

ДИАЛОГ

психологический и социально-педагогический журнал

Научно-методический журнал

Выходит с января 2013 г.
Периодичность — 1 раз в два месяца

№ 1 (84)
январь —
февраль
2024



Учредитель:
республиканское унитарное предприятие
«Издательство «Адукацыя і выхаванне»»

Свидетельство о государственной регистрации средства массовой информации № 1572 от 28.09.2012,
выдано Министерством информации Республики Беларусь

Главный редактор журнала
ПЕРГАМЕНЩИК Леонид Абрамович,
доктор психологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. Л. ПУЗЫРЕВИЧ,
ответственный редактор, кандидат
психологических наук;

Т. Н. БУБНЕВИЧ, начальник Центра поддержки
социально-педагогической и психологической
работы кадров образования Минского областного
института развития образования;

Е. В. ЗДОРОВЦОВА, заместитель директора по
учебно-методической работе Гомельского
областного социально-педагогического центра;

О. Ш. ИСМАИЛОВ, кандидат экономических наук,
доцент;

С. И. КОПТЕВА, кандидат психологических наук,
доцент;

Т. И. КРАСНОВА, кандидат психологических наук,
доцент;

Е. Г. ЛИМАНСКАЯ, методист Брестского
областного института развития образования;

О. В. МАТЮХОВА, практикующий психолог;

А. П. ОРЛОВА, доктор педагогических наук,
профессор;

И. Н. СЕЛЕЗНЁВА, заведующая кафедрой
педагогике, частных методик и менеджмента
образования Витебского областного института
развития образования;

А. А. ПОЛОННИКОВ, кандидат
психологических наук, доцент;

Ю. Г. ФРОЛОВА, кандидат психологических наук,
доцент

Редакционный совет:

А. И. ЗЕЛЕНКОВ,
председатель, доктор
философских наук, профессор;

А. Л. ВЕНГЕР, доктор
психологических наук,
профессор (РФ);

Н. Т. ЕРЧАК, доктор
психологических наук,
профессор;

А. С. ЛАПТЕНOK, доктор
философских наук;

Е. С. СЛЕПОВИЧ, доктор
психологических наук,
профессор;

И. А. ФУРМАНОВ, доктор
психологических наук,
профессор;

Е. М. ЧЕРЕПАНОВА, доктор
психологии (США)

Содержание

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

- А. А. Полонников**
Видеоряд в профессионально-психологическом обучении **3**
- Е. И. Медведская**
Учебные трудности слушателей Института повышения квалификации
как вершина айсберга проблем образования **13**

ПРАКТИКУМ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛА

- А. Э. Семергеева**
Буллинг и троллинг в школьной среде **19**

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ПОРТАЛ

- Н. В. Дроздова**
Фокус на внимание: от теории к практике осознанности **29**

ПРАКТИКА ПСИХОДИАГНОСТИКИ

- С. А. Бегер**
Использование интерактивных онлайн-сервисов
в психодиагностике **35**

ЧЕЛОВЕК В СОЦИУМЕ

- Д. Ю. Курьян**
Стратегии поведения в конфликтных ситуациях у юношей
и девушек с девиантным поведением **38**

ДИАЛОГ В ШКОЛЕ

- Л. Н. Левкевич**
Кластерная модель организации воспитательной работы
в школе **43**

СЕМЬЯ

- Н. Г. Мякинник**
Так ли безопасна электронная сигарета? **48**

ПУТЕВОДИТЕЛЬ В МИРЕ ЛИТЕРАТУРЫ

- М. А. Степанова**
Детская книга — дело искусства. О детской литературе
и детском чтении **54**

- А. М. Колышко**
Чтение в современном мире: проблемы осмысления **62**

ИНФОРМАЦИЯ

- Требования к публикации статей **70**
Десять лучших статей 2023 года **72**

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных фактов и цитат. Редакция может печатать материалы в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов.

ВИДЕОРЯД в профессионально-психологическом обучении

Аннотация. Статья представляет собой отклик на публикацию преподавателя Республиканского института высшей школы, профессора кафедры философии и методологии образования Татьяны Ивановны Красновой «Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность» в журнале «Диалог» (№ 5, 2023). Особенность современной образовательной ситуации определяется автором отклика в терминах визуального вызова культуры. Образы становятся способом регуляции отношений между визуальным и социальным пространствами, средством социальной легитимации и консолидации, социального контроля и власти. Они обеспечивают симультанную сцепленность культурных сообщений, но при этом остаются не обнаружимыми в своей посреднической и конструктивной функциях.

