носителя думать, будто он индивидуален, в то время как это всего лишь сыгранная роль, которую произносит коллективная психика. Это очень "удобная" маска, позволяющая, с одной стороны, производить на других определенное впечатление, а с другой – скрывать истинную природу индивидуума [76]. К.Г. Юнг признает, что социум обязан и вправе ожидать и требовать от каждого индивидуума, чтобы тот как можно лучше играл отведенную ему роль. Он представляет персону как сложную систему отношений между индивидуальным сознанием и социальностью, точнее, как компромисс между ними по поводу того, "кем кто-то является", т.е. кто какую роль исполняет. Однако индивидуальность исполнителя не исчерпывается этой ролью – персоной, в которой "другие принимают иногда гораздо большее участие, чем он сам" [52, 320], "истинного самопожертвования, которое прямо-таки принуждает Я к идентификации с персоной..." [76, 259], выступает "щедрым источником неврозов". Человек не может безнаказанно отделаться от самого себя в пользу "искусственной личности" [там же].

Механизмом освоения роли выступает механизм интериоризации социальных и профессиональных норм и социальных ожиданий. Так, учитель, являясь представителем профессиональной группы, идентифицируясь с ней, присваивает ее нормы.

Характер такого присвоения может быть различным – болезненным, если личностные смыслы и профессиональные нормы находятся в антагонизме по отношению друг к другу (например, личностная ценность – свобода, а профессиональная норма – порядок и дисциплина, личностная ценность – мно-

гообразии (индивидуальностей, интересов, образовательных траекторий и т.п.) а профессиональная норма – следование образовательным стандартам и т.д.). Сохраняя верность своим ценностям, отказываясь от неприемлемых для него профессиональных норм, учитель чаще всего вынужден искать иную профессиональную сферу, или находиться в состоянии постоянной борьбы, либо же изменять себе.

Иной – безболезненный вариант – имеет место в двух случаях. Первый из них – согласованность личных смыслов и профессиональных норм; второй – нерелексивность педагога, когда им толком не осмыслены ни его собственные ценности, ни профессиональные нормы. Несмотря на безболезненность последнего случая, именно в нем заложены зерна будущих деформаций. Это вариант "примитивной" интериоризации, т.е. механического перевода внешнего (профессиональных норм) во внутренний план личности.

Социальные роли выполняют в жизни человека двойственную функцию: и позитивную, и негативную. С одной стороны, это функция развития, с другой, – невротизации. Первая функция определяется тем, что, располагая достаточной внутренней свободой, человек не только действует в соответствии с ожиданиями и требованиями общества, но и, принимая все более дифференцированные роли, может развивать самого себя и преобразовывать [25].

Негативное воздействие роли на человека обусловлено, по утверждению Г. Лейтца, тем, что чем сильнее он идентифицируется со своими социальными ролями, тем более слабой является или становится его личность. Он представляет собой лишь *homo sociologicus*. Ослабленный в своем "Я", такой человек уже не способен справляться с ситуациями, требующими спонтанного, а не стереотипизированного, продиктованного ролью, поведения [там же].

В контексте ролевого подхода личностно-профессиональные деформации можно рассматривать как "интервенцию" профессиональной роли учителя во внепрофессиональные сферы жизнедеятельности. Здесь вновь возникает проблема дисбаланса – только теперь уже социальных ролей, выполняемых человеком в различных жизненных пространствах. При этом возможны как прямые, так и косвенные указания на такой дисбаланс.

Обратимся прежде всего к прямым указаниям – непосредственным признакам ролевого дисбаланса у педагогов. Проанализируем результаты известной методики "Кто я?", которая была предложена нами учителям общеобразовательных школ г. Хабаровска и педагогам Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции. Эти результаты кажутся нам весьма интересными. Сравним, какие роли являются приоритетными для школьных учителей и для педагогов Центра.

Примем за 100% количество всех опрошенных в каждой из двух групп: 1) учителя общеобразовательных школ; 2) педагоги Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции. Тогда мы сможем выразить в процентах (по отношению ко всем опрошенным из данной группы) количество респондентов, назвавших ту или иную роль. Поскольку нас интересует, какие социальные роли являются наиболее приоритетными для человека, то в фокусе нашего внимания оказались те роли (номинации), которые занимали первые пять мест в общем ролевом репертуаре респондентов. Здесь мы обнаружили существенные различия между школьными учителями и педагогами Центра. Отметим лишь несколько цифр.

Так, наиболее часто в пятерку первых у школьных учителей попадает номинация "педагог" – 70% от всех опрошенных. И только 12,5% респондентов из Центра реабилитации и коррекции указывают эту номинацию в первой пятерке. Номинация "человек" называется среди первых пяти у 40% опрошенных школьных учителей и у 75% педагогов Центра. Продолжим сопоставление: "женщина" – 40% (учителя школ) и 25% – педагоги Центра; "личность" – 20% (учителя школ) и 25% (педагоги Центра); "мама" и "жена" – по 20% (учителя школ) и по 37,5% (педагоги Центра).

Не вдаваясь в глубокую интерпретацию полученных результатов, обратим внимание на некоторые существенные, с нашей точки зрения, моменты. Можно предполагать, что для школьных учителей доминирующей в их ролевом репертуаре является профессиональная роль. Ее отрыв от всех остальных весьма существенен. В этом состоит одно из проявлений "интервенции" профессиональной роли во внепрофессиональные сферы жизнедеятельности, о чем мы говорили ранее.

Что касается педагогов Центра, то неизбежно возникает вопрос: "Почему они идентифицируют себя с профессиональной ролью значительно меньше, чем школьные учителя?". Зная, как самоотверженно работают эти люди, мы сразу отвергаем такие варианты ответа, как отсутствие профессиональной идентичности, невысокую значимость профессиональной деятельности и т.п. Дело, как нам представляется, совсем в другом. Остановимся на этом подробнее.

Объектом внимания, заботы, профессиональной деятельности педагогов Центра являются дети и подростки девиантно-криминального поведения. Но за таким поведением, как правило, стоят трудные судьбы, жестокие испытания, страшные события, которые пришлось пережить этим детям. Чаще всего в "анамнезе" такого поведения – негативный школьный опыт непонимания и конфликтов с учителями. Имея подобный опыт, воспитанники Центра без особого уважения и почтения относятся к носителям социальной роли "педагог". Социальные нормы и поведение, диктуемое им как исполнителям роли "ученик", не воспринимаются ими как обязательные, более того, отвергаются и нарушаются.

Совершенно очевидно, что непродуктивно выстраивать взаимоотношения с ними на ролевой основе. Именно поэтому педагоги Центра осознанно, а порой и интуитивно, отдают предпочтение межличностному, а не ролевому взаимодействию. Это востребует вовлечения богатого спектра внепрофессиональных социальных ролей.

Предыдущий школьный опыт сделал этих ребят несензитивными к педагогическим (в узком смысле) воздействиям. А потому теперь учителям, воспитателям, мастерам Центра необходимо актуализировать весь свой человеческий, личностный потенциал для того, чтобы добиться доверия воспитанников. Отсюда значимость таких номинаций, как "человек" и "личность". И роль матери не случайно стоит на втором-третьем местах – многие дети от собственных матерей не видели такой заботы и теплоты, которую им дарят в Центре.

Представленный здесь небольшой фрагмент исследования приводит нас к интересному предварительному выводу. Суть его в следующем: педагоги Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции (и вероятно,

аналогичных образовательных учреждений), будучи подвержены опасности эмоционального выгорания (из-за крайне ограниченных возможностей влиять на факторы, провоцирующие девиантное поведение детей), в то же время менее подвержены риску деформаций, в основе которых – ролевой дисбаланс. Они с меньшей вероятностью отождествляют себя с профессиональной ролью, а, следовательно, их поведение более гибко, т.к. не вписывается в жесткие ролевые сценарии. Работа с детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии, в том числе отклоняющееся поведение, требует от педагогов способности к спонтанным действиям, нетривиальным, нестандартным решениям. Это является своего рода противовесом от таких личностно-профессиональных деформаций, как ригидность, шаблонность мышления и деятельности, остановленное саморазвитие, срастание личности с профессиональной маской и т.п.

Однако ролевой дисбаланс проявляется не только в том, что некоторый набор ролей явно доминирует по отношению к остальным. Возможны косвенные указания на него. Например, профессиональная роль не воспринимается как абсолютно доминирующая, но анализ бюджета времени педагогов и его распределения между различными областями жизни, анализ неконтролируемых высказываний, а также сочинений и иных творческих работ учителей свидетельствует о том, что объективно пространство профессиональной деятельности вторгается в личное пространство, намечается тенденция их полного слияния.

Для адекватного понимания сущности личностно-профессиональных деформаций недостаточно одного признания дисбаланса различных жизненных пространств и, соответственно, социальных ролей. Существенным является то, что, достигнув определенного уровня, этот дисбаланс становится источником ролевых конфликтов, в основе которых лежит так называемый "кластерный эффект" (Дж. Морено).

Как показал проведенный Дж. Морено ролевой анализ, не существует практически ни одной роли, которая не представляла бы собой ролевой кластер или ролевой конгломерат, состоящий из нескольких ролей. Как правило, различные роли одного кластера не могут быть актуализированы одновременно. В то время как одни из них проявляются, другие остаются латентными (скрытыми). Тем не менее латентные роли кластера оказывают влияние на роли актуализированные. Этот феномен Морено и называл кластерным эффектом [25].

Понятие кластерного эффекта помогает подразделить ролевые конфликты на интра(внутриролевые)- и интерролевые (межролевые). Так, интерролевой конфликт возникает в том случае, если мешают друг другу или исключают друг друга две или несколько ролей. Эту ситуацию можно косвенно диагностировать, опираясь на различные высказывания респондентов. Для иллюстрации приведем лишь некоторые из тех, с которыми мы столкнулись в ходе бесед с учителями. Молодая учительница английского языка, работающая в школе районного центра, сетует: "Даже если бы и было свободное время, все равно после работы пойти куда невозможно. У нас в поселке всего два кафе и одна забегаловка, называемая рестораном. Так вот, все они оккупированы по вечерам нашими учениками. Я не могу себя комфортно чувствовать и расслабиться, если знаю, что за соседним столом сидят мои

ученики". На вопрос, что означает расслабиться, означает ли это делать что-то предосудительное, учительница ответила отрицательно. Определить, что в таком случае не позволяет ей расслабиться, она не смогла. На наш взгляд, эта ситуация ярко демонстрирует интерролевой конфликт, при котором личная жизнь полностью подчинена профессиональной роли. При этом важно отметить, что субъективно данная ситуация воспринимается не как внутренняя проблема, которую необходимо решать, а как исключительно внешняя, не позволяющая в силу недостаточности мест отдыха отгородить свое место от того, где (опять же в силу ролевого распределения) проводят время учащиеся. Иными словами, при абсолютном доминировании профессиональной роли в данном случае отвергаются или по крайней мере существенно редуцируются иные – отдыхающего, члена компании и др.

Другой пример. С.В., учительница русского языка и литературы, с целью поддержания семейного бюджета в свободное от основной работы время работает продавцом в частном магазине. Сначала интерролевой конфликт проявлялся в страхе по поводу того, что ее могут увидеть за прилавком ученики, родители или коллеги. В ее нормативном представлении роли учителя и продавца были несовместимы. Со временем этот конфликт трансформировался в другой, но тоже интерролевой. Понятие свободного времени для учителя весьма условно. С.В. понимала, что, спеша сразу после уроков в магазин, она не реализуется как учитель в полной мере. Вместе с тем педагогическая деятельность ей нравилась, и она не собиралась ее бросать. Однако невозможность уделять педагогическому труду больше времени, внимания, сил рождала чувство вины и понимание, что данная роль выполняется не в полной мере. Но не менее важной была роль добытчицы, главы семьи. Эту роль некому было делегировать. Здесь возникал второй интерролевой конфликт – между профессиональной и семейной ролями.

В виде интраролевого конфликта кластерный эффект проявляется в том случае, когда отдельные роли, принадлежащие к одному и тому же ролевому кластеру, принимаются в разной степени или частично отвергаются [25].

Проиллюстрируем такого рода конфликт одним из высказываний педагогов: "Когда после двух смен работы "доползаю" до дома, единственное желание – чтобы меня не трогали. Я могу приготовить ужин, помыть посуду, убрать. Делаю все это автоматически – как заведенная. Но если только ко мне начинают приставать с какими-то проблемами, разговорами, я срываюсь. Потом сама же себя терзаю: ведь понимаю, что дочери важно мое внимание и понимание, что я своим поведением отталкиваю ее. Каждый раз клянусь себе, что больше такого не допущу. Но в следующий раз опять все повторяется". Здесь очевиден интраролевой конфликт: роль матери принимается и выполняется, однако в резко усеченном виде: как кормилицы, хозяйки, формально обеспечивающей существование семьи и дома. В то же время такие важнейшие суброли, как подруга дочери, духовно и эмоционально близкий человек, психотерапевт не реализуются. При этом сознательно они не отвергаются, более того, осознается их значимость, однако на их выполнение не остается сил. Эти суброли являются наиболее эмоционально затратными, но именно эмоциональный ресурс оказывается максимально истощенным в профессиональной деятельности. Поэтому гораздо легче выполнить домашнюю работу, требующую физических нагрузок, чем ту, что предполагает эмоциональные усилия.

Вместе с тем представляется, что этот инtrarолевой конфликт нельзя рассматривать автономно от конфликта интерролевого. Начало высказывания учительницы, в котором мы намеренно сохранили использованные ею речевые обороты, свидетельствует о том, что ее профессиональная роль оказывается доминирующей, во всяком случае с точки зрения временных и энергетических затрат.

Инtrarолевой конфликт внутри, в рамках профессиональной роли, возникает, в частности, когда педагог видит себя исключительно преподавателем – носителем предметного знания, при этом, не отвечая на детские потребности в собеседнике, старшем товарище, организаторе внеучебной жизнедеятельности и пр., или на требования администрации одинаково ответственно выполнять роли учителя-предметника, классного руководителя, председателя методического объединения и др. Другое проявление такого рода конфликта возникает, когда суброль друга, товарища гиперболизируется в ущерб суброли преподавателя, наставника. Это можно обнаружить на уроках, когда учитель, поддавшись на манипуляции учеников, "забывая" о цели и задачах урока, ведет разговоры на отвлеченные темы. Мы не склонны абсолютизировать такие ситуации и все посторонние разговоры считать результатом специальных детских ухищрений. Не вызывает сомнения, что "лирические отступления" порой обладают большой воспитательной ценностью. Однако надо признать, что не единичны факты, когда ученики, будучи не готовы к уроку, стараются отвлечь учителя от темы урока. Упоминания таких ситуаций мы встречаем в анкетах нынешних и бывших школьников, теперь студентов. Причем подобные факты оцениваются ими неоднозначно. Как правило, негативные оценки такая ситуация получает у ребят, для которых данный предмет является важным в последующем профессиональном обучении.

Приверженность какой-то одной (суб)роли или их ограниченному набору порождает соответствующие этой (суб)роли формы поведения и взаимодействия с окружающими, определенные речевые, интонационные и пр. штампы, которые переносятся в иные, вынужденно реализуемые, хоть и в минимальной степени, (суб)роли. Очень выразительно данная ситуация описывается в художественной литературе. Приведем в качестве примера небольшой фрагмент рассказа А.Алексина "Два почерка".

"... Если бы только она мне приказала, я бы избил всех ребят в нашем классе! Я бы прошел на руках от раздевалки до спортзала на четвертом этаже. Нет, это ерунда, это легко. Я бы лучше прошел с закрытыми глазами по карнизу четвертого этажа. Если бы только она приказала!

