

Школьная психология нового типа в действии

*Л.М. Поспелова,
О.Г. Хохловская*

Образование – это то, что остаётся,
когда всё выученное забыто.

Макс фон Лауэ

Концепция образования Школы диалога культур (далее ШДК) выдвигает ряд психологических предположений, в корне меняющих теорию так называемой «школьной психологии». В психологических установках ШДК акцент делается не на натураль-

ные функции и реакции ребёнка, не на способы интериоризации внешней для него культуры, а на творческую деятельность ребёнка (и учителя, что немаловажно) по созданию собственной культуры. Эту же мысль хочется выразить словами одного из ведущих авторов психологической концепции ШДК И.Е. Берлянд: «Школа <...> впервые для ребёнка ставит перед ним его собственную психологию, собственную культуру как задачу. Эта культура не поглощает детскую сознательную психологию без остатка и не просто выражает её культурными средствами (внешними по отношению к ней), но представляет собой постоянный процесс построения – из натуральной детской психики – психологии в ответ на вопросы другой культуры, другого субъекта» [3, с. 71].

Необходимо прежде всего отметить те важные аспекты, которые отличают школьную психологию ШДК.

1) Вступая в школьную жизнь, ребёнок превращается в новый субъект психологии – в человека, который учит себя сам, в личность, создающую свою психологию как некоторую культуру.

2) Психологическая культура определённого возраста не снимается, не преодолевается, а сохраняется навсегда и вступает в диалог с «голосами» других психологических этапов (возрастов).

3) Поскольку на протяжении всей школьной жизни ребёнок-автор создаёт свой собственный образ, свою психологию через «учебные произведения», то есть смысл изучать личность ребёнка опосредованно, через создаваемые им «произведения».

4) Возрастные кризисы следует воспринимать как рождение новой культуры мышления, не сменяющей предыдущую, а вступающую с ней в диалог.

5) Изучение личностных особенностей ребёнка следует осуществлять только в контексте его интеллектуальной жизни, выявляя его индивидуальность «через его стиль, через его особенный способ отстранения в учебных произведениях» [Там же, с. 75].

В марте 1999 года в начальных классах школы № 69 г. Челя-

бинска, на базе которой был реализован десятилетний эксперимент по апробации педагогической концепции ШДК, проводилось **психологическое исследование**.

Целью его была попытка получить ответ на вопрос *«Есть ли различия в личностном развитии учащихся, обучающихся в традиционной педагогической технике, и учащихся экспериментальных классов ШДК?»*.

Для ответа на поставленный вопрос психологические исследования велись в экспериментальной и контрольной группах. В выборку для изучения личностных особенностей были включены учащиеся, обучающиеся по государственным программам в традиционной технологии преподавания, и классы, обучение в которых опирается на новаторские идеи ШДК. На первом этапе работы были проанализированы результаты обследования 37 учеников начальной школы: 3Д (экспериментального класса) и 3Б (контрольного класса).

Диалоговый режим преподавания в ШДК ставит ученика перед необходимостью делать выбор, формулировать гипотезы и своё отношение к тому, как это делают другие. Создавая чувствительность к логическому противоречию, развивая умение видеть себя со стороны, способность учитывать разные взгляды, новая технология активизирует процессы формирования понятийного мышления и способствует преодолению ряда феноменов допонятийного мышления, в частности таких, как эгоцентризм.

А так как интеллект рассматривается нами широко, в его социальном значении, как способность обучаться решению важных для индивидуальной жизни проблем, как способность к адаптации и адекватности, конструктивности и продуктивности, то хорошее умственное развитие, в нашем понимании, подразумевает состояние, при котором человек способен мыслить и действовать продуктивно. Умственно развитый человек способен найти надлежащий выход из сложных ситуаций, предпочитая при этом полагаться на факты, а не на оптимистические гипотезы. Поэтому он склонен быстро переходить от

мыслей к делу. Умственно развитый человек осознаёт свои способности и возможности и умеет наилучшим образом пользоваться ими для продуктивной деятельности. Он постоянно совершенствует свои навыки, стремясь добиться поставленной цели в разумные сроки. При этом он не лишён воображения и любит искать нетрадиционные пути решения проблем [1, с. 79].

Мы изучили поведение детей с точки зрения продуктивности и конструктивности, т. е. их способности добиваться поставленных целей. Для исследования влияния новой педагогической концепции на формирование конструктивного и продуктивного поведенческого стиля был использован вариант методики Розенцвейга, применяемый для работы с детьми.