Annotation. The article is a response to the publication of Tatyana Ivanovna Krasnova, a teacher at the Republican Institute of Higher Education, professor of the Department of Philosophy and Methodology of Education, “Analysis of a feature film as a way of immersion in educational reality” in the journal “Dialogue” (No. 5, 2023). The author a response determine a specific feature of the current educational situation as a challenge of visual culture that claims to be visually dominant in the procedures of cultural semiosis, building group and individual identities, as well as establishing social order and regime of social control and principles of power execution. The performance of image compared to that of the word is considered as



Александр Андреевич ПОЛОННИКОВ,
доцент кафедры психологии образования и развития личности Института психологии БГПУ им. Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент

a more direct one, striving for the realization of mechanisms of cultural messages' simultaneous cohesion.

Ключевые слова: порядок образования, образное опосредование учебных отношений, позиционирование, трансформация образовательного взаимодействия, двойное видение.

Keywords: educational orders, visual mediation of learning relations, transformation of educational interaction, double vision.

Вопросы, затронутые в статье преподавателя Республиканского института высшей школы, профессора кафедры философии и методологии образования Татьяны Ивановны Красновой «Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность» [1], представляются настолько сложными и одновременно актуальными, что у нас возникло желание не только поделить-

ся впечатлением от чтения указанного текста, но и амплифицировать в нем некоторые тезисы, обсуждение которых, на наш взгляд, поможет лучше понять то, что происходит сегодня в психологическом обучении и, возможно, не только в нем.

В то же время нам бы не хотелось, чтобы читатели этих строк воспринимали их как рецензию на статью. Наш замысел — это в буквальном смысле отклик, попытка соразмышления, если хотите, диалога, рассчитанного на продолжение разговора.

Инспирация

Проблемная ситуация, вызвавшая к жизни публикацию профессора Т. И. Красновой, порождена, как нам представляется, двумя обстоятельствами: первое — отсутствие у участников обучения мотивации к предмету, второе — недоступность для них той психологической реальности, которую репрезентирует педагогическая психология и которая не распознается ими в качестве возможности для профессионального развития. Мы полагаем, что эти два обстоятельства, так или иначе связанные друг с другом, определяют основное напряжение обсуждаемой статьи и питают нашу с ней солидарность.

В поиске решения проблемы приобщения обучающихся к ресурсу психолого-педагогического понимания, суждения и действия автор «Анализа художественного фильма...» обращается к материалу известного многим артефакта «Общество мертвых поэтов», ссылаясь на исследования российского психолога С. В. Устьянцевой, согласно которым работа с такого рода

визуальным материалом «позволяет не только иллюстрировать разнообразные психологические феномены, но и формировать, главным образом, навыки распознавания психологических явлений, их интерпретации и объяснения, психологического анализа сюжета, собственных эмоциональных переживаний, личностных и поведенческих особенностей и состояний героев» [1, с. 5]. Остановимся на этих доводах.

Прежде всего, отметим, что в конструкции приведенной здесь цитаты присутствует определенная неравновесность двух тезисов. Первый представлен как «не только иллюстрировать», то есть в некоторой ослабленной позиции, в то время как второй «распознавание, интерпретация и объяснение» обладает как большей содержательностью, так и пространственным преимуществом. Для нас, читателей, это не просто некий формальный дисбаланс двух частей высказывания, а регулятивное действие письма, направляющее наше внимание преимущественно на толкование содержания фильма, а не на процесс его рецепции участниками обучения¹. Одновременно текстуальная регуляция действует и как саморегуляция, определяя направленность авторского внимания. Попытаемся поработать в области отмеченной диспропорции.

Для подтверждения сказанного посмотримся к слову «иллюстрировать». Его семантика тяготеет к таким значениям, как «объяснять», «пояснять», «растолковывать», «сопровождать», «показывать», «демонстрировать» и пр. В этом контексте видеоряда априори приписывается ассистирующая, сопровождающая функция, в то время как слову и связанному с ним

¹ Образ восприятия, по словам Л. М. Веккера, «трагически невидим» [2, с. 15].

рациональному действию (рефлексии) принадлежит ведущая функция. Последняя обусловлена статусом психолого-педагогического знания, подлежащего усвоению. «Иллюстрировать» в этом случае соотнобразится с важной миссией в процессе усвоения — осмыслением. Это наблюдение отчасти подтверждается перечнем вопросов, приведенных в статье [1, с. 6–7], которые служат активации и регуляции интеллектуальной рефлексии, которая, предполагается, способна обеспечить доступ к психологической (образовательной) реальности. Можно ли с этим согласиться?