В записке не было ни обращений, ни посвящений. Но Женя шестым чувством педагога сразу догадалась, о ком писал Дима Воронов. Конечно же, о своей однокласснице Танечке!

...Женя ясно представила себе хрупкую близорукую девушку с первой пары, Танечку. Она была некрасива, а когда надевала очки, черты ее лица становились просто неуловимы.

Женя вспомнила, как на новогоднем балу кто-то из юношей пустил злую шутку по поводу неказистой Таниной внешности. Дима тогда вплотную подошел к шутнику и с лицом, не предвещавшим ничего доброго, сказал:

– Твое счастье, что дуэли запрещены. А то бы проучил я тебя, дубина!..

И целый вечер танцевал с Танечкой.

"Ну, рыцарь!" – мысленно восхищалась Женя.

Она вспомнила, что Дима и Танечка часто оставались в школе после уроков заниматься геометрией, с которой Танечка была не в ладах...Учительница математики Алевтина Георгиевна, очень напоминавшая Жене классную даму былых времен, относилась к этим занятиям скептически...

Женю раздражали и голос Алевтины Георгиевны, и ее манера снисходительно опекать молодых учителей, и ее абсолютная уверенность, что все случаи, встречающиеся в педагогической практике, можно предвидеть, классифицировать и разложить по типам, как арифметические задачи.

А если показать Димину записку Алевтине Георгиевне? Господи, что с ней будет! Особенно от этих слов: "Я бы лучше прошел с закрытыми глазами по карнизу четвертого этажа. Если бы она ... приказала!"

"А что если Танечка и в самом деле вздумает приказать? – забеспокоилась вдруг Женя. – Нет, завтра же нужно будет что-то предпринять!"...

...Алевтина Георгиевна выслушала Женю с той снисходительной полуулыбкой, с которой ученик-пятиклассник проверяет давно уже ему известную таблицу умножения у своего младшего братишки-первоклассника...

– Видите ли, любезная Евгения Михайловна, – сказала математичка... – задача очень проста. Данные, как я вижу, вам ясны? Юноша вбил себе в голову, что он влюблен. Не так ли?.. Это ваши данные. Решение задачи чрезвычайно просто, хотя вы мне почему-то так и не назвали фамилии учащихся. Так сказать, героев этой истории...

Математичка выждала немного. Женя смутилась, опустила глаза, но фамилии "героев истории" так и не назвала.

– Ну, ничего, ничего. Тайна так тайна. Решение задачи, повторяю, чрезвычайно просто. А вы растерялись? Итак, отчего юноша вбил себе в голову все это? Оттого, что в голове у него много пустого, ничем не заполненного пространства. Надо, стало быть, его заполнить. Тут-то и приходит на помощь нам, педагогам, общественная работа. Загрузите его получше – и все как рукой снимет. Поверьте моему опыту..."

В данном отрывке можно увидеть целый клубок личностно-профессиональных деформаций. Мы воздержимся от его интерпретации, дав возможность это сделать самим читателям.

Итак, с точки зрения теории социальных ролей личностно-профессиональные деформации рассматриваются нами как дисбаланс, во-первых, и главным образом профессиональных и внепрофессиональных ролей, а также субролей в рамках одной роли.

Механизмом возникновения ролевого дисбаланса выступает гиперотождествление себя с одной ролью или с их ограниченным набором. При этом мы различаем такие понятия, как профессиональная идентичность и отождествление себя с профессией, профессиональной ролью. Первое означает принятие профессиональных ценностей и норм, второе – полное слияние с ними, неотделимость от них [19].

При отождествлении человека с профессией любые профессиональные угрозы и стрессы переживаются как жизненные катастрофы, как угроза фундаментальным надеждам, целям, смыслу и назначению своего существования.

Вряд ли возможно однозначно определить вектор, по которому происходит такое отождествление. Здесь возможны разные варианты разворачивания ситуации. Наиболее очевидными представляются два варианта. Первый: от фактических временных и энергетических затрат, поглощающих личность работника целиком, – к приданию деятельности статуса жизненного смысла. Второй – противоположно направленный: от слияния профессионального и жизненного смысла к полной самоотдаче в деятельности. Однако, как бы ни разворачивался этот процесс, его результатом оказывается ролевой дисбаланс личности.

Личностно-профессиональные деформации педагогов в свете теории смысла

Третий подход, позволяющий продуктивно изучить феномен личностно-профессиональных деформаций, связан с таким понятийным рядом, как смысл, ценность, идентичность, отчуждение. Эти понятия широко используются в экзистенциальной, гуманистической философии и психологии, следовательно, ими определяется соответствующий вектор наших поисков и рассуждений.

Понятие смысла, как утверждает А.Г. Асмолов, может претендовать на новый, более высокий методологический статус, на роль центрального понятия в новой, неклассической или постмодернистской психологии, психологии "изменяющейся личности в изменяющемся мире" [4].

Сложность употребления данного понятия обусловлена тем, что за ним скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначное определение, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах [26].

Стремясь понять сущность личностно-профессиональных деформаций педагогов, мы будем говорить о "смысле жизни", "смысле профессиональной деятельности", "личностном смысле тех или иных явлений, событий" и т.п.

Для того чтобы не возникала иллюзия единичности и однозначности понятия смысла, нередко прибегают к его замене такими понятиями, как "смысловая реальность", "смысловая ткань" жизнедеятельности. В этом проявляется признание многомерности феномена смысла. Смысловая реальность проявляет себя во множестве разнообразных форм, связанных сложными отношениями и взаимопереходами и включенных в общую динамику [26]. Употребляя слово "смысл", мы будем иметь его в виду именно как такое сложное и многомерное понятие.

Д.А. Леонтьев на основе анализа различных источников представил основные характеристики смысла. Из них наиболее важными для нас являются следующие:

- смысл как значимость для субъекта определенных объектов, явлений, действий;
- смысл как выражение отношения между субъектом и миром;
- обусловленность смысла предмета или действия его местом в более широком контексте;
- обусловленность смысла уникальным опытом и биографией субъекта;
- социокультурная детерминация смыслов;
- зависимость поведения от смыслов ситуаций, предметов и явлений;
- обретение смысла как способность человека к самодетерминации;
- ситуативная изменчивость смысла в зависимости от актуального состояния субъекта;
- сложность понятийной репрезентации смысла [26, 77–78].

Теперь становится возможным представить интерпретацию профессиональной деятельности и личностно-профессиональных деформаций педагога на основе фундаментальной категории смысла. Его наличие позволяет человеку выстраивать иерархию жизненных целей, энергетически обеспечивать преодоление препятствий на пути к ним. Если само стремление к цели нравственно нейтрально (поскольку цели могут быть как нравственными, так и безнравственными), то критерии выбора и иерархической соподчиненности целей лежат в смысловом измерении, т.е. определяются жизненными смыслами и ценностями личности [33].

Смысл профессиональной деятельности определяется тем, каким образом она вписывается в более широкий жизненный контекст. По существу, определение смысла профессиональной деятельности предполагает отыскание ответов на ряд вопросов: а) чем эта деятельность является для учителя: судьбой, источником средств существования, способом самореализации и т.п.; б) какие факты, значимые события биографии определили профессиональной деятельности именно это место в жизненном пространстве педагога; в) какое влияние оказывает социокультурная ситуация на актуальное состояние учителя, а следовательно, на процессы смыслообретения, смысловоплощения (или смыслоутраты, смыслоискажения); г) какие стороны, аспекты профессиональной деятельности педагог выделяет в качестве наиболее значимых (смыслонесущих) для себя и, соответственно, определяющих его поведение; наконец, д) какими способами и средствами педагог проявляет и предъясвляет собственные смыслы для их согласования с иными участниками педагогического процесса, для их отражения в других субъектах.

Оптимальным, с нашей точки зрения, соотношением жизненного и профессионального смыслов является вариант, когда смысл профессиональной деятельности выстраивается в соответствии с основным жизненным смыслом, обретенным личностью, однако не сливается с ним. Это позволяет человеку полноценно реализовываться как в профессии, так и за ее пределами. Такое соотношение снижает, минимизирует вероятность возникновения личностно-профессиональных деформаций.

Это оптимальное соотношение находится между двумя крайними случаями. Первый из них представляет собой практически полное совпадение смыслов жизни и профессиональной деятельности, когда сама профессия воспринимается как судьба. Такой вариант, как правило, проявляется в высказываниях: "Моя профессия – это моя судьба", "Жизнь и работа для меня неотде-

лимы друг от друга", "Я всю себя отдаю работе", "Я не могу жить без школы" и т.п.

Такая сверхзначимость профессиональной деятельности может быть вызвана различными событиями биографии: встречей в детстве с Учителем, ставшим "значимым другим", или соответствующими семейными традициями (правда, по нашим данным, встречаются и прямо противоположные ситуации, когда ребенок, видя самоотдачу матери-педагога на работе, категорически отрицает для себя возможность выбора учительской профессии) или же отрицательным опытом самореализации в иных (внепрофессиональных) сферах жизнедеятельности и т.п.

Гипертрофирование смысла профессиональной деятельности происходит на определенном социально-экономическом фоне: в эпоху социальных, экономических, идеологических (ценностных) потрясений некоторая часть представителей учительского корпуса "ухватилась" за свою профессию как за спасительную соломинку, т.к. школа, образование, при всех тяготах, выпавших на их долю, оставались нерушимыми (что не означает – неизменяемыми) институтами социализации. Пребывание внутри этих институтов давало хотя бы некоторое ощущение стабильности в нестабильной в целом ситуации. Кроме того, необходимость выживания в сложившихся обстоятельствах вынуждала педагогов, оставшихся в образовании, экстенсифицировать свой труд, т.е. превращать в рабочее практически все время. Таким образом, жизнь и работа во временном аспекте сливались друг с другом.

Мы полагаем, что в обрисованной выше ситуации, когда полное поглощение профессиональной деятельностью является в значительной мере вынужденным, придание этой деятельности сверхзначимости, возведение ее в ранг сверхценности играет некоторую спасительную роль. Иначе, т.е. при нарушении "смыслового соответствия сознания и бытия" [26, 262], субъект неизбежно попадает в ситуации стресса, фрустрации, конфликта, кризиса. Недаром многими философами и психологами отмечалась спасительная роль смысла в сложные, критические, "катастрофические" моменты жизни (В.Франкл, Э.Фромм) [33].

Вместе с тем возведение профессионального смысла в ранг смысла жизненного означает, на наш взгляд, редукцию (усечение) последнего до первого. В терминологии ролевого подхода это описывалось нами как интервенция профессионального во внепрофессиональную сферу жизнедеятельности, как отождествление личности с профессиональной ролью. А это, напомним, можно рассматривать как личностно-профессиональную деформацию.

Другим крайним вариантом соотношения смыслов является их параллельное, изолированное друг от друга существование, когда смысл профессиональный не вписывается в ткань жизненного смысла или теряет свое ценностно-профессиональное содержание. Тогда деятельность, оставаясь по форме профессиональной – педагогической, по существу перерождается в акты выживания или решения каких-то иных проблем, отработки некоторых опять же – только по форме – профессиональных функций. Это, в свою очередь, приводит к искажению, а в предельном случае – утрате смысла профессиональной деятельности.

Подобное искажение является следствием технократизации педагогического сознания, когда происходит смещение приоритетов, и статус смыслов

приобретают содержательные или технологические компоненты деятельности, а собственно смысл (как ответ на смыслопорождающие вопросы: ради чего (кого)?) оказывается неактуализированным. Подобная ситуация внешне может никак не проявляться, т.е. учитель декларирует "правильные", с точки зрения общепринятых сегодня подходов, высказывания о создании условий для саморазвития, самоактуализации личности ребенка, о гуманизации образовательного пространства и т.п. Но в его действиях и высказываниях, специально не конструируемых для манифестации своей позиции, проявляется его внутреннее, истинное содержание смысла.

Искажение или утрата смысла педагогической деятельности может быть охарактеризовано как отчуждение учителя от своей профессии и от самого себя как ее субъекта.

Механизмом, запускающим процесс отчуждения, является сбой в процессе самоидентификации. Нарушение этого процесса обусловлено прежде всего навязыванием педагогу ценностей, внеположенных образованию и ему как одному из основных субъектов образовательного процесса. Это могут быть ценности государства, этноса, научные идеи, сформулированные на языке ценностей. Если они лично не приняты педагогом, чужды ему, но свою деятельность он вынужден соотносить с ними, то здесь и возникает точка разрыва между профессиональной ролью и сущностью учителя. При этом понятность навязанных ценностей не означает их личного принятия, т.к. ценности присваиваются не только и даже не столько на сознательном, вербальном уровне, а в большей степени – на подсознательном, составляя сердцевину неосознаваемых явлений.

Механизм их присвоения – не понимание, а проживание. Идентифицировавшись с внешними (изначально чуждыми ему) ценностями, став их проводником, педагог вступает на путь саморазрушения. Опасность этого пути заключается в том, что поначалу именно он кажется спасительным, т.к. он освящен силой государства, науки, значительной части профессионального сообщества, идущей по этому же пути. Однако ложная самоидентификация начинает проявлять себя неудовлетворенностью (даже при внешних признаках благополучия и успеха), самонеприятием, тяжело переживаемыми кризисами личного развития и т.д.

Вместе с тем эти кризисы (профессиональные, возрастные, экзистенциальные), при условии отказа от устоявшихся ложных самоидентификаций, могут сыграть спасительную роль, став началом "возвращения к себе", воссоединения личности со своей сущностью.

Итак, одним из основных механизмов возникновения деформаций является нарушение идентичности учителя, возникающее на основе принятия им чуждых его ценностям ориентиров деятельности.

В разных словарях даются разные трактовки понятия "отчуждение": прекращение близких отношений между кем-нибудь, внутреннее отдаление, взаимное отдаление [38], превращение деятельности человека и ее результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним и враждебную ему; процесс и результат превращения свойств, способностей и деятельности людей в нечто иное, чем оно есть само по себе – трансформация в независимую силу, господствующую над людьми, выражается в соответствующих переживаниях – чувстве обособленности, одиночества, отвержения, потери «Я» и пр. [54].

Феномен отчуждения выступал предметом научных интересов многих исследователей. Нельзя обойти вниманием позицию К. Маркса в этом вопросе. Его идеи, перестав быть абсолютизированными, представляют несомненный интерес. Феномен отчуждения рассматривался им не с психологических, а с социально-экономических позиций. И тем не менее мы находим у него мысли об отчуждении как об одной из форм психических отклонений, как о наиболее фундаментальном выражении психопатологии, как о состоянии, весьма болезненном для человека. По Марксу, это старая болезнь, начинающаяся с разделением труда, которая постепенно разлагает все человеческие ценности, извращает потребности человека до состояния подлинных слабостей [29]. Человек, подвластный отчужденным потребностям, – это "существо духовно и физически обезчеловеченное... обладающий сознанием и самостоятельной деятельностью... человек-товар" [29]. Его отношения с миром строятся в логике обладания и потребления, такой характер отношений усугубляется по мере нарастания отчуждения.

В осмыслении феномена отчуждения многие авторы выражают схожие позиции. Так, Э. Фромм под отчуждением понимал "такой способ восприятия, при котором человек ощущает себя как нечто чуждое. Он становится как бы отстраненным от самого себя. Он не чувствует себя центром своего мира, движителем своих собственных действий, напротив, он находится во власти своих поступков и их последствий... Отчужденный человек утратил связь с самим собой, как и со всеми другими людьми. Он воспринимает себя, равно как и других, подобно тому, как воспринимают вещи – при помощи чувств и здравого смысла, но в то же время без продуктивной связи с самим собой и внешним миром" [70, 235–236].