Этот тест, как известно, моделирует поведение в различных «трудных случаях»: ситуация запрета, столкновение интересов, замечание взрослых, обвинение со стороны сверстников и т.п. На фрустрирующее воздействие ребёнок может отвечать комплексом различных поведенческих проявлений. В зависимости от конкретных условий в его поведенческом профиле могут быть представлены все виды реакций. Тем не менее, некоторые определённые реакции всегда оказываются более характерными и определяют общую структуру фрустрационного поведения. Это даёт возможность проанализировать данную структуру, выявить соотношение различных вариантов реагирования и составить поведенческий профиль реакции.

По результатам экспертизы мы определили, что конструктивными, направленными на решение проблемы, являются следующие поведенческие реакции:

- самостоятельное решение ситуации;
- подчинение объективным требованиям ситуации (в том числе требованиям взрослого);
- признание собственной вины за случившееся.

Полученные результаты позволяют оценить такой показатель,

как «возможный поведенческий профиль» и степень его деформированности в соответствии с типами поведенческих реакций и их направлениями.

По направлению поведенческие реакции делятся на три группы:

1. *Внешненаправленная реакция (E – экстрапунитивные)*. Для этой группы характерно активное, открытое выражение агрессии, направленное на социальное окружение, обстоятельства или предметы.

2. *Внутренненаправленные (I – интропунитивные)*. В этой группе также наблюдается активное выражение агрессии, только в данном случае ребёнок направляет её на самого себя. Таким способом он как бы признаёт свою вину или берёт на себя ответственность по исправлению ситуации.

3. *Нейтральные реакции, лишённые какой-либо агрессии или обвинения (M – импунитивные)*. Подобная реакция наблюдается в случаях, когда ситуация, вызывающая эмоциональное напряжение, признаётся малозначительной, как нечто такое, что может быть само собой со временем исправлено.

Поведенческий профиль определяется и с точки зрения типов преобладающих реакций и возникшего напряжения. Методика Розенцвейга выявляет три типа реакции:

1. Реакции, в которых акцентируется препятствие, вызвавшее напряжение.

2. Реакции, главную роль в которых играет защита своего «я».

3. Реакции, которые направлены на разрешение трудной ситуации, проблемы любым способом.

Сочетание этих реакций служит основанием для составления поведенческого профиля в ситуациях напряжения. Значения профиля фрустрационных реакций, полученных для отдельного испытуемого, сопоставляются с нормативными показателями, полученными в группе здоровых испытуемых соответствующего возраста и пола [2, с. 168].

Индекс фрустрационной толерантности (стрессоустойчивости) устанавливается при анализе поведенческих реакций испытуемого: насколько он

перестраивается с одного типа и направления поведенческих реакций на другой и как велики такие изменения.

Подобные трансформации реакций значимы для понимания поведения ребёнка в ситуациях эмоционального напряжения, так как они (способы) могут определяться и отношением ребёнка к своим реакциям. Подобный анализ даёт возможность установить наличие нестабильности реакции и может, по мнению автора методики, служить одним из показателей сниженной фрустрационной толерантности.

Анализ результатов исследования показал, что у детей обычной школы, по сравнению с учениками классов ШДК, достоверно преобладают поведенческие реакции, которые содержат враждебность, обвинения, угрозы, упрёки по отношению к окружающим (экстрапунитивные реакции, причём прежде всего за счёт реакций по типу самозащиты).

В классах ШДК больше интрапунитивных реакций, причём здесь это преимущественно реакции по типу «фиксации на удовлетворение потребности», т.е. наиболее конструктивные реакции, когда ребёнок в сложной ситуации не обвиняет себя или окружающих, а самостоятельно пытается найти какой-то разумный выход. Например, на картинке изображена взрослая женщина, говорящая ребёнку: «Мне очень жаль, но я не могу починить твою машинку». Наиболее характерным для учащихся классов ШДК является ответ: «Я сам починю». Учащиеся массовой школы в подобной ситуации, как правило, дают ответ: «Никогда ты для меня ничего не можешь сделать». Именно такой тип поведения, в соответствии с традиционной интерпретацией теста Розенцвейга, свидетельствует о «слабой личности», что выражается в жёсткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за решение, стремление переложить эту ответственность на окружающих.