Присутствие и/или значение

Для ответа на этот вопрос воспользуемся некоторыми теоретическими средствами, способными в свою очередь обосновать и нашу гипотезу. Привлечем в указанном инструментальном качестве различие, введенное известным немецким искусствоведом и эпистемологом Х. У. Гумбрехтом. В одной из своих работ ученый указывает на два фундаментальных антропологических факта, которые можно попытаться связать с психологическим обучением: *присутствовать* и *иметь значение*. «Термином “присутствие” [*presence*] обозначается (по крайней мере, по большей части) не временное, но пространственное отношение к миру и его предметам. Предполагается, что до чего-то “присутствующего” можно дотронуться рукой, откуда вытекает, что оно, в свою очередь, может оказывать непосредственное воздействие на человеческое тело... Хотя и можно утверждать, что ни один предмет в мире никогда не бывает доступен непосредственно телу и сознанию человека, тем не менее понятие “вещественного мира” включает в себя как дополнительный смысл идею стремления к такой непосредственности» [3,

с. 10]. «Иметь значение» — подчеркивает особую активность сознания, как правило, присвоение вещи, связанное с ее пониманием, осознанием и осмыслением. Отдельную роль играет способ присвоения. Он может реализовываться как по схемам ассимиляции (привязки к уже известному), так и по механизму аккомодации (реорганизации структуры понимания). Однако в любом случае, по Гумбрехту, действует одно правило: «Если мы наделяем значением некоторую присутствующую вещь, то есть образуем представление о том, чем эта вещь может быть по отношению к нам, то мы, по-видимому, с неизбежностью ослабляем то воздействие, которое эта вещь может оказывать на наше тело и чувственность» [там же].

В плане обучения психологии порядок присутствия и наделения значением принципиален, если мы ведем речь об использовании видеоряда. Первоочередность присутствия позиционирует участника обучения в качестве зрителя, активизирует его чувственно-телесную включенность как в учебную ситуацию, так и в моделируемое на экране жизненное событие. Присутствие такого рода, а речь идет о моделируемом на экране событии, то есть семиотически представленном явлении, не исключает необходимость атрибуции значения, но, во-первых, ставит его на второе место по отношению к акту восприятия, а во-вторых, обуславливает возникающую при означивании связь как межзнаковую функцию. Высказывание обучающегося о видеоряде соотносит себя с артефактическим высказыванием.

Это обстоятельство позволяет трактовать происходящее в представленном в статье Т. И. Красновой примере как, прежде всего, событие встречи с искусством и связанной с ним эстетической реакцией. Эстетическая реакция — психологически выраженная

форма сопричастности. На первый план тогда выходит непосредственное переживание, порождаемое сильными художественными образами и драматургией фильма в целом. «Общество мертвых поэтов» в этом отношении исключительно генеративно. Его действие вызывает не только сильнейшую эмоциональную идентификацию с главным героем произведения — учителем Джоном Китингом (в исполнении Робина Уильямса), но и мощное сопереживание у зрителей, наблюдающих перипетии трагической судьбы одного из учеников — Нила Перри (Роберт Шон Леонард). Переживание — это включенность в событие, психология в действии, а не знание о ней. В определенном смысле переживание и есть присутствие, о чем, собственно, и писал в свое время С. Л. Рубинштейн.

Описывая эстетический опыт, который трактуется им как психологический, С. Л. Рубинштейн говорит о его особой функции, связанной с «вчувствованием» в предмет. «Чувство уже не просто вызывается предметом, оно не только направляется на него, оно как бы входит, проникает в него, оно по-своему познает его собственную сущность, а не только как бы извне относится к нему, и притом познает с какой-то особой, интимной проникновенностью» [4, с. 526]. Но, если это так, то именно такой опыт должен стать предметом анализа и приписывания значения. То есть тогда в фокус внимания обучающегося помещается не столько экранное сообщение, сколько сам процесс восприятия, его форма и содержание, извлекаемые из синкретически данного сознанию зрителя переживания. Понятно при этом, что в данный синкрет входит и образный контент артефакта, ибо интенциональная направленность сознания, по Э. Гуссерлю, всегда предметна [5, с. 40]. Даже в том случае, когда сам предмет вымышлен.

Не стоит, однако, отождествлять образ восприятия и художественный образ. Их различие — довольно непростая задача. Как пишет в этой связи шведский семиотик Й. Сонессон, их соотношение — достаточно сложная процедура и даже «ребенок и взрослый не смогут сразу отличить образ восприятия объекта от самого объекта; действительно, они будут идентифицировать их, по крайней мере, до тех пор, пока не решат изменить свою точку зрения, подойти к объекту с другой точки зрения» [6, с. 216]. Идея Й. Сонессона, как можно заметить, вполне методична и может лечь в основу формулирования педагогами нового класса учебных задач.