Утрата смысла профессиональной деятельности может быть понята в рубинштейновской трактовке отчуждения как сведения человека к маске, к функции [49].

Отчуждение можно считать сердцевинной психопатологии современного человека, источником неврозов, т.к. "невроз характеризуется тем, что одна страсть... становится доминирующей и обособляется от целостной личности, превращаясь для человека в его повелителя... Им управляет частичное желание, на которое он переносит все утраченное им; и чем он слабее, тем оно сильнее. Он отчужден от самого себя как раз потому, что превратился в раба одной из частей самого себя" [69, 46].

А. Маслоу, введя понятие метапатологий, относит к ним отчуждение, равно как и потерю смысла, философский кризис, отстраненность, отсутствие ценностей, аксиологическую депрессию, чувство полной детерминированности и др. [31].

В рамках теории отраженной субъектности В.А. Петровского отчуждение трактуется как эффект "неотраженности" индивида в окружающих его людях и, как следствие, в себе самом, как потерю человеком чувства собственной субъектности в общении со значимыми другими (и с самим собой, когда имеется в виду особый случай – самоотчуждение человека). Такой взгляд отвечает интуитивному смыслу этого слова; "быть отчужденным" – значит ощущать самоутрату, не чувствовать своей связи с близкими [42].

Утрата смыслов означает утрату собственного авторства – "авторствования" (В.А. Петровский), что может трактоваться как отдаление от самого се-

бя, от профессиональной деятельности как объекта авторства. Исследователи усматривают в повседневной жизни отчуждение учителя и от педагогического процесса, и от своей деятельности, и от научно-педагогического мировоззрения, и от социокультурной ситуации образования, и от собственной личности как носителя педагогического потенциала. Истоки такого отчуждения в значительной степени кроются в нереплексивном, некритичном принятии готовых, предлагаемых социумом ценностей и целей как своих собственных [21].

Следствием тотального отчуждения учителя является "ритуальность" его поведения (Рубинштейн), превращение его из субъекта, автора собственной деятельности, в "средство обучения, которым манипулирует социум" [21].

Одно из конкретных проявлений самоотчуждения, по мнению Л.А. Поварницыной, состоит в том, что собственные трудности учитель, как правило, не воспринимает как собственные. Так, описывая ситуацию, вызывающую у него те или иные отрицательные эмоции, а они являются показателем затруднений в деятельности, педагог обычно трактует эту ситуацию с внешним фокусом внимания (ученик не отвечает на поставленный вопрос, дети не проявляют интереса к уроку, родители отстранились от воспитания и т.п.). Фактически учитель говорит не о своих трудностях и проблемах, а о поведении партнера и его недостатках [45].

Если бы учитель видел себя и свои трудности, он бы говорил о том, что ему не удастся задать вопрос, соответствующий возможностям ученика, или не удастся увлечь учеников предметом, или найти взаимопонимание с родителями и т.д.

Когда учитель не видит свои собственные действия и собственные трудности, он не может эти трудности преодолевать за счет изменения своих действий. Вся его энергия уходит на то, чтобы изменить поведение партнера (ученика, родителя), что далеко не всегда удается, поскольку партнер обладает определенной "силой сопротивления". Потраченная таким образом энергия не только не способствует выходу из трудной ситуации, но и делает трудности хроническими [45].

Мы в своем профессиональном взаимодействии со школьными педагогами обнаружили еще один симптом самоотчуждения – отсутствие у них а) интереса к самим себе, к тому, что происходит в их собственном внутреннем мире; б) опыта "работы с собой". И.А. Колесникова высказывает недоумение по поводу того, что "никого не удивляет тот факт, что учитель берет на себя ответственность преобразовывать природу другого, не имея опыта самосозидания" [21, 79], в то время как "человеку дана его жизнь... как нравственное право... усовершенствовать себя... и только себя" [21, 87]. Этот вывод возник и затем неоднократно подтверждался в ходе занятий на курсах повышения квалификации, где учителя обсуждали или проигрывали различные конфликтные ситуации. Чувство удовлетворенности и профессионального продвижения педагоги испытывали лишь тогда, когда им удавалось найти, с их точки зрения, оптимальный выход из обсуждаемой ситуации. Если же поиск выхода затягивался или не удавался, а в ходе обсуждения возникших затруднений обнаруживалось, что основным препятствием являются собственные стереотипы, что следует изменить собственный взгляд на ситуацию, т.е. необходимо произвести изменения не в ситуации, а в себе, то это

часто рождало желание прекратить обсуждение, перейти к иной деятельности. Наиболее частой мотивировкой этого желания было чувство неудовлетворенности от "топтания на месте".

Одно из наиболее адекватных объяснений этому – включение механизма психологических защит, оберегающих личность от травмирующей информации, т.к. у каждого педагога индивидуальный предел той правды о себе, которую он способен вынести и принять. Однако защиты, выполняя оберегающую функцию, в то же время искажают реальную картину, в том числе, картину самого себя. Готовность довольствоваться искаженным представлением, по нашему мнению, означает отсутствие или, по крайней мере, недостаточность истинного, глубинного интереса к своему внутреннему миру.

Острота ситуации приводит к тому, что в педагогической теории и практике начинает складываться так называемая "двудоминантная модель" (И.А. Колесникова), суть которой в наличии двух доминант педагогического процесса – ученика и учителя, в их одновременном и взаимообусловленном развитии [21]. Одним из инновационных принципов такой модели является принцип "оборачиваемости" своей деятельности на себя. Он предполагает принятие и допущение педагогом по отношению к себе тех ценностей, целей, методов и средств, которые используются им в работе с учащимися.

Итак, с точки зрения "смыслового" подхода, личностно-профессиональные деформации могут быть определены как существенный дисбаланс в ценностно-смысловых установках личности педагога. Двумя крайними выражениями этого дисбаланса являются полное слияние смысла жизни и смысла профессиональной деятельности, приводящее педагога к отождествлению себя с профессией; и рассогласование этих смыслов, или их утрата, являющееся фундаментом отчуждения.

Таким образом, мы рассмотрели три подхода к осмыслению феномена личностно-профессиональных деформаций учителя. Эти подходы основаны на понятиях: 1) профессионально важные качества педагога; 2) социальные и профессиональные роли; а также 3) личностные и профессиональные смыслы. Объединяющим все подходы является понятие дисбаланса, т.е. нарушение равновесия, оптимального соотношения качеств, ролей, смыслов. Мы считаем такой многомерный, многоаспектный взгляд на столь сложную проблему личностно-профессиональных деформаций правомерным. Дело в том, что каждый из предложенных подходов обладает определенной степенью описательного и объяснительного потенциала. Так, глубинные механизмы реализации риска возникновения деформаций убедительно объясняются в категориях смысла, идентичности, отождествления с деятельностью или отчуждения от нее. На уровне поведенческих проявлений деформации могут быть адекватно объяснены рассогласованием ролей в ролевой иерархии личности, экспансией профессионально-ролевого поведения во внепрофессиональные сферы жизнедеятельности. Подход, основанный на понятиях личностных и профессиональных качеств, не обладая значительными объяснительными возможностями, позволяет феноменально описывать проявления тех или иных деформаций. Это подтверждается нашим эмпирическим исследованием, в котором любые характеристики учителей, даваемые школьниками, учащимися профессиональных училищ, студентами вузов, представляют собой перечисление присущих педагогам качеств.

Факторы риска возникновения лично-профессиональных деформаций

Факторы, несущие в себе риск возникновения лично-профессиональных деформаций, могут быть разделены на две большие группы – внешние и внутренние. В первой группе нам удалось выделить несколько подгрупп: подгруппа факторов, отражающих специфические особенности педагогической деятельности; подгруппа социальных и подгруппа социально-психологических факторов. Группа внутренних факторов представляет собой набор индивидуально-психологических характеристик учителя, повышающих вероятность (риск) возникновения лично-профессиональных деформаций.

Несмотря на то что вторая группа факторов не столь многочисленна, как первая, именно через внутренние факторы преломляется действие внешних.

| Внешние факторы | | Внутренние факторы | |
|--|-------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| Особенности педагогической деятельности | Социальные | Социально-психологические | Индивидуально-психологические |

Анализируя все факторы риска лично-профессиональных деформаций, мы пришли к выводу, что их действие не фатально деформирует педагога. Риск деформаций вообще имеет не фатальный, а вероятностный характер. Это привело нас к мысли об амбивалентности, двойственности факторов риска. Иными словами, в этих факторах содержатся как развивающие, так и деформирующие педагога тенденции. Важно увидеть и те и другие и воздействовать на факторы таким образом, чтобы активизировать их развивающий потенциал и сводить к минимуму деформирующий.

Не имея возможности на страницах этой книги подробно характеризовать все факторы, покажем на некоторых примерах из каждой подгруппы логику отыскания в них противоположно направленных потенциалов.

Начнем с подгруппы "Особенности педагогической деятельности".

Здесь прежде всего выделяется предмет труда педагога. Предметом труда в педагогической профессии, на преобразование которого направлена деятельность учителя, выступает другой человек, его "психическая реальность" (Е.А. Климов). Особенность данного предмета состоит в том, что он постоянно меняется, отвечая на педагогические воздействия, сопротивляясь им (это обстоятельство учитывается крайне редко), если они не соответствуют его потребностям и интересам, сам в свою очередь, воздействует на педагога, живет в своей логике, в своем мире, часто непонятных и недоступных учителю.

Изменчивость и "трудноуловимость" предмета труда состоят в том, пока педагог продумывает и организует свое воздействие (взаимодействие с ребенком), ориентируясь на некоторое его состояние, он уже не тот, он изменился. Понятно, что речь идет не о глобальных, а о микроизменениях, о нюансах и оттенках его состояния. Однако даже они представляются чрезвычайно важными в педагогической деятельности.

Своеобразие предмета педагогического труда создает сложное соотношение прошлого, настоящего и будущего в профессиональной деятельности учителя: живя в "сегодня", будучи привязанным к нормам настоящего, транслируя ученикам опыт прошлого, он в то же время формирует "завтра" [9]. Он убежден (или пытается убедить себя и учеников) в том, что предлагаемые им ценности, знания, умения и пр. необходимы для будущего. Еще три-четыре

десятилетия назад, когда жизнь в нашей стране характеризовалась как достаточно стабильная и не подверженная существенным изменениям, такая фигура педагога была вполне сообразна ситуации. В изменившемся и постоянно меняющемся мире подобная позиция опасна неадекватным переносом настоящего в будущее. Эта опасность особенно очевидна в современной России, когда модели отношений, деятельности, поведения, принятые в настоящем, оказываются в значительной мере непригодными даже в недалеком будущем, о чем свидетельствует отечественная история последних 10–15 лет. (Речь идет не об отказе от своих корней, а о постоянном соотношении себя, своих возможностей с тем, что принято называть "вызовами XXI века".)

Интересны и по-прежнему актуальны мысли В.А. Сухомлинского по поводу своеобразия предмета педагогической деятельности. Он подчеркивал, что труд учителя проходит в мире детства, "а это особый, ни с чем не сравнимый мир. Надо знать этот мир, но этого мало. Надо вжиться в мир детства... Непонимание его – причина неврогенного разлада" [62, 14–15]. Педагог-гуманист подчеркивал, что самое главное в сфере воспитания – "чувствование детства" [там же, 233].

Взаимодействие, диалог с детством имеет огромный обогащающий взрослого потенциал, но, увы, не востребованный им. Взрослый привык жить в мире определенностей, ребенок – в ином мире, в мире неопределенностей. Детская субкультура ставит перед ребенком неопределенные задачи: "пойди туда – не знаю куда, принеси то, не знаю что". "Ребенок проходит самую важную школу, которая будет школой двадцать первого века", – пишет А.Г. Асмолов, – школу неопределенности" [5, 426]. И в этой школе он чувствует себя очень органично.

Стремясь осмыслить возможность новых отношений двух миров – взрослого и детского, разные авторы принципиально различно, но в равной степени нетривиально трактуют мир детства. Одни говорят о "трагизме детства" [12, 370], другие видят в ребенке носителя "груза всех испытаний своих прошлых жизней" [39, 105], третьи – "знак из будущего", носителя нового качества, неведомого взрослому, формирующемуся в другой цивилизационной эпохе [21]. Но все эти позиции сходятся в понимании того, что порочна установка на трансляцию растущему поколению опыта мира взрослых. Вместе с этим опытом миру детства передаются и нерешенные, все более обостряющиеся проблемы взрослых [39].

Разделяя данный подход к пониманию специфики предмета педагогического труда, мы вступаем в дискуссию с С.П. Безносовым, одним из немногих отечественных исследователей проблемы профессиональных деформаций. Обозначим кратко позицию данного автора. Он предлагает классифицировать людей как объектов деятельности на несколько групп. К первой группе он относит "нормальных" (обычных, средних, типичных, обыкновенных) людей, ко второй – "ненормальных" (необычных, уникальных, нетипичных, выдающихся, отличных от других). Автор рассуждает следующим образом: "если в первом случае вопрос о негативном влиянии предмета труда на личность специалиста не стоит, то во втором случае профессионал вынужден иметь дело с необычным предметом труда. Предмет его труда необычен в том смысле, что он не похож на субъекта, отличен от него, по каким-то призна-

кам, критериям отличается от самого деятеля. В первом случае нет особой разницы между деятелем и объектом его труда. Поэтому результаты обратного влияния не особенно заметны из-за схожести объекта и субъекта, из-за их одинаковой "нормальности" [6]. Иными словами, "нормальные" люди, выступающие в качестве предмета труда, не деформируют работника, в то время как "ненормальные" с неизбежностью приводят к возникновению деформаций.

Суть наших возражений состоит в следующем: во-первых, некорректным представляется само разделение людей на "нормальных" и "ненормальных"; во-вторых, неубедительно утверждение, что только "ненормальный" человек, выступая предметом труда, может деформировать работника.

Используя определение "нормальности – ненормальности", предложенное С.П. Безносковым, к первой группе можно отнести лишь некоего гипотетического среднестатистического ученика. В реальности же педагог работает практически всегда с особыми, нетипичными, отличными друг от друга детьми.

Кроме того, в отношении педагогической профессии нам не известны достоверные данные, которые бы подтверждали, что учителя, воспитатели, работающие с необычными (такой термин представляется более корректным) детьми, даже с детьми, имеющими проблемы, обязательно более деформированы, нежели их коллеги, предметом труда которых являются обычные дети.

Более того, наше исследование показало, что педагоги, занимающиеся с необычными детьми (одаренными, девиантными, социальными сиротами), если эта работа наполнена для них личностным смыслом, менее подвержены такой деформации, как отчуждение от деятельности, ее предмета, процесса, от себя как ее субъекта.

Мы уже отмечали, что педагоги, работающие с детьми девиантно-криминального поведения, в меньшей степени "срастаются" со своей профессиональной ролью. Надо отметить, что именно у этих педагогов более развиты эмпатия (без вчувствования во внутренний мир их подопечных взаимодействие с ними крайне затруднительно), спонтанность и креативность (в работе с такими детьми гораздо чаще возникают ситуации неопределенности, где не действуют шаблоны и стереотипы, отработанные в стандартных ситуациях), они в большей мере ориентированы на личностно-профессиональное саморазвитие (поскольку в процессе труда задействуются не только сугубо профессиональные умения, но и весь личностный потенциал) и т.д.

Правда, наряду с этим именно такие педагоги наиболее подвержены риску эмоционального выгорания, ибо работа с необычными детьми, особенно с детьми, имеющими проблемы в развитии, является наиболее энергозатратной.