Показатель «индекс самостоятельности» даёт возможность оценить такой важный компонент характеристики поведения, как конструктивность. Значение этого индекса в классах ШДК оказалось намного выше, чем в классах массовой школы, поэтому мы можем с уверенностью сказать, что реакции детей из классов ШДК более разнообразны: у них чаще встречаются конструктивные реакции, когда ребёнок пытается найти выход из сложной ситуации, причём старается сделать это самостоятельно.

У учащихся контрольного класса навыки самостоятельных действий в ситуациях эмоционального напряжения при блокировании значимых потребностей оказались сформированы в недостаточной степени: 90% учеников по этому параметру продемонстрировали показатели ниже уровня средних значений возрастной и половой статистической нормы. В экспериментальном классе такие показатели были у 67% учащихся.

Поведенческие реакции, направленные вовне, превышают статистическую возрастную и половую норму в контрольном классе у 50% учеников, в экспериментальном классе – у 58%. При этом собственно самозащитных реакций, превышающих нормативные показатели, в контрольном классе оказалось у 60%, в экспериментальном – у 57%. Таким образом, более половины обследованных учеников в ситуациях эмоционального напряжения склонны к самозащитным агрессивным реакциям, превышающим возрастную норму, готовы обвинять других в том, что с ними происходит.

Исследования показали, что 70% учеников контрольного класса и 82% учеников экспериментального класса умеют направлять своё поведение на удовлетворение заблокированной потребности и способны разрешать возникшие проблемы. При этом активно искать выход из трудной для себя ситуации в контрольном классе будут 5% учащихся, в экспериментальном классе – 12%.

Показатель фрустрационной толерантности как показатель, измеряющий способность противостояния

стрессу, зафиксировал её снижение в контрольном классе у 70% испытуемых и лишь у 47% в экспериментальном классе. Это доказывает, что у 35% учеников 3Д (экспериментального класса) и у 55% 3Б (контрольного класса) наблюдалась повышенная склонность к чувству вины, угрызениям совести, стремлению брать на себя ответственность за происходящее. Это свидетельствует о том, что половина учеников контрольного класса, демонстрируя вежливость, деликатность и конформность поведения, испытывают, по-видимому, чувство психологического дискомфорта.

Две трети учеников экспериментального класса раскованны и уверены в себе, в этом классе меньше детей подвержены школьному стрессу. При этом число адаптивных детей, способных не раздражать окружающих, в контрольном классе больше, чем в экспериментальном. Это иллюстрирует коэффициент групповой конформности, который показывает, в какой мере ответы испытуемых совпадают с наиболее распространёнными для его возраста реакциями. Он также даёт представление о том, насколько поведение испытуемых в ситуациях напряжения соответствует поведению его сверстников, насколько оно совпадает с теми формами реагирования на фрустрацию, которые можно было бы ожидать и которые характерны для большинства его возрастной группы. Исходя из этого, значение данного показателя традиционно трактуется как мера социальной адаптации к своему окружению. Этот показатель у учащихся 3Б (контрольного класса) несколько выше, чем у учащихся 3Д (экспериментального класса): 55% – 3Б и 41% – 3Д.

Обобщая сказанное и отвечая на поставленный ранее вопрос о различиях в личностном развитии учащихся, обучающихся по традиционной педагогической технике, и учащихся экспериментальных классов ШДК, можно с уверенностью сказать, что различия есть и они заключаются в следующем.

Прежде всего, можно с уверенностью сказать, что учащиеся контрольного класса более уязвимы и подвержены школьному стрессу,

при этом более адаптивны и предсказуемы.

Учащиеся экспериментального класса менее щепетильны в выборе средств и более агрессивны, чем их сверстники из 3Б (контрольного класса). При этом они более конструктивны и продуктивны, больше ориентируются на активное поведение, разрешающее проблему, вызвавшую затруднение, сильнее демонстрируют самостоятельность, желание действовать, принимать решения и нести за них ответственность, чем ученики из контрольного класса. Одним словом, ученики экспериментального класса ШДК более самостоятельны, что является одной из важных составляющих такого личностного свойства, как жизненная стойкость.

Литература

1. Годфруа, Ж. Что такое психология : в 2-х т. Т. 2 / Пер. с франц. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 2004. – 376 с.
2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пос. / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
3. Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово : Гуманитарный центр «АЛЕФ», 1992. – 96 с.
4. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово : Гуманитарный центр «АЛЕФ», 1993. – 416 с.

Людмила Михайловна Поспелова – практикующий психолог;

Ольга Геннадьевна Хохловская – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Челябинского государственного университета, г. Челябинск.