В то же время, возвращаясь к тезисам Х. У. Гумбрехта, сегодняшняя психологическая подготовка достаточно часто пренебрегает образными средствами в пользу вербальных, подтверждением чему является заметное преобладание в учебных программах лекционно-семинарских дидактических форм. В результате значение «застит» взгляд, автоматически навязывая ему смысл, признаваемый легитимным. И даже в тех случаях, когда артефакты появляются на занятиях, например, в виде презентаций, их применение сводимо к традиционной наглядности или мнемотехническому устройству. Мы же ведем речь об основополагающей роли визуальных артефактов в психологическом обучении. К этому, как нам представляется, и призывает статья «Анализ художественного фильма...».

Видеть и (или) мыслить

Обратимся теперь к вопросам, которые управляют учебной дискуссией [1, с. 6–7]. Их организация, насколько мы смогли понять, подчинена обучению логике психологического анализа, для которого, собственно, и привлечен

используемый в обучении материал. Уточним только, что аналитическое движение, как это следует из авторской проблематизации, заключалось еще и во введении обучающихся в некоторое символическое пространство, именуемое образовательной (хотя, скорее, психологической) реальностью. Точнее, анализ соотносится с педагогической предметностью, взятой с помощью психологических средств. Здесь уместным окажется вопрос: а разве участники обучения не обладают определенным психологическим опытом понимания обстоятельств обучения? Значит, учебная задача заключается во введении не просто в образовательную реальность, а в реальность опосредованную, например, научно-теоретическим образом. И тогда, видимо, следует говорить, как минимум, о замещении одной реальности другой. Поскольку выше мы уже обращались к категории «психологический опыт обучающихся», то настало время посмотреть на него с более близкого расстояния. Тем более, что обсуждаемая нами статья изобилует прекрасными свидетельствами, зафиксированными в эссе слушателей Т. И. Красновой по окончании курса обучения.

Вот несколько фрагментов из них:

«В целом управление учебной деятельностью Китинга, методики и приемы преподавания достаточно эксцентричные и противоречивые. На мой взгляд, еще и манипулятивные. Приемы, которыми он оперирует, призванные сломать внутреннее сопротивление учеников, раскрыть их настоящее “я”, местами можно назвать насильственными, как в случае с Тоддом, например» [1, с. 12].

«Ученики должны научиться внутренней свободе, но не вседозволенности» [там же, с. 14].

«Складывается впечатление, что Китинг дал своим ученикам очень много для того, чтобы научиться понимать свои желания, видеть цели, научил делать свой выбор, но не дал инструментов и понимания, что и как с этим выбором делать в прилагаемых обстоятельствах» [там же].

Вернемся к вопросу, поставленному в начале раздела. Можно ли эти высказывания квалифицировать как психолого-педагогические проекции в пространство образования, и если да, то какую психологическую реальность они репрезентируют?

Если не в полной мере, то в ряде суждений мы можем обнаружить элементы тех или иных психологических языков, попытки отнесения их к материалу видеоряда и организации на этой основе обобщающих суждений. Однако оценить их психологичность не просто, поскольку порядок этих высказываний представляет собой позиционную смесь, своего рода креольский язык. Часть из этих описаний тяготеет к философским концептуализациям (*внутренняя свобода, вседозволенность*), часть — к извлечениям из гуманистической психологии (*раскрыть их настоящее «я»*), часть — к педагогическим сентенциям (*методики и приемы преподавания достаточно эксцентричные и противоречивые*), а часть — к этическим оценкам (*равноправие партнеров в общении*). При этом слушатели по факту наблюдаемого в эссе действия признают свои суждения психологическими. А мы помним, что одна из задач, сформулированных в начале статьи Т. И. Красновой, заключалась в умении обучающихся распознавать и интерпретировать психологические явления. По всей видимости, в решении этой задачи

обучающиеся находятся еще в начале пути.