В дальнейшем в специальном параграфе мы проанализируем специфику реализации риска личностно-профессиональных деформаций у педагогов, работающих с детьми девиантно-криминального поведения.

В случае, когда предметом труда выступают обычные дети, а, соответственно, ситуации взаимодействия с ними более или менее стандартизированы (понятно, что можно говорить лишь об условной стандартизации педагогических ситуаций), возникает опасность деформаций иного рода – связанных с формализацией и стереотипизацией деятельности, а соответственно, с ригидностью мышления и поведения, с остановленным саморазвитием, с утратой авторства своего профессионального пути.

Таким образом, обозначенная характеристика педагогической деятельности (а именно – особенности ее предмета) является фактором риска, несущим в себе как потенциально развивающий, так и деформирующий (искажающий представления учителя о себе и о ребенке, порождающий соответствующие этим представлениям формы отношений и поведения) заряд. В зависимости от того, на каких основаниях педагог выстраивает свои отношения с детством, данный фактор разворачивается в своей развивающей или деформирующей потенци.

Другой значимой характеристикой педагогической деятельности можно назвать позиционный характер взаимодействия участников педагогического процесса. В первую очередь нас здесь интересуют позиции, определяемые соответствующими ролями: учащий – учащийся, воспитатель – воспитанник и т.п. Учитель, не способный, или боящийся взаимодействия на межсубъектном, межличностном уровне, с готовностью идентифицируется с ролью, т.к. она может стать ширмой, скрывающей некомпетентность, неуверенность в себе и пр.

Выстроенная на основе ролевой иерархии позиция предписывает определенные стандарты поведения и учителя, и ученика. Такое позиционное взаимодействие гораздо менее энергозатратно, чем личностное, ведь чем более стандартизировано поведение, тем меньше в нем неожиданного и непредсказуемого, требующего умения ориентироваться в ситуации и принимать ответственные решения.

Ролевая предопределенность формирует соответствующие профессиональные позиции – установки, которыми руководствуется учитель в своей деятельности зачастую на бессознательном уровне. Срачивание педагога с профессиональной ролевой позицией, как было показано ранее, ведет к его отчуждению, отречению от своей человеческой сущности.

Ролевая позиция учителя в педагогическом процессе – это априори "сильная" позиция, характеризующаяся наличием в его руках власти над детьми. Эта власть проявляется в том, что в учительском арсенале всегда в избытке имеются средства воздействия на учащегося (поставить двойку, выдворить из класса, отвести к директору, приклеить обидный ярлык, вызвать родителей и пр.).

Власть над ребенком В.А. Сухомлинский сравнивал с резцом, которым можно произвести тончайшую операцию, но можно и разбредить рану. "Власть над воспитанником – одно из наиболее трудных испытаний для педагога" [62, 232].

Эта власть может помочь развиться доброте, заботе о том, кто меньше и слабее, ответственности за него. Но может привести и к противоположному результату. Поддаваясь соблазну использовать власть и силу, педагог посредством них получает возможность самоутвердиться. Как точно заметил Е. Евтушенко, "жажда самоутверждений к саморазрушению ведет". Идя по этому пути, педагог постепенно утрачивает зачатки способности к эмпатии. В противоположность ей могут развиваться черты психологического садиста, для которого свойственно испытывать чувство удовлетворения (если не удовольствия) от причиняемых жертве страданий. При этом, для того чтобы не страдала "Я-концепция", учитель прибегает к разного рода психологическим защитам, в том числе к "социализации агрессии", т.е. к ее выражению в "формах, приемлемых в рамках данной цивилизации".

Причины злоупотребления предоставленной учителю властью могут быть самими разными, однако одна из наиболее вероятных причин видится в неосознанном стремлении "отыграть" детские обиды, полученные от своих учителей. В психоаналитической литературе неоднократно высказывалась идея о том, что педагогическая деятельность часто выступает аренной отсроченного вымещения не реализованных в детстве тенденций. Для многих педагогическая деятельность оказывается не столько осуществлением жизни, сколько ее компенсацией [39].

Итак, позиционная predeterminedность, в первую очередь априори сильная позиция педагога ("необсуждаемое доминирование" по Орлову), является одним из факторов риска возникновения деформаций.

Позиционный характер взаимодействия ярко проявляется в одной из профессиональных функций педагога – функции оценивания. При определенных условиях, гипертрофируясь, она (эта функция) усиливает деформирующее влияние рассматриваемого фактора. Учитель, наделенный правом профессионально оценивать очень узкий круг явлений: правильность конкретных учебных действий, грамотность, точность ответов, если они вообще могут быть однозначно оценены, и т.д., нередко экстраполирует это свое право на сферы, не поддающиеся оцениванию, занимая тотально-оценочную позицию. Объектом его оценок становятся личностные качества учащихся, их привычки, особенности внешности и одежды, образ жизни родителей и т.п. При этом учитель чаще всего искренне не замечает некорректности подобной ситуации. Исследователями замечено, что чем больше проблем и трудностей испытывает педагог в своей деятельности, чем менее он в ней успешен, тем более негативными оценками наделяются его ученики ("им ничего не интересно", "случайно попали в сильный класс", "абсолютно инертные и безответственные" и т.д.) [48, 75].

В гипероценочности позиции педагога Ш.А. Амонашвили видит узурпацию им своей власти над ребенком. Причины такого положения, по мнению известного ученого и педагога, заключаются в следующем: оценки, а точнее, отметки заменили собой множество изощренных форм физического и нравственного наказания, господствовавших в предыдущие столетия; в отметках отразилось недоверие к детям, к их познавательным потребностям, необходимость педагогического кнута и пряника; результаты учения постепенно стали олицетворять всю личность ребенка; право оценивать принадлежит только учителю (его право – этим правом поделиться, однако это происходит крайне редко и в тех случаях, когда для педагога его отметка не является основным профессиональным орудием; оценка, оценочная деятельность изъята из процесса познания, превратившись лишь в средство констатации его результата).

Итак, объективно свойственная педагогической деятельности функция оценивания, будучи монополизированной учителем, усиливает вероятность реализации риска личностно-профессиональных деформаций. В педагогическом процессе это приводит к снижению его эффективности. Интериоризируясь, эта функция превращается в личностную особенность педагога, его "визитную карточку", предъявляемую порой неуместно в ситуациях, не связанных с профессиональным трудом.

Схожие выводы могут быть сделаны по поводу такого часто встречающегося проявления деформации, как монололизм учителя. Его "питательной средой" так-

же является приверженность педагога определенной профессиональной позиции. Суть ее можно определить следующим образом: учитель – источник знаний. Эта позиция глубоко укоренена в истории образования и, соответственно, в педагогическом сознании, а скорее, в бессознательном. Л.С.Выготский жестко и саркастически высказывался в адрес учителей, выступающих "в роли апостолов ходячей истины" [12, 360]. Сегодня практически каждый учитель признает, что он не может конкурировать с современными средствами информации, порой более доступными учащимся, чем ему. Является аксиоматичным утверждение, что наиболее актуальна задача научить добывать информацию, обрабатывать ее, мыслить, а не наполнить ею головы учеников. Однако глубоко внутренняя позиция педагога по-прежнему выстраивается на иных основаниях. По-прежнему основной жанр, в котором он выступает, – монолог.

Мы не ставим задачу ниспровергать учительский монолог, он может быть интересен, полезен, уместен и т.д., а лишь обращаем внимание на ситуацию, когда монологичность становится личностной чертой. Этот процесс сопровождается угасанием способности к диалогу – не как к обмену "дежурными репликами", а как к взаимообмену и взаимообогащению личностными смыслами, как к проникновению во внутренний мир Другого и отражению в нем своего внутреннего мира. Такой диалог предполагает равноценность позиций участников, не гарантирует ничьей правоты и не допускает ничьей привилегии на готовую истину.

Учитель, привыкший находиться в доминирующей позиции, привыкший, как было показано выше, оценивать все и вся, считающий обязательным, с методической точки зрения, подведение итогов и расстановку акцентов, вряд ли сможет работать в диалоговом режиме, т.к. в нем все привычное для него теряет свою абсолютную правомерность.

Психологически монолог для учителя спасителен: он обеспечивает следование заранее продуманной логике изложения, сводит к минимуму неожиданные и непредвиденные ситуации (особенно если заранее поставить жесткое условие: "все вопросы потом"), позволяет продемонстрировать в себе то, что достойно показа и скрыть нежелательное. (Еще раз отметим, что учительский монолог может быть блестящим.)

Вместе с тем, понимая ограниченность монолога, педагог прибегает к имитации диалога, порой не замечая того, что имеет место именно имитация. Большое количество ситуаций, наблюдаемых на уроках нами, а также зафиксированных студентами в ходе педагогической практики, заставляют говорить не об истинном, а о псевдиалоге. Главными его показателями являются: а) знание и проговаривание ребенком того, что от него хочет услышать учитель; б) соотнесение вербального послания ученика с тем, что педагог считает правильным, и соответствующее его оценивание; в) изобилие речевых штампов при отсутствии или дефиците неповторимых индивидуальных оттенков.

Преобладание в деятельности учителя монолога либо псевдиалога чревато превращением монологичности в личностную черту. В этом случае мы можем говорить о профессиональной деформации, т.к. псевдиалог ритуализирует процесс взаимодействия. Одновременно с этим, проявляя эту черту в непрофессиональных ситуациях, учитель оказывается дезадаптированным, затрудняются его внепрофессиональные контакты.

Таким образом, позиция носителя неопровержимой истины, сопряженная с упомянутыми ранее позициями монопольного субъекта оценивания, доминирующей фигуры во взаимодействии с учащимися выступает фактором риска возникновения такой часто встречающейся в педагогической среде деформации, как монологичность.

Обратимся к социальным и социально-психологическим факторам риска личностно-профессиональных деформаций. Здесь основное наше внимание будет сосредоточено на положении учительства в структуре современного российского общества. Это положение и связанное с ним психологическое самочувствие учителя в значительной мере зависят от того, каково отношение государства к учителю как к представителю социально-профессиональной группы. Можно согласиться с утверждением В.В. Тумалева о том, что понимание государством роли и места учительства в системе национальной безопасности является критерием ума этого государства [65].

Следует признать, что ситуация, в которой оказались педагоги, зародилась не сегодня. В современных условиях она лишь обострилась до предела: молодые люди, в том числе студенты педагогических вузов, даже гипотетически не рассматривают работу учителем как возможность жить достойно [там же].

Так, по разным источникам, своим материальным положением не удовлетворены более 90% учителей, 82% оценивают свои доходы как низкие и нищенские [65]. Исследователи утверждают, что такой уровень жизни несовместим с выполнением культурной и социальной роли учителя, т.к. у людей, находящихся на уровне бедности и нищеты, значительно повышаются показатели таких характеристик, как агрессивность, нетерпимость, политический радикализм наряду с угнетающим пессимизмом, чувством социальной ненужности, невостребованности.

По мере усиления данных характеристик утрачиваются профессионально важные качества. Подчеркивая, что винить за это учителей, оказавшихся у черты или даже за чертой бедности, нельзя, В.В. Тумалев отмечает как неизбежное следствие этого то обстоятельство, что "учителя этих социальных слоев вносят в учительскую среду антигуманистическую культуру, через них учительство осваивает ценности социальных низов, демонстрирующих склонность к агрессивным действиям", которые являются антиподом цивилизованной борьбы учительства за свои права [65, 67].

Вместе с тем разные авторы в разные исторические эпохи высказывают схожие мысли об отсутствии прямой зависимости между престижностью профессии, материальным положением ее представителей и качеством их труда, их нравственно-профессиональным обликом. Так, полтора века назад – в 60-х годах XIX в., В.И. Водовозов сомневался, будут ли многие преподаватели "лучше прежнего исполнять свое дело", если значительно увеличится оплата их труда [11]. Схожую позицию, высказанную в несколько ином контексте, находим у С.П. Безносова. На примере недавнего прошлого России, точнее, СССР, он показывает, как в чрезвычайно престижной тогда распределительной сфере принадлежность к профессии торгового работника не уменьшала, а, скорее, наоборот, увеличивала риск возникновения профессиональных деформаций, вплоть до девиантных, противоправных деяний [6].

Вместе с тем, вопрос адекватного вознаграждения за педагогический труд волновал многих ученых и практиков, реально озабоченных судьбой образо-

вания. Несмотря на определенные различия, связанные с особенностями экономического развития разных стран, вопрос этот имеет интернациональный характер. Так, немецкий психолог Г. Мюнстерберг в 1909 году писал: "Достоин сожаления то общество, которое не уважает воспитателей молодежи настолько, чтобы создать для них материальные условия жизни, свободной от нужды и гнета" [36, 276]. В середине XIX в. отечественный педагог и публицист В.И.Водовозов обращал внимание на те же проблемы: "...плата учителю должна быть значительна: пусть она вполне вознаграждает учителя за те жертвования, которые ему необходимо нести в борьбе с грубым невежеством", в противном случае "дельный преподаватель всегда будет думать только о том, как бы избавиться от своей незавидной должности" [11, 223–224]. Спустя столетие Н.В. Кузьмина приводит результаты исследования итальянского ученого Т. Томази, основной вывод которого состоит в том, что "оплата труда и общественный престиж учителя остаются на прежнем низком уровне. Поэтому талантливые студенты не хотят быть педагогами, а предпочитают работать в промышленности... Если правительства не повысят материальное благосостояние и социальный престиж учителя средней школы, то указанная тенденция приведет к серьезным осложнениям в подготовке кадров во всех областях хозяйства" [24, 33–34].

В начале XXI века сохраняются и усугубляются материальное неблагополучие учителей, бытовая неустроенность многих из них, что не позволяет им удовлетворять свои актуальные личностные и профессиональные потребности.

Определенным ориентиром для понимания того, как эта ситуация проецируется в индивидуально-личностный план педагога, могут стать выводы А. Маслоу о метапатологиях как последствиях депривации метапотребностей личности или ценностей бытия. Он выделил пятнадцать высших ценностей, среди которых: значимость жизни, ее осмысленность, справедливость, правда, красота (особенно человеческих отношений) и др. Мы вычленили из общего перечня те метапотребности, удовлетворение которых для педагога в современной социально-экономической ситуации крайне проблематично. А. Маслоу утверждает, что в силу цельности, взаимосвязанности высших мотивов при депривации отдельной их группы депривируются и все остальные ценности бытия. В итоге внутренний мир оказывается предельно дисгармоничным, характеризующимся неверием, цинизмом, недоброжелательством, дезинтеграцией, чувством распада мира, утратой ощущения безопасности жизни, переживанием непредсказуемости происходящего и пр.

Учитель оказывается в центре противоречия: с одной стороны, он в силу своего профессионального предназначения должен быть носителем основных ценностей бытия, с другой же стороны, именно учительство представляет собой одну из социально-профессиональных групп, чьи метапотребности в наибольшей степени депривируются. Последнее обстоятельство позволяет говорить о том, что именно учительство максимально подвержено риску названных метапатологий. По мнению А. Маслоу, единственно возможным способом изменения ситуации является коренное усовершенствование общества. Вряд ли об этом можно говорить как о близкой перспективе. Следовательно, сложившуюся социально-экономическую и социально-культурную ситуацию правомерно рассматривать как фактор, деформирующий личность педагога.

Однако депривации подвергаются не только высшие, но и естественные, органические потребности. В отношении этих потребностей срабатывает иной механизм. Здесь, по мнению Л.Е.Бляхера, важно не "фактическое положение дел само по себе, а его сравнение с некоторым "справедливым" положением, если оно выступает в качестве достижимого" [7, 34]: существенно не столько то, что раньше учитель жил лучше или мог позволить себе больше, а то, что сегодняшнее его положение не соответствует критерию "справедливости". Если справедливое или должное существование оказывается недостижимым, то "депривация переходит в латентную стадию и становится ненаблюдаемой" [там же].

Подобная ситуация является одним из проявлений "стратификационного хаоса" (Л.Е. Бляхер), когда происходит сбой в процессе самоидентификации индивида как представителя той или иной социальной страты: "В лучшем случае в его распоряжении остаются "осадки" (термин Б. Вандельфельда) прошлых самоидентификаций, которые в условиях кризиса перестали соответствовать реальному положению дел и социальным позициям личности. Человек, которого принадлежность к определенной страте сделала самодостаточным, наделила социальной позицией, в условиях стратификационного хаоса ощущает себя ущербным и лишенным как бы по праву принадлежащей ему ренты. "Самодостаточное Я" переходит в другой модус в "страдающее Я" [7].

Понятно, что одним из показателей принадлежности к той или иной страте является уровень материального достатка. Однако применительно к педагогической профессии этот аспект имеет не только свой непосредственный смысл. Им особым, неявным образом детерминируется ощущение значимости профессиональной деятельности, чувство удовлетворенности или неудовлетворенности ею. Согласно результатам исследований, проведенных в рамках проекта "Учитель как представитель среднего класса России", сегодня 64% населения страны считают, что богатство и жизненный успех не зависят от образования. Особую тревогу вызывает тот факт, что это мнение разделяет 81% учителей [65].

Интерпретируя эти цифры, можно предположить, что подавляющее большинство педагогов ощущают бессмысленность своего труда. Чувство смысловой экзистенциальной растерянности переживают сегодня не только педагоги. Однако именно в педагогической деятельности этот смысловой вакуум оказывает наиболее разрушительное воздействие и на самого субъекта деятельности, и на ее объект – ребенка (мы различаем ребенка как объекта педагогической деятельности и ребенка как субъекта общения, отношений, взаимодействия) и на общество в целом.

Как видно из всего сказанного, строгая дифференциация социальных и социально-психологических факторов довольно затруднительна. Последние выступают отражением первых в общественном сознании и "коллективном бессознательном".

Деформирующее воздействие социально-психологических факторов на личность педагога определяется прежде всего парадоксальностью сложившейся ситуации: с одной стороны, – социальная "аномия" (Дюркгейм), обесценивание традиционных ценностей, с другой стороны, по-прежнему высокими остаются социальные ожидания в отношении учительства, но при этом его социальный и материальный статус крайне низки. Противоречивость

данной ситуации продуцирует противоречивый образ учителя в общественном сознании.

Вряд ли эта ситуация возникла лишь в последнее время, скорее, можно говорить о том, что она лишь усугубляется и ее противоречивые стороны выступают более отчетливо, чем раньше. В подтверждение этой точки зрения можно привести высказывания известных педагогов прошлого. У.Джемс в своих "беседах с учителями" чрезвычайно высоко оценивает их предназначение: "Американские учителя держат в своих руках будущее своей страны. Серьезность, которую они обнаруживают в стремлении к собственному образованию и укреплению своих сил, служит показателем того, насколько можно надеяться, что американский народ будет идти вперед по пути удовлетворения своих идеальных запросов" [16, 5]. В.Я.Стоюнин в "Заметках о русской школе" приводит слова прусского фельдмаршала Мольтке о том, что "немцы торжеству над своими врагами обязаны школьному учителю" [60, 155]. При этом положение школьных педагогов, как было показано нами ранее, практически всегда и практически во всех странах было крайне неудовлетворительным. Таким образом, традиционно учитель воспринимается как человек, на которого возлагается важнейшая миссия, но который согласен, неся на себе моральный груз этой миссии, довольствоваться минимумом социальных и материальных благ.

Можно говорить об определенном архетипе учителя, исторически сложившемся в коллективном бессознательном: это человек одержимый, преданный делу, жертвующий своим временем, здоровьем, нередко семейным благополучием во имя работы, довольствующийся в основном моральным удовлетворением. Это представление зафиксировано в определенных клише русского языка, при помощи которых часто характеризуют личность и деятельность педагога: "Отдавать всего себя работе", "Жертвовать собой во имя работы", "Школа – моя жизнь" и т.п.

Безусловно, в России этот образ несколько изменился за последние годы, однако прежние черты все же проступают.

По мнению ряда авторов, основным фактором деформационных изменений личности учителя является непреодолимое количественное и качественное расхождение эталонных профессиональных требований и возможностей обычного (среднестатистического) учителя. Непреодолимый характер этому противоречию придает то, что общество и государство, с одной стороны, не заинтересованы в снижении требований к учителю, тем более что сами они отстранились от проблем воспитания и от проблем учителя (Э.Д. Днепров констатирует, что в Министерстве образования России нет никого, кто бы специально занимался проблемами учительства [17]), а с другой стороны, учитель не в силах полностью соответствовать этим требованиям. Но в то же время в силу ряда причин не может отказать от непосильного груза.

Основная, как нам представляется, причина этой ситуации состоит в том, что учительская профессия как никакая другая (даже из разряда "помогающих") несет в себе судьбоносный фактор. Мы признаем определенную правомерность подобной оценки профессии. Вместе с тем считаем, что такая позиция не должна абсолютизироваться. Стремление внушить учителю (и сегодняшнему, и завтрашнему) отношение к профессии как к судьбе, пусть и самостоятельно выбранной, требующей пожизненной верности этому выбо-

ру, отношение к профессиональной деятельности как к выполнению некой высокой миссии, возложение на учителя ответственности за судьбу подрастающего поколения вступают в определенное противоречие с рациональным отношением к жизни, преобладающим в настоящее время у молодых людей. Следствием этого является либо их нежелание связывать себя со столь "морально обременяющей" профессией, либо принятие на свои плечи этой ноши. Первый случай выпадает из поля нашего внимания, т.к. молодой человек, даже получив диплом учителя, находит себе иную работу, следовательно, он не подвергается деформации как субъект педагогической деятельности. Второй же случай представляет для нас интерес, т.к., по нашему мнению, идеализированный образ профессии и себя как ее представителя, выступает фактором риска возникновения деформаций.

В гипертрофированной ответственности за будущее своих учеников нередко скрывается главная причина педагогического насилия. Когда учитель принимает на себя ответственность за чужую жизнь, он теряет собственную свободу и лишает свободы ученика. Истинная же свобода, как говорит К.А. Абульханова-Славская, состоит в том числе и в свободе отказа [3]. В контексте обсуждаемых здесь проблем – в свободе отказа от этой непомерной ответственности, а может, и от когда-то выбранной профессии.

Ситуация принятия на себя ответственности за будущее воспитанников таит и иные, невидимые на первый взгляд угрозы. "Диктатура будущего" (А.М. Сидоркин) нередко приводит к пренебрежению настоящим. В этой связи уместно еще раз упомянуть слова Я. Корчака, в которых, с одной стороны, трезвая оценка своих возможностей, а с другой – предостережение о том, как ответственность за будущее может маскировать безответственность за настоящее: "...Моя задача как врача приносить облегчение, если я не могу помочь, приостановить ход болезни, если я не могу излечить – ослаблять симптомы: все или некоторые, а если нельзя иначе – немногие... Я не спрашиваю больного, как он употребит – во вред или на пользу – то здоровье, которое я ему обеспечиваю. Врач не смешон, когда он лечит приговоренного к смертной казни. Он выполняет свой долг. За все остальное он не в ответе. Воспитатель не обязан брать на себя ответственность за далекое будущее, но он целиком отвечает за сегодняшний день... Обычно считают наоборот... Удобнее всего отсрочить ответственность, перенести ее на туманное завтра, чем уже сегодня – отчитываться в каждом часе. Косвенно воспитатель отвечает и за будущее перед обществом, но непосредственно, в первую очередь он отвечает за настоящее перед воспитанником. Соблазнительно пренебрегать сегодняшним днем во имя возвышенной программы завтрашнего дня" [22, 27].

Пренебрежение во имя будущего своими обязанностями в настоящем может служить ширмой, оправданием профессиональной некомпетентности или бездеятельности педагога.

Нашей позиции вовсе не соответствует стремление приуменьшить значение учительского труда, свести его к выполнению повседневных функций. Мы понимаем, что забота о будущем действительно придает педагогической деятельности высокий смысл, "как только вера в назначение учителя пропитает собою всю школьную работу, выполнение задачи само делается лучшей наградой. Обычная жалоба на скудное вознаграждение исчезает при

такой перемене внутреннего отношения" [36]. Вместе с тем мы считаем необходимым акцентировать внимание на названных опасностях, которые возникают при нарушении меры в соотношении ответственности за будущее и за настоящее.

Перейдем к краткому рассмотрению группы внутренних факторов, несущих в себе риск возникновения личностно-профессиональных деформаций педагогов. Представим эти факторы следующим образом:

| Внутренние факторы | | | |
|---|--|--------------------------------------|---|
| Индивидуальная предрасположенность к определенным деформациям | Индивидуальный опыт общения с педагогами | Актуальное психологическое состояние | Внутренний ресурс личности, минимизирующий действие других факторов |

Данные факторы представляют интерес, во-первых, как силы, сами по себе влияющие на возникновение личностно-профессиональных деформаций, а во-вторых, как своего рода "буферные инстанции", преломляющие, преобразующие воздействие внешних факторов. Данная группа обеспечивает внутреннюю детерминацию личности в сложных и противоречивых обстоятельствах внешней среды.

В профориентологии встреча человека и профессии традиционно рассматривается с точки зрения соответствия субъекта требованиям профессиональной деятельности, наличия у него задатков профессионально важных качеств. Правомерность такого подхода не вызывает сомнений. Однако столь же правомерен и другой подход – выявление предрасположенности к возникновению личностно-профессиональных деформаций. Это предполагает поиск ответа на вопрос: какие индивидуальные особенности делают наиболее вероятными личностные изменения в процессе осуществления профессиональной деятельности, из-за каких индивидуальных особенностей цена деятельности будет чрезмерно высокой. Эти особенности чреваты деформациями не сами по себе, а при "столкновении" с особенностями профессиональной деятельности, "они представляют собой "благоприятный" фон, почву, на которой в последующем разворачивает свою деформирующую деятельность профессия" [64].

При этом важно отметить вероятностный характер взаимодействия специфики профессии и особенностей личности. Момент их "встречи" играет роль своего рода точки бифуркации – дальнейшее развитие профессионала может пойти в разных направлениях. Однако при совпадении характеристик профессии с соответствующими предрасположенностями личности, вероятность определенных сценариев развития возрастает.

К примеру, возможность занять "сильную", доминирующую позицию, предоставляемая педагогической деятельностью, сама по себе не порождает никаких деформаций, опасность возникает при пересечении с индивидуальной склонностью к доминированию, к власти над другими. Сама по себе оснащенность педагогического процесса самыми разными методиками также нейтральна до "встречи" с исполнительностью, несамостоятельностью, боязнью ответственности, ригидностью мышления, внешним локусом контроля. Оценочный характер педагогической деятельности с большей вероятностью грозит превратиться в личностную характеристику в случае, если человек предрасположен к категоричности суждений.

Еще до соприкосновения с будущей профессией у человека проявляются свойственные представителям этой профессии черты. Они могут осознаваться их обладателем и восприниматься как желательные (например, желание помогать слабым, делиться с другими своими знаниями и т.п.) или, напротив, быть неосознанными, подавляться (например, стремление командовать, чувствовать свое превосходство над слабыми и младшими и т.д.). иными словами, проявление у человека типично профессиональных качеств личности может быть обусловлено не только вторичным влиянием профессии, но и изначально присущими человеку особенностями [43].

Можно согласиться с высказыванием С.Г. Вершловского о том, что не только человек выбирает профессию и творит себя в соответствии с ней, но "одновременно и профессия выбирает нас, отвергая одних и привлекая других" [10, 8].

Связь между индивидуальной предрасположенностью (как потенцией) и актуально развившимися деформациями не проста и на первый взгляд неочевидна, однако при более глубоком анализе она может быть установлена вполне достоверно.

Вторым фактором представляемой группы, который мы лишь упомянем, является *индивидуальный опыт общения с педагогами*. Учитель – это человек, через общение с которым проходит буквально каждый, и "долго, на целую жизнь нередко остаются в памяти добрые и худые дела наставников", – писал Н.И. Пирогов [44,621], след, оставленный ими, может оказаться решающим в жизни любого индивида. Однако для того, кто избирает педагогическую профессию, это общение наполняется особым смыслом. Мы полагаем, что определенный характер взаимодействия с учителями в известной мере предопределяет не только профессиональный выбор молодого человека, но и вероятность развития у него тех или иных профессиональных качеств, в том числе и деформированных. Общение и взаимодействие со своими школьными учителями для нынешнего педагога – события прошлого, на которые, казалось бы, невозможно влиять. Однако превратив эти события в предмет рефлексии, можно оказывать необходимое воздействие на данный фактор, с тем чтобы он стал фактором развития, а не деформирования личности педагога.

Третьим в группе внутренних факторов нами определено актуальное психологическое состояние учителя. Это состояние может быть описано в основном феноменологически, поскольку опосредуется оно самыми разными обстоятельствами, его проживание и переживание предельно субъективировано. Вместе с тем существует ряд параметров, по которым можно судить о психологическом состоянии большинства представителей такой социально-профессиональной группы, как учительство. К этим параметрам относятся прежде всего состояние удовлетворенности и состояние здоровья.

Учительская неудовлетворенность сегодня, по данным разных исследователей, достигает крайне высоких значений (от 70 до 93%), причем она имеет генерализованный характер, т.е. касается практически всех сфер жизни и деятельности: "личная жизнь в целом", "состояние своего здоровья", "состояние здоровья семьи", "материальный достаток семьи", "собственная зарплата", "правовая защищенность", "собственный внешний вид", "проведение свободного времени" "возможности заниматься спортом", "возможности приобщения к культурным ценностям" [40, 88–94]

Сильную тревогу ученых-медиков и практиков вызывает состояние здоровья учительства, причем здоровья и физического, и психического.

Наиболее частые жалобы педагогов – на утомляемость, раздражительность, расстройства памяти на текущие события, повышенную обидчивость, увеличение частоты и остроты межличностных конфликтов, неприятные ощущения в голове и в области сердца, расстройства пищеварения, затрудненное засыпание, поверхностный сон, не приносящий ощущения отдыха [51]. На первых этапах эти признаки чаще являются не симптомами заболевания, а сигналами о том, что образ жизни и режим труда не соответствуют возможностям организма, необходимо принять профилактические меры. Однако очень часто эти сигналы трансформируются в симптоматику конкретных заболеваний. Достоверным является факт, что учительский контингент отличается повышенной невротизацией. Выявлено, что почти 60% имеют невротические нарушения. Согласно опросу учителей Санкт-Петербурга, 80% педагогов страдают болезнями нервной системы в сочетании с расстройствами зрения, сердечно-сосудистыми и желудочно-кишечными заболеваниями [1]. По данным проведенного исследования "Гражданского самочувствия населения", осуществленного на выборке учителей, 30% респондентов находятся в состоянии высокой степени истощения своих сил, почти на грани нервного срыва, 60% на среднем уровне риска срыва, и только 10% считают свое самочувствие нормальным [72].

Помимо чувства неудовлетворенности, проявляющегося в той или иной степени, а также очевидных проблем с состоянием здоровья, свойственных большинству педагогов, существует ряд ситуаций, которые при всей субъективной окрашенности, также имеют много общих черт в жизни учителей. Речь идет о кризисах личностно-профессионального развития. Представляется, что именно в кризисные периоды педагог более восприимчив к деформирующему влиянию анализируемых нами факторов. Находясь в устойчивом, стабильном состоянии учитель резистентен к их воздействию. Таким образом, кризисное состояние рассматривается нами как внутренний фактор, существенно усиливающий и катализирующий действие внешних.

Ф.Е. Василюк сравнивал кризис со стоянием человека перед лицом смерти, когда жизнь в целом, а не в частностях оказывается невозможной. Переживание любого кризиса он называл психологической смертью и возрождением [по: 34].

Общую логику кризиса (в том числе, профессионального) можно обозначить следующим образом: расширение опыта, изменение условий или вмешательство случая выводят систему из равновесия, приводя ее в состояние кризиса некомпетентности. Однако пока еще система пытается решать новые задачи старыми способами, получая постоянные сигналы о неуспешности деятельности, накапливая ощущение неблагополучия и неудовлетворенности. Таково примерное содержание первого этапа кризиса. Постепенно становится очевидной неполнота существующей на данный момент модели деятельности: "то ли чувствительность системы возросла, то ли мир изменил правила игры" [15, 102]. Нарастают чувства тревоги, беспомощности, "немоты и недееспособности" [там же]. Человек ощущает свою покинутость – его никто не понимает – это драма второго этапа. Третий этап – интенсивное использование защит – попытка замещения, отсрочки принятия решений. Че-

ловека пытается выйти из кризисного состояния внешними по отношению к существу кризиса способами. Однако чаще всего они оказываются неприемлемыми. Понимание этого грозит переходом в депрессию и отчаяние. В этом выражается суть следующего, четвертого этапа кризиса. Он может оказаться завершающим, погружающим человека в ничтожество (по К. Ясперсу), либо переходящим в пятый этап – этап осознания себя и своих проблем, невозможности их разрешения старыми способами, необходимости отыскания новых смыслов, целей и способов деятельности.

Разными авторами подробно описаны кризисы профессионального развития педагога. Они разделены на нормативные (типичные, часто встречающиеся при переходе от одной стадии профессионализма к другой) и ненормативные – вызванные психотравмирующими факторами, неблагоприятными обстоятельствами, напрямую не связанные с конкретным этапом профессиональной жизнедеятельности. Профессиональные кризисы определенным образом соотносятся с кризисами возрастными. Наиболее драматична ситуация наложения разных кризисов друг на друга.

Кризисами в педагогической деятельности С.Г. Вершловский считал так называемые "пики неудовлетворенности", обнаруженные им в стажевых группах учителей: до 5 лет, 6–10 лет, 16–20 лет работы в школе [10]. Л.Г. Петряевская выделяет кризисы начала профессиональной деятельности (кризис адаптации), кризисы рутинной работы (10–15 лет стажа) и кризисы большого стажа [по 46].

Л.М. Митина особо выделяет "кризис середины года" [35], свойственный молодым учителям. Основным его проявлением является существенный спад среднего уровня педагогических способностей к концу второй четверти практически у всех начинающих учителей. Было зафиксировано достоверное снижение показателей самооценки, самоотношения, отношения к другим людям, к профессии, показатели эмоциональной устойчивости, оптимизма. Можно предположить, что на фоне снижения данных показателей более интенсивно формируются личностно-профессиональные деформации. В среднем к концу учебного года наблюдается улучшение основных показателей педагогических способностей, однако, далеко не все педагоги выходят из состояния общего спада, которое наблюдается в середине года.

В силу того что начальная фаза кризиса, особенно если речь идет о кризисе профессионального развития, трудно диагностируется, то возникает иллюзия, что кризис наступает внезапно и неожиданно [71].

Не вдаваясь в глубокий анализ кризисных состояний педагога, мы отметим лишь то, что имеет непосредственное отношение к теме нашего исследования, а именно, соотношение кризисов и личностно-профессиональных деформаций. С одной стороны, кризис может выступать механизмом обострения имеющихся деформаций: именно в периоды кризисов, особенно, если это не просто нормативные, а сочетанные кризисы, возникшие в прошлом деформации проявляются наиболее остро. Психика в кризисные периоды наиболее ранима и чувствительна, механизмы саморегуляции дают сбой: то, что раньше сдерживало проявление деформаций, сейчас не срабатывает. С другой стороны, способ проживания кризиса во многом зависит от имеющих место деформаций. Если рефлексующий педагог – интернал будет стараться понять причины переживаемых им трудностей, то нерефлексующий, с внешним локусом контроля, обвиняющий педагог, вероятнее всего, причины спишет на внешние обстоятельства, тем самым еще более

усугубляя свои взаимоотношения с окружающими. В соответствии с этим, можно выделить конструктивный и деструктивный способы преодоления кризисов, которые, соответственно, будут усугублять деформации, или минимизировать их. Важность выбора учителем продуктивной стратегии выхода из кризиса обуславливается, во-первых, ее самосохраняющей, самостабилизирующей ролью в отношении самого педагога, а, во-вторых, в отношении ученика. Выбор же деструктивного пути означает поворот учителя к "психологической смерти" и соответствующие разрушения учеников, их болезни, трудности развития [34].

Таким образом, актуальное психологическое состояние педагогов как представителей социально-профессиональной общности имеет ряд схожих характеристик: генерализованное чувство неудовлетворенности, проблемы с психосоматическим здоровьем, периодически переживаемые кризисы, связанные как с возрастными, так и с профессиональными особенностями жизнедеятельности. Когда негативные состояния по каждому из названных параметров совпадают, возникает негативный кумулятивный эффект. Именно эти моменты являются наиболее опасными с точки зрения реализации риска возникновения и проявления личностно-профессиональных деформаций. Одна из причин подобной связи состоит в том, что в данные моменты происходит ослабление личностного ресурса профессионала.

Возникающий дефицит этого ресурса обуславливает снижение устойчивости, сопротивляемости личности к негативному воздействию неблагоприятных внешних обстоятельств, в том числе, – к деформирующему влиянию профессиональной деятельности.

Среди многих проявлений недостаточности личностного ресурса, мы выделяем нерефлексивность как личностную черту, которая проявляется, в частности, в неотрефлексированности опыта. Здесь обнаруживается связь данного фактора с предыдущими, в частности, с индивидуальным опытом общения с педагогами. Эту связь мы уже вскользь обозначали. Другим проявлением названного фактора выступает преобладание психологических защит среди других форм поведения в ситуациях совладания с трудностями. В совокупности они приводят к снижению адаптационных возможностей личности.

Вероятно, названными характеристиками не ограничиваются все возможные проявления дефицита личностного ресурса. Однако мы выделили именно те, которые играют роль внутреннего фактора, увеличивающего риск возникновения деформаций. Рассмотрим их подробнее.

Понять нерефлексивность как фактор, способствующий возникновению личностно-профессиональных деформаций, возможно только от обратного, т.е. от понимания рефлексивности и ее роли в личностно-профессиональном развитии субъекта профессиональной деятельности. Приведем несколько определений рефлексии, отражающих те стороны этого сложного, многогранного феномена, которые имеют отношение к изучаемой нами проблеме. Итак, разными авторами рефлексия понимается как самонаблюдение, "обращенность человека к самому себе именно как к человеку..." [18, 15]; "деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека" [67, 679]; "своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга" [47, 320].

Незаменимость рефлексии обусловлена тем, что именно через нее как уникальный опыт личностного восприятия, осмысления, переживания, индивид

получает "доступ к себе" (В.А. Куринский). При этом заслуживает внимания направленность действия этого механизма на развитие не только ребенка, но и педагога. Для последнего особенно актуальны потенциальные возможности рефлексии в "преодолении пределов своего (самобытного) образа жизни" (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) [53]), если деформации (а это представляется правомерным) рассматривать как "пределы", ограничения дальнейшего позитивного личностно-профессионального развития.

Нерефлексивность учителя есть, по существу, неразвитость соответствующей способности. Учитывая, что способности – это "закрепленная в индивидуальной системе обобщенных психических деятельностей" [50, 135], в соответствующих практических деятельностях развиваемая, и далее – становящаяся "внутренним субъективным условием и средством, позволяющим строить разнообразные деятельности" [74, 125], можно предполагать, что учитель, а также будущий педагог не имеют достаточного опыта индивидуальной или групповой рефлексии, организуемой как практическая деятельность. Соответственно, не формируется способность, как трансформированные в индивидуальную психическую реальность рефлексивные умения. И как следствие, иные деятельности, в том числе, рассматриваемый нами опыт взаимодействия со своими школьными учителями не становятся предметом рефлексии.

При отсутствии рефлексии как деятельности, направленной вовнутрь, все внимание фокусируется на внешнем векторе усилий. Это проявляется, прежде всего, в доминировании установки на изменение другого (в первую очередь, естественно, учащегося) при отсутствии такой установки в отношении самого себя. Не фиксируются и не осмысливаются сложные взаимовлияния собственной субъектности и профессиональной деятельности; поначалу зачаточные, а потом – и явно выраженные деформационные проявления в своем поведении и индивидуальных чертах. В результате, личность оказывается внутренне незащитной перед воздействием внешних деформирующих факторов.

Вторым проявлением дефицита личностного ресурса мы обозначили преобладание защитных форм поведения при столкновении учителя с трудными, кризисными ситуациями. Два эти фактора глубинно связаны между собой. Рефлексивность всегда сопряжена для индивида с риском узнавания себя, в том числе, узнавания о себе травмирующей, болезненной информации. Готовность к такому риску противоположна страху узнавания, или, по крайней мере, способна этот страх преодолеть. Защиты же, напротив, порождены стремлением избежать негативной о себе информации, желанием внутреннего благополучия, пусть и основанного на иллюзорных представлениях о себе.

Рефлексивная деятельность выводит в область сознания содержание собственной эмоционального, интеллектуального, поведенческого бытия личности. Защиты действуют прямо противоположным образом – вытесняют это содержание из сознания. Поэтому, если мы фиксируем нерефлексивность педагогов, то где-то рядом следует искать доминирование защитных стратегий.

В стандартных ситуациях, не требующих переосмысления деятельности и себя как деятеля "место" для рефлексии объективно отсутствует. Объективная необходимость и субъективная потребность в ней возникают в ситуациях "острых, сильных, исключительных" [20]. Однако при неразвитой способности к рефлексии в

этих обстоятельствах актуализируются психологические защиты, существенно истощающие личностный ресурс, столь необходимый в такие моменты.

Феномен защит, открытый З. Фрейдом, понимается нами традиционно – как наиболее общий механизм, действующий в ситуации конфликта и направленный на достижение непротиворечивости и целостности внутреннего мира, устранение тревоги и напряженности, сохранение позитивной Я-концепции.

Психологическая защита определяется не столько объективным событием как таковым, сколько его субъективной значимостью для человека. В этом проявляется известный принцип, сформулированный С.Л.Рубинштейном о том, что внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств. Вместе с тем, активизация защитных механизмов обусловлена не только индивидуальным способом реагирования на конфликт. В значительной степени она определяется сложившейся в обществе культурой. Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева отмечают, что чем нетолерантнее (нетерпимее) культура и личность к острым, исключительным ситуациям, тем больше вероятность наработки и использования психозащитного способа их проживания. В данном случае проблема, конфликт, стресс, кризис воспринимаются, в первую очередь, как угроза личному благополучию, своему лицу, своей ранее сложившейся целостности; в этом случае весь "психологический аппарат пытается защититься, отгородиться от таких ситуаций", а если человек находится уже в этой ситуации, то "как можно скорее снять психический дискомфорт, напряжение..." [20, 24].

Таким образом, доминирование защитных поведенческих стратегий играет роль фактора, усиливающего риск возникновения личностно-профессиональных деформаций педагога. Прежде всего, защиты искажают представление человека о себе самом и обстоятельствах деятельности, они значительно усиливают воздействие внешних факторов. Принципом развития защитного поведения является принцип подкрепления. Сняв однажды остроту психологического переживания, защитная реакция не исчезает, а приобретает тенденцию к самовоспроизводству в схожих ситуациях и состояниях, тем самым, приобретая статус уже более устойчивого образования – деформированного личностного качества.

Показателем достаточности личностного ресурса, по нашему мнению, можно считать адаптационные возможности личности. При этом под адаптацией мы понимаем не простое приспособление к природной и социальной среде, не просто самоприспособление как саморегуляцию, и даже не подчинение среды интересам субъекта, но и способность подниматься над "пороговыми требованиями ситуации", сочетая моменты принятия требований ситуации и преодоления их [41].

Таким образом, личностный ресурс выступает опосредующим звеном во взаимодействии личности со всей совокупностью факторов, могущих способствовать ее росту или деформированию. Недостаточность этого ресурса, проявляющаяся в нерелексивности, в преобладании защитных форм поведения в трудных ситуациях, а также в снижении адаптационных возможностей личности, существенно уменьшает устойчивость субъекта педагогической деятельности к деформирующему влиянию всех названных нами ранее факторов.

Специфика реализации риска личностно-профессиональных деформаций у педагогов, работающих с детьми девиантно-криминального поведения

Попытаемся осмыслить специфику реализации риска личностно-профессиональных деформаций педагогов, работающих с детьми девиантно-криминального поведения с учетом названных нами факторов.

Возникновение личностно-профессиональных деформаций, как было показано, обусловлено, в первую очередь, специфическими особенностями профессиональной педагогической деятельности. Однако эти внешние обстоятельства влияют на личность, лишь преломляясь через внутренние условия: "внешнее действует через внутреннее" (С.Л. Рубинштейн). В результате "орнамент" изменений у каждого учителя очень индивидуален. Вместе с тем, логично предположить, что помимо "учительской печати", свойственной педагогам как представителям одной профессии, и сугубо индивидуальных ее вариаций, существуют еще некоторые оттенки, обусловленные типом образовательного учреждения, в котором работает конкретный учитель. Иными словами, деформации учителя-предметника средней общеобразовательной школы будут отличаться от деформаций педагога, работающего как с одаренными детьми, так и с детьми с задержкой психического развития или с детьми девиантного поведения. В настоящее время нет научных исследований, в которых бы изучалось влияние на педагога особенностей детского контингента, с которым он работает.

Мы попытаемся определить, в чем состоит специфика возникновения и проявления личностно-профессиональных деформаций у педагогов, работающих с детьми и подростками девиантно-криминального поведения.

Поскольку число детских и подростковых правонарушений, а также число беспризорных детей и подростков в нашей стране имеет устойчивую тенденцию к росту, в первую очередь в силу известных социально-экономических причин, чрезвычайно актуальной является задача обеспечения кадрами данного участка педагогической работы. Однако ее специфика при подготовке специалистов практически не учитывается. Также серьезно не изучается

вопрос, кто и по каким соображениям выбирает именно эту область профессиональной деятельности.

Поэтому в последующем изложении мы будем опираться на свои наблюдения и беседы с педагогами Центра педагогической реабилитации детей, а также на научные источники, косвенно помогающие разобраться в интересующем нас вопросе, понимая, что эти выводы нуждаются в дальнейшей проверке.

Часть педагогов, работающих с детьми-девиантами – это в прошлом учителя обычной школы, которые "переквалифицировались" на работу с "трудными" по финансовым соображениям (хоть надбавки за работу с такими ребятами и очень незначительны, но кому-то и они крайне необходимы), или из-за близости работы к дому, или из-за не сложившихся взаимоотношений с администрацией школы, т.е. по самым разным жизненным обстоятельствам. Отнесем условно этих педагогов к первой группе, для облегчения последующего анализа.

Вторая группа – это люди, не имеющие педагогического образования, потерявшие работу, или еще полные сил пенсионеры, стремящиеся продолжать жить активной жизнью и одновременно иметь стабильный (речь не о величине!) заработок.

К третьей группе можно отнести педагогов, мотивированных на работу именно с "трудными" детьми.

Понятно, что такое деление на группы очень условно, однако оно позволяет хоть как-то систематизировать представление о тех людях, которые работают с детьми и подростками девиантного поведения.

Обозначим сначала те внутренние барьеры, которые наиболее характерны для каждой из выделенных нами групп. Педагоги первой группы оказываются перед необходимостью неминуемого отказа от многих школьных стереотипов. К числу таких наиболее жестких стереотипов можно отнести "диктатуру урока". Например, одна учительница математики, пришедшая из общеобразовательной школы, никак не могла смириться с тем, что в работе с подростками девиантно-криминального поведения приоритет отдается воспитанию, а не обучению, больше уделяется внимания и тратится усилий на вовлечение ребят в жизнедеятельность Центра, в "здоровую" досуговую деятельность, а учебная работа ограничивается тем минимумом, который учащиеся способны осилить.

Второй стереотип – это негласное (а порой и гласное) негативное отношение к "трудным" школьникам. Любой классный руководитель и учитель-предметник предпочитают работать в классах, где "трудных" (читай: недисциплинированных, недобросовестных в учебе, гиперактивных, неконформистов и т.п.) немного, не говоря о тех, кому свойственно девиантно-криминальное поведение. От таких стараются любыми путями избавиться. Встречался ли вам, коллега, хоть один учитель, просящий директора перевести в его класс еще одного "трудного"? Чаще наоборот: "Или я, или он".

Приступая к работе с "девиантами", такой учитель вступает в своеобразное конфликтное пространство, т.к. новые его подопечные это ребята, находящиеся в затяжном, а то и перманентном конфликте со школой, и любой учитель, в их понимании – это представитель противоположной стороны, противник в этом конфликте.

И у ребят, пришедших из обычных школ, тоже свои – школьные – стереотипы. Их проявления порой смешны, "когда бы не были так грустны". Вот ситуация, описанная в Хрестоматии по добротворчеству, составленной по материалам периодических изданий, посвященным Хабаровскому Центру педагогической реабилитации детей. Шел урок русского языка. "Учительница добросовестно втолковывала детям суффиксы "чик-щик". Все шло как по маслу. Она называла слово, а они хором, дружно, любо-дорого послушать, прибавляли нужный суффикс:

Кровель...

– щик!

Лет...

– чик!

Закрой...

Рот, – дружно прокричал класс....

Дети, привыкшие к крикам, упрекам, нравоучениям, вобрали в себя уже на уровне рефлекса, автоматически педагогические изыски типа "дай дневник", "выйди из класса" и, конечно, этот – "закрой рот". И вот сработало, прорвалось, и не один случайный голос, а стройный, отлаженный хор..." (144, 30–31).

Группа педагогов-непрофессионалов (не имеющих специального образования), с одной стороны, находится в преимущественном положении, т.к. она лишена школьных стереотипов, шаблонов, жестких установок, но с другой стороны, этим педагогам, особенно на первых порах свойственно чувство неуверенности в своих силах, боязнь педагогических ошибок, иногда неосознанное стремление копировать авторитетных и успешных коллег. Эти педагоги в работе задействуют не столько свой профессиональный, сколько личностный ресурс, правда, и прошлая профессия может им пригодиться, если ею, или близкой к ней деятельностью они смогут увлечь ребят.

Но наряду с указанной позицией возможна и другая, когда человек игнорирует любые психолого-педагогические знания, отказывается от их освоения, делая ставку на собственный жизненный опыт и интуицию. Мотивируется такая позиция тем, что "это вы – педагоги довели ребенка до положения "трудного", что же вам не помогли ваши педагогика и психология, пока он учился в школе?".

Наконец, третья группа – педагоги, целенаправленно "шедшие" к этой деятельности. Что порождает в людях желание работать с "трудными" детьми? Еще раз повторим, что нет широкомасштабных, репрезентативных исследований мотивации выбора именно этой области педагогической деятельности. Позволим себе сделать некоторые предположения (даже не выводы) на основе частных бесед. Здесь важен возрастной аспект, отражающий меру романтизма – прагматизма. Так, в "дорыночную эпоху", когда финансовое благосостояние не было мерой всех вещей, некоторая часть молодых людей, очарованная романтикой макаренковских колонии и коммуны, решала посвятить свою работу "трудным" детям и подросткам.

Для другой части сознательно выбравших именно эту отрасль педагогики, важным было проверить, испытать себя на прочность, убедиться в том, что "ты чего-то стоишь". Наверняка существуют и другие побудительные силы. Среди них хочется обратить внимание на следующее... Здесь мы позволим

себе провести некоторые аналогии. Психодиагностические обследования студентов, поступающих в вузы и различные образовательные центры на факультеты и отделения психологии, показывают, что практически все они имеют серьезные психологические проблемы, часто актуально не осознаваемые ими. При этом они убеждены, что хотят и реально могут помогать людям разрешать их (людей) проблемы.

По аналогии с этим можно предположить (это предположение нуждается в серьезной проверке), что человек, выбравший работу с девиантными детьми и подростками имеет некоторые проблемы, возможно связанные с непроработанным собственным детским и подростковым опытом, или аналогичным опытом кого-то из близких. Причем важно, что такая проблема, если она есть, существует на подсознательном уровне. Рационализируя, человек может говорить о том, что ему очень жаль "никому не нужных" детей, ему обидно за державу и т.п. И все это будет искренне. Однако глубоко-глубоко, не отдавая себе в том отчета, он может хотеть понять себя, еще раз пережить какие-то важные события и ситуации, теперь уже в другом качестве, завершить незавершенные детские гештальты.

Наличие такой неосознаваемой мотивации вовсе не предосудительно. Напротив, такой педагог может, как никто другой, понять ребенка, подростка с судьбой, похожей на свою собственную.

Однако, когда мы сталкиваемся с личностно-профессиональными деформациями педагогов, знание их истинных мотивов может оказаться очень полезным для создания и осуществления программы само-реабилитации.

Педагогов третьей группы, так же как и первых двух поджидают серьезные препятствия-барьеры в выбранной ими деятельности. Так, для тех, кого "вела" романтика, может оказаться серьезным ударом несоответствие реальности романтическим ожиданиям. Для тех, кто хотел испытать себя, настраиваясь на быстрый, искрометный успех, испытание может оказаться непосильным, или требующим таких временных и энергетических затрат, на которые первоначально человек не рассчитывал.

Наконец, педагог с аналогичным детским опытом, может столкнуться с барьером этого своего прошлого опыта. Такой барьер способен оказать очень разное, но всегда существенное влияние на профессиональную деятельность и на последующее личностно-профессиональное развитие человека.

Обратимся теперь к вопросу о том, как влияют особенности работы с детьми девиантного поведения на личностно-профессиональные характеристики педагогов. Оказывается, что специфика этой деятельности может не только усугублять деформации, но и смягчать их. Напомним, что факторы, порождающие личностно-профессиональные деформации, имеют вероятностный характер, и их действие преломляется через внутренний мир человека.

К факторам, усугубляющим деформации и близкие к ним психические состояния педагогов, относится еще большая, чем в обычной школе интенсивность педагогического труда, нервно-психические нагрузки. Эти нагрузки проявляются не только в объеме работы, но и в том, что педагогу приходится все время находиться в состоянии стресса, вызванного тем, что поведение ребят отрицает устоявшиеся нормы, а, следовательно, является зачастую непредсказуемым ("они могут "выкинуть" все что угодно"). Значит, педагогу надо все время быть готовым к самым неожиданным ситуациям. Это

увеличивает вероятность и ускоряет наступление состояния эмоционального выгорания, профессиональной усталости и т.п.

Общеизвестно, что "перевоспитывать" всегда труднее, чем воспитывать, во всяком случае, позитивного эффекта приходится ждать очень долго: в поведении ребенка, подростка – девианта неизбежны рецидивы. Отсюда – возможное ощущение хронического неуспеха в деятельности, потеря оптимистического взгляда на нее, состояние фрустрированности.

Подобные ситуации пронзительно описаны А.С. Макаренко: "Каждый день моей тогдашней жизни обязательно вмещал в себя и веру, и радость, и отчаяние. Вот идет все как будто благополучно. Воспитатели закончили вечером свою работу, прочитали книжку, просто побеседовали, поиграли, пожелали ребятам спокойной ночи и разошлись. Хлопцы остались в мирном настроении, приготовились укладываться спать. В моей комнате отбиваются последние удары дневного рабочего пульса... и вдруг с криком врывается пацан: "В спальне хлопцы режутся!" Я – бегом из комнаты. В спальне содом и крик. В углу две зверски ощерившиеся группы.... Я стою молча в дверях и наблюдаю. Постепенно ребята замечают мое присутствие и замолкают. Быстро наступающая тишина приводит в себя и самых разъяренных. Прячутся финки и опускаются кулаки, гневные и матерные монологи прерываются на полуслове. Но я продолжаю молчать: внутри меня самого закипают гнев и ненависть ко всему этому дикому миру. Это – ненависть бессилия, потому что я хорошо понимаю: сегодня не последний день".

К следующему деформирующему фактору можно отнести "заразительный" характер детско-юношеской девиантной субкультуры, в первую очередь, сленга. Понятно, что педагог должен уметь говорить с ребятами на их языке, по крайней мере, понимать его. Однако нарушение меры, широкое использование этого языка, перенос его во внепрофессиональную сферу, является проявлением негативной поведенческой деформации.

"Заразительность" языка – не столь уж незначительное обстоятельство. На этот счет высказывались многие мыслители: "Слово не только формулирует, но и формирует мысль" (В.Шкловский); "Человек думает, что ум управляет его словами, но случается такое, что слова имеют взаимное и возвратное влияние на наш разум" (Ф.Бекон); "Границы моего мира определяются границами моего языка" (Л. Витгенштейн) и т.д.

В предыдущих разделах мы рассматривали такую типично учительскую черту, как оценочность суждений, склонность к личностным оценкам. Следует отметить, что педагоги, заболевшие "оценочной болезнью", в работе с девиантными детьми получают как бы внутреннее основание для проявления ее симптомов. Мы оставим за скобками вопрос о том, как воспринимают дети эти оценки, как реагируют на них (уточним, что речь идет не об учебных отметках, а о личностных, нравственных оценках). Обратимся к внутренним основаниям педагога, способствующим тому, что он реализует свое стремление к тотальному оцениванию. Если в обычной школе эта черта развивается постепенно, через гипертрофирование необходимой профессиональной функции контроля и оценки, то в работе с "трудными" детьми общественная, а порой и юридическая оценка заранее поставлена: "трудный", "девиантный", "девиантно-криминальный". Педагог лишь принимает эту оценку к сведению. Но... Здесь появляется очень важное "но", а именно: соблазн рас-

сматривать ребенка, подростка сквозь призму этой оценки, подсознательно отыскивая ее подтверждение в любых действиях и поступках воспитанника.

Вероятно, здесь будет не лишним остановиться для того, чтобы еще раз напомнить: мы вовсе не утверждаем, что все педагоги (в частности, работающие с детьми девиантно-криминального поведения) неизбежно подвержены тем деформациям, которые здесь обсуждаются. Мы лишь хотим показать, какие потенциальные опасности порождения подобных черт и характеристик таит в себе профессиональная деятельность (в данном случае – такая ее сфера как работа с девиантными детьми и подростками).

Дети с девиантно-криминальным поведением – это, как правило, дети с непостоянной, а порой, и очень драматичной судьбой. На педагога, работающего с этими ребятами, буквально обрушиваются детские драмы и трагедии. Вот несколько жизненных историй ребят из Центра педагогической реабилитации, описанных в Хрестоматии по добротворчеству.

"...Мать-наркоманка зарабатывала себе на дозу проституцией. Когда перестала котироваться даже у бомжей, стала подкладывать под желающих собственную дочь... После смерти родительницы и ее сожителя девочка жила одна в оставленном ими притоне, из которого было продано все, вплоть до оконных рам и дверных пролетов. Зарабатывала на хлеб наученным матерью ремеслом. Представление о взрослых у нее было сложившимся и очень определенным – она их ненавидела и презирала. Выросший в гадости и грязи волчонок умел лишь кусаться и грызаться – только это помогало выживать... "Я буду валютной проституткой!" – вызывающе говорила она о будущем...

...Благоухавшее помойкой, свалкой и канализацией существо было одето во множество рубашек, проложенных между собой оберточной и газетной бумагой – так теплее. На дворе стояла январская стужа. Обутки полуженского рода крепко жали существу ноги, и оттого приходилось часто переминыться. Привезла пацана школьный психолог, волей судьбы еще его соседка: мама мальчика абсолютно равнодушна к сыну и его жизни...

"...Мои дети без мяса не сидят!" – гордится другая мамаша. – Я работаю ... на свалке!". Но дорого обходятся детям такие деликатесы – побои после пьянок, которыми заканчиваются "помоечные" обеды, оставляют синяки и шрамы не только на теле. Ощущение отверженности занозой втыкается в душу подростка: одноклассники сторонятся ее из-за материнской "работы", смеются над старой одеждой, неважной учебой и полной бесперспективностью...

"Нет, все, ухожу! Надо бежать отсюда, потому что нет больше сил! Сколько можно рвать свое сердце и душу?!" – эти слова стены Центра слышали во многих исполнениях..." (144, 6–7).

И действительно, ежедневные близкие встречи с такими судьбами способен выдержать далеко не каждый. Стремясь к самосохранению, человек подсознательно пытается отгородиться от подобных ситуаций, реакции на них притупляются. Здесь опять со всей остротой встает вопрос меры: каждый раз лично и эмоционально включаясь в жизненные ситуации своих воспитанников, педагог рискует собственным здоровьем, в первую очередь, психическим. Однако, желая избежать или минимизировать эту опасность, он рискует стать эмоционально черствым, равнодушным, превратиться из живого, переживающего человека в некую профессиональную функцию.

Работа с "трудными" детьми, безусловно, является серьезным личностным и профессиональным испытанием для педагога. Позволим себе еще одну аналогию: совершенно особенное отношение к больному ребенку, выживание которого стоило огромных усилий, – у матери с таким ребенком возникает какая-то нерасторжимая связь. Вероятно, нечто подобное происходит и в работе с девиантными детьми – они привязывают к себе тем, что поверили педагогу, впустили его в свой мир, и вместе с ним согласились осваивать мир другой, из которого когда-то оказались выброшенными семьей или школой. В результате – велика вероятность полной поглощенности человека деятельностью, гипертрофирование его профессиональной субличности в ущерб другим сублиностям.

Мы рассмотрели некоторые из возможных и весьма вероятных деформаций, связанных со спецификой работы с детьми девиантного поведения. Однако, как уже было сказано, это работа может не только усугублять, но и смягчать типично педагогические деформации. Остановимся на таких учительских характеристиках, как монологизм, дидактизм, жесткость установок, ригидность мышления, шаблонность, склонность к моральным сентенциям и т.п.

Традиционная, по-прежнему довольно жесткая система школьного образования построена на априорном признании авторитета и доминирующей роли учителя. Учитель все еще (несмотря на вторжение в нашу жизнь интернета и пр. мощных источников колоссальных объемов информации) часто воспринимает себя основным носителем знания, единственно правильной (как он думает) истины. Ни коим образом не хочется никак обижать учителей, принципиально занимающих другую позицию, но давайте согласимся, что таких "носителей информации" еще очень много. Именно такая внутренняя установка (диспозиция) порождает монологизм. Что может обеспечить монолог не в пустоту? Минимум одно из двух обстоятельств: очень интересная, артистичная его подача, захватывающая внимание учеников, или (и) авторитет учителя (а может страх перед ним). Имеют ли место эти обстоятельства в аудитории девиантных детей и подростков? Мало вероятно: интерес к новому (во всяком случае – к учебному материалу) давно утрачен, познавательная мотивация крайне низка, настоящим авторитетом учителя (за исключением "избранных") не пользуются, страха перед ними эти ребята не испытывают – иначе они не попали бы в разряд нарушителей норм. Таким образом, учительскому монологу в этой среде держаться не на чем, а, следовательно, развитие такого свойства, как избыточный монологизм затруднительно.

Приблизительно то же самое можно сказать о дидактизме, поучительном характере обращений к учащимся. Такой стиль активно отторгается детьми и особенно подростками с девиантным поведением. В результате учитель вынужден либо менять характер взаимодействия с ребятами, либо отказываться от этой деятельности, иначе он обречен на хронические неудачи. При первом варианте развития ситуации можно говорить о том, что "трудные" дети, сами того не подозревая, помогают педагогу смягчать некоторые свои деформированные черты.

Ригидность мышления, шаблонность деятельности, как уже говорилось, обусловлены ее цикличностью, повторяемостью похожих ситуаций, одного и того же учебного материала. В классах, где поведение учащихся, отношения, сам ход учебного процесса осуществляются преимущественно на основании принимае-

мых всеми участниками этого процесса норм, многие процедуры стереотипизируются, шаблонизируются. В группах ребят с девиантным поведением, являющимся по определению отклонением от нормы, стереотипы и шаблоны педагогической деятельности просто-напросто не срабатывают. Педагог, будучи по роду деятельности носителем норм (прежде всего – социальных), сталкиваясь с ненормативным поведением, вынужден искать нестандартные, нетривиальные решения сложных профессиональных задач. Иными словами, работа с "трудными" детьми заставляет его отказываться от шаблонов, создает естественную ситуацию тренинга креативности мышления.

Ранее нами называлась в качестве типично учительских черт переоценка (не переосмысление, а сверхценность) собственного опыта и его неотрафлексированность. Еще раз подчеркнем, что там, где авторитет учителя принимается учащимися, этот опыт может какое-то время служить своему хозяину (пока они не поменяются местами, и человек не станет рабом своего опыта). Среда девиантно-криминальных детей и подростков в этом смысле – особенная. Жизненный опыт этих ребят порой гораздо богаче событиями, чем опыт педагога. В данном случае речь идет не о том, насколько этот опыт позитивен, он может быть крайне негативным, трагичным, страшным, но это опыт, это то, что ими пережито. Для таких ребят жизненный опыт педагога может не представлять никакой ценности, напротив, они могут считать учителя человеком, не знающим настоящей жизни, парящим где-то в облаках. Таким образом, педагог лишается возможности, довольно легко реализуемой в обычной школе, предъявлять собственный опыт в качестве некоего эталона. Это заставит его, если он намерен продолжать работать в данной сфере, понять относительность своего опыта и бережнее и внимательнее отнестись к опыту ребят.

Склонность к моральным сентенциям сродни дидактизму: первое раскрывает содержание, а второе – характер воздействия. Если педагогу свойственны такие черты, и он проявляет их во взаимоотношениях и взаимодействии с девиантными ребятами, то он обрекает себя самого и то, что он пытается внушить им на яростное отторжение, причем, отторгается и само содержание (моральные сентенции), и способ его подачи (дидактизм), и их носитель – педагог.

Мы отмечаем, что многие деформации возникают потому, что учителя не понимают (или не принимают) того, что мир взрослых и мир детей – это два разных мира, нуждающихся друг в друге, но очень разных, способных к диалогу и взаимообогащению. По сути дела, взаимодействие этих миров – это своеобразный диалог культур: культуры детства и культуры взрослости. Для того, чтобы диалог состоялся, необходимо стремление понять другой, не свой мир.

Центр медико-психолого-педагогической реабилитации (поддержки) педагогов как способ снижения риска личностно-профессиональных деформаций

У Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции большие планы на будущее. Педагоги ждут от краевых властей обещанной пристройки к основному зданию Центра. В части помещений этой пристройки, по их мнению, должен расположиться Центр медико-психолого-педагогической реабилитации (поддержки) педагогов. Его создание – не прихоть, а назревшая необходимость.

Не случайно за учителем законодательно закреплено право на годичный отпуск по истечении десяти лет педагогической деятельности. Тем самым, признается объективная необходимость восстановления его физических, эмоциональных, интеллектуальных ресурсов. Однако, в силу понятных – в первую очередь, экономических причин, это право существует лишь номинально.

Основное назначение центра мы видим в том, чтобы способствовать улучшению психологического, соматического и, в определенном смысле, социального состояния педагогов. При этом, косвенным образом, опосредованно будет снижаться риск возникновения и закрепления личностно-профессиональных деформаций. Если психологическое и соматическое состояния могут быть оптимизированы при помощи специальных оздоровительных, психологических и психотерапевтических процедур, то фактором улучшения социального самочувствия педагогов может стать сам факт создания центра как проявление реальной заботы об учительстве.

Предположительно направлениями деятельности центра должны стать:

- медицинское – лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж и т.п.;
- психологическое – релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности и др., индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов;
- педагогическое – группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы;

– досуговое – спортивные соревнования, танцевальные вечера, дающие физическую разрядку накопившейся отрицательной энергии.

Указанные направления и программы в них являются очень гибкими и могут корректироваться в зависимости от индивидуальных и групповых запросов, которые выясняются на предварительных беседах и консультациях. Например, если в ходе такой беседы учитель высказывает жалобы на усталость, связанную с чрезмерной нагрузкой, ему может быть предложена программа отдыха, релаксации. Для другого могут оказаться требующими решения взаимоотношения с коллегами. Этому человеку можно посоветовать поучаствовать в соответствующем тренинге. А третьему, как станет очевидно из беседы, лучше всего на несколько дней забыть о своей профессиональной принадлежности, снять с себя учительскую маску, "депедагогизироваться" и т.д.

Пребывание в этом центре поможет свести к минимуму риск личностно-профессиональных деформаций педагогов.

...Когда-то – не так давно появление Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции для детей и подростков девиантно-криминального поведения было мечтой его создателя и директора. И далеко не все тогда верили в возможность его создания. Но вот ему уже более десяти лет...

Будем верить, что мечта о центре для педагогов тоже сбудется. Будем работать для ее осуществления!

Литература

1. Астапов, В. Профессиональные страхи учителей. Сравнительное социально-психологическое исследование в России и Германии / В.Астапов, П. Еле., О. Маслов, Е. Пронина // Народное образование. – 2000. – № 1. – С. 128–137.
2. Замятина С.А Я устал! Проблема профессионального истощения учителя. <http://www.1september.ru/ru/upr/99/upr27-2htm>.
3. Абульханова-Славская, К.А. Субъект – символ российского самосознания / К.А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – М.: Ин-т психологии РАН. – 1995. – С. –28.
4. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990.
5. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002.
6. Безносков, С.П. Профессиональные деформации личности: (подходы, концепции, метод): Дисс. д. псих. наук / С.П. Безносков. – СПб., 1997.
7. Бляхер, Л.Е. Виртуальные состояния социума, или шансы и риски открытого общества в России / Л.Е. Бляхер. – М.: ИЧП Изд-во "Магистр", 1997.
8. Венгер, А.Л. Структура психологического синдрома / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 82–92.
9. Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С.Г. Вершловский. – Л.: Знание, 1983
10. Вершловский, С.Г. Учитель о себе и о профессии / С.Г. Вершловский. – Л.: Знание, 1988
11. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения / В.И.Водовозов, – М.: Изд-во АПН СРФСР. – 1953.
12. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский / Под ред. В.В.Давыдова. – М: Педагогика, 1991.
13. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч. – Т.6. – М., 1982.

14. Гален, А. О систематике антропологии. Проблема человека в западной философии. Переводы /сост и послесл. П.С.Гуревича. Общ. ред. Ю.Н.Попова/ А.О. Гален. – М.: Прогресс, 1988.
15. Гусинский, Э.Н. Образование личности: Пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Интерпракс, 1994.
16. Джемс У. Беседы с учителями о психологии /У.Джемс. – Петроград: Издание Т-ва "Мир", 1921.
17. Днепров, Э.Д. Три источника и три составные части нынешнего школьного кризиса / Э.Д.Днепров. – М.: Объединение "Яблоко", Ун-т РАО, 1999.
18. Донских, О.А. Античная философия: Мифология в зеркале рефлексии / О.А.Донских, А.Н.Кочергин. – М.: МГУ, 1993.
19. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка: толково-образовательный... /Т.Ф. Ефремова М.: Изд-во "Русский язык". – 2000. – в 2-х т. – Т.1.
20. Киришбаум, Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – М.: Смысл, 2000
21. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – (Серия "Педагогическое образование").
22. Корчак, Я. Как любить ребенка: Кн. о воспитании / Я. Корчак. – М.: Политиздат, 1990
23. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П.Крысин. – М.: Русский язык, 2001. – 856 с. (Библиотека словарей русского языка).
24. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина. – Л., 1967.
25. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено / Г. Лейтц /Общ. Ред. И предисл. Е.В.Лопухиной и А.Б.Холмогоровой. – М.:Изд-кая группа "Прогресс", "Универс", 1994.
26. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999.
27. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993.– 192 с. (Психол. наука – школе).
28. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996.
29. Маркс К. Капитал. Критика полит. Экономии /К. Маркс. – М.: Центр соц. экспертизы, 2001.– Т.1.
30. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб., 1997.
31. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу.– М.: Смысл, 1999. – 424 с.
32. Межуев В.М. Человек как предмет науки / В.М. Межуев // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 49–58.
33. Мелик-Пашаев А.А. Над "рекой времени" / А.А. Мелик-Пашаев // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3–5 симпозиумов/ Психологический институт Российской Академии образования. – М.: Ось-89, 2001. – С. 86–91.
34. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998 – № 1. – С. 44–53.
35. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М.Митина.– М.: "Дело", 1994. – 216 с.

36. Мюнстерберг. Психология и учитель. – м.: Издание Т-ва "Мир", 1915. – С. 284 с. – С. 276.
37. Глушкова Н.И. Деструктивное воздействие стрессовых факторов на психологические характеристики личности педагога / Н.И. Глушкова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2002. – № 3. – С. 57–64.
38. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1981.
39. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психологических факультетов / А.Б. Орлов. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1995.
40. Орлова Л.А. О социальном самочувствии учителей Московской области / А.Б. Орлова // СОЦИС. – 1998. – № 8. – С. 88–94.
41. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов/н/Д: Изд-во "Феникс", 1996.
42. Петровский В.А., Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В.Полевая // Вопросы психологии, 2001, № 1. – С. 19–26.
43. Пиняева С.Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С.Е. Пиняева, Н.В. Андреев // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 3–10.
44. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.
45. Поварницына, Л.А. Работа практического психолога с личностью учителя: Учебное пособие для студентов психологического отделения / Л.А. Поварницына. – Тверь, 1996.
46. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: Дисс...д. псих. наук / Н.А. Подымов. – М., 1999.
47. Психологический словарь. – М., 1983.
48. Реан А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): Учеб. пособие / А.А. Реан. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994.
49. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – (Серия "Мастера психологии").
50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии // Соч.: в 2 т. – Т.2. – М., 1989.
51. Серебрякова Р.О., Психогигиена труда учителя / Р.О. Серебрякова, Б.А. Бараш. . – Л.: Знание, 1987. – 16 с.
52. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию: Т.2.: Учебник для студентов медицинских вузов / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).
53. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И.Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
54. Словарь психолога-практика /Сост. С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с. (Б-ка практической психологии).
55. Словарь современного русского литературного языка в 20-ти т. – М.: Русский язык, 1993. – Т.4. – С. 210; Ефремова Т.В. Новый словарь русского языка: толково-образовательный. – М.: Изд-во "Русский язык". – 2000. – в 2-х т. – Т.1.

56. Словарь современного русского литературного языка. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 3.
57. Словарь современного русского литературного языка. – М.: Русский язык, 1993. – Т. 4.
58. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. – 1989.
59. Сторли Ф.Дж. Синдром выгорания: разработка концепции / Ф.Дж. Сторли // www.edinorog.boom.ru/psimaster/bornoutconcept.htm].
60. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения/ В.Я. Стоюнин. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1954.
61. Сурогина Н.К. Синдром "выгорания" у учителей как фактор дезадаптации детей с ЗПР / Н.К. Сурогина // Ананьевские чтения – 98: Тезисы научно-практической конференции 27-29 октября 1998 г. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998 – С. 209–210.
62. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад.школа, 1984.
63. Трунов Д.Г. Еще раз о "синдроме сгорания": экзистенциальный подход / Д.Г.Трунов //Журнал практической психологии и психоанализа.– 2001. – № 4.
64. Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога / Д.Г. Трунов.
65. Тумалев В.В. Учительство как фактор национальной безопасности России XXI века (Размышления социолога о месте учительства в обществе) / В.В.Тумалев // Монологи об учителе: Монография / Науч. ред. В.Ю.Кричешкий. – СПб.: СПбАППО, 2003. – С. 50–67.
66. Урванцев Л.П. Влияние профессиональной деятельности на психику: факты, гипотезы, проблемы / Л.П. Урванцев // Психологические закономерности профессионализации: Межвуз. сб. науч. тр. – Ярославль, 1991. – С. 31– 39.
67. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983
68. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания учителя / Т.В.Форманюк //Вопросы психологии .– 1994.– № 6.
69. Фромм Э. Из плена иллюзий (Как я столкнулся с Марксом и Фрейдом) / Э. Фромм. – М., 1991
70. Фромм Э. Мужчина и женщина /Э.Фромм – М., 1998.
71. Чеснокова Г.С. Педагогические основы профилактики кризисов профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации. Дисс....к. п. н. / Г.С. Чеснокова. – Новосибирск, 1998.
72. Шепель В.М. Ортоботика: Слагаемые оптимизма/ В.М.Шепель. – М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996.
73. Шикун А.Ф. Психология понимания и преодоления профессиональной деформации преподавателя / А.Ф. Шикун, В.В. Федоров, Т.А. Жалагина. // Мир образования – образование в мире.– 2004.– № 1.– С 101.
74. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: Методологический анализ Г.П.Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 16–200.
75. Энциклопедический словарь Т-ва Бр. Гранат и К. – М. – Т. 18.
76. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного./ К.Г.Юнг

– М.: Канон, 1994. – 320 с. – (История психологической мысли в памятниках).

77. Webster' Third New International Dictionary of the English Language unabridged /Ed. In Chief Ph. B.Gove. Springfield, Mass.: Merriam – Webster.

Для заметок

Научно-популярное издание

Составитель – А.Г. ПЕТРЫНИН

Реабилитация детей с девиантным поведением: педагогика любви, заботы
и риска

Главный редактор А. АДАМСКИЙ

Редактор А. АНТОНОВА

Ответственный секретарь А. БЕЛОЛУЦКАЯ

Корректор Г. ЯНСОН

Дизайн И. ЛУКЬЯНОВ

Компьютерная верстка С. ПОНОМАРЕВА

Набор И. ПОНОМАРЕВА

Подписано в печать 20.12.04 Формат 70x108x/16

Гарнитура FranklinGothBookСТТ. Печать офсетная.

Бумага офсетная №1. Печ.л.17 Тираж 3000 экз.

Зак. № 43465

АННО ИОП «Эврика»

117 393, Москва, Профсоюзная ул., д.62, к.1

Тел./факс (095) 125 95 01

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии ООО ОИД «Медиа-Пресса»,
г. Москва