В то же время во всех представленных высказываниях слушателей есть нечто, что при всей разнородности их объединяет. Смеем предположить, что все они могут быть подведены под одно общее основание, именуемое «личный опыт». Последний, несомненно, в чем-то психологичен, но эта психологичность, во-первых, имплицитна, а во-вторых, центрирована вокруг «я» авторов эссе. Если бы имелась возможность задать им еще один вопрос: «Чей голос звучал в ваших эссе?», то с высокой долей вероятности мы бы встретились либо с недоумением, либо получили ответ: «Мой». Между тем, та реальность (научная, практическая, образовательная), введением в которую озабочена Татьяна Ивановна, предполагает момент трансцендирования, перемещения в систему значений (языка), определяемого подходом, традицией или их тем или иным обоснованным синтезом привлекаемых точек зрения. Психологическая реальность, если речь идет не о повседневной психологии, связана с децентрацией, взаимодействием вне положенной личному «я» позицией. Последняя соотносится с «вынесением за скобки» сложившихся форм понимания, суждения и самоопределения. Вынесение за скобки означает в данном случае приостановку действия повседневного опыта, помещение его значений «в скобочную модификацию» [7, с. 72].

Однако идея идеей, и, если более или менее понятно, что заключать в скобки (К. Джерджен, например, прямо заявляет, что «обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий сознания» [8, с. 123]), то вопрос о характере трансцендирования и его психологическом механизме требует хотя бы

первичного прояснения. В этом месте мы вновь обращаемся к имеющимся в литературе описаниям выхода индивидов за пределы сложившегося опыта восприятия с тем, чтобы в наших поисках использовать их интуиции и решения прототипически. Для этого начнем с того, что хотя бы немного приподнимем завесу над таинственным термином «неповседневная психологическая реальность».

И хотя та атрибуция значения повседневности, которой мы пользуемся, как кажется, уже немного «засветила» себя в предшествующем изложении, продолжим ее концептуализацию в значимых для понимания последующего изложения контекстах. Они касаются, прежде всего, различия между обыденной психологией (психологией здравого смысла) и психологией научной. В социальной феноменологии общим местом является положение о том, что психология здравого смысла (повседневная или психология первого порядка) и научная (концептуализированная, выраженная в специальном языке психология второго порядка) принадлежат различным символическим мирам, обладающим своей смысловой организацией, правилами поведения и оценочными критериями. А. Шюц пишет в этой связи о специфической для них напряженности сознания и смыслового порядка в целом. При этом переход из одного мира в другой связан с модификацией сознания — «модификацией, которая субъективно переживается как шок или скачок» [9, с. 239]. Э. Гуссерль в этом отношении менее радикален и предполагает наличие триггерного соединения между этими мирами, которые, хотя и лишены преемственности, тем не менее соединены между собой функцией «я», «в согласии с каковой я могу свободно направлять мой взгляд и мои акты вовнутрь того или иного мира» [7,

с. 68]. В то же время ученый не отрицает необходимости «я»-трансформации при переходе из одной смысловой реальности в другую.

Последователи А. Шюца П. Бергер и Т. Лукман отмечают, что мир обыденного восприятия жизненных явлений обладает для его носителя статусом самой «реальной» реальности, той, что «есть на самом деле», то есть самоочевидной: «Среди множества реальностей существует одна, представляющая собой реальность *par excellence*. Ее привилегированное положение дает ей право называться высшей реальностью... Невозможно не заметить и трудно ослабить ее властное присутствие» [10, с. 40–41]. Применительно к представленным в статье Т. И. Красновой фрагментам эссе, можно, наверное, утверждать, что их авторы демонстрируют именно это «властное присутствие» повседневного восприятия, которое не лишено реифицированных (овеществленных) элементов психологических знаний, почерпнутых из самых разнообразных источников (главным образом из учебных сообщений), встроенных в их общую картину мира, однако не в статусе картины — специально созданной людьми конструкции, а «зеркала, в котором отражается содержание психической жизни человека» [11, с. 6].

Специфика инерции повседневного восприятия содержаний психологического обучения особенно заметна при работе на занятиях, в которых фигурируют понятия, внешне близкие к тем, которыми в жизни пользуются обучающиеся. Так, в частности, на семинарах, посвященных анализу системы развивающего обучения, автор этих строк уже много лет демонстрирует студентам фрагменты уроков, проводимых по методикам, предложенным В. В. Давыдовым. Раскрытие этого

опыта невозможно без использования категории «учебная деятельность». Несмотря на то, что работа со структурой учебной деятельности и ее содержанием (умственными действиями) велась на предшествующих занятиях, студенты неизменно отождествляют учебную деятельность (умозрительную конструкцию) с эмпирическими проявлениями учебной активности (склоненными над тетрадами головами учеников, заданиями учителя, различными реквизитами учебной организации). Критически оценивая результаты собственной работы в этом направлении, мы склонны думать, что психологическую реальность системы развивающего обучения при всем нашем старании студенты для себя не открывают.

Размышляя над обстоятельствами подобных академических неудач, в качестве их предпосылок гипотетически можно выделить: а) непреодолимую «гравитацию» повседневного психологического опыта, регулярно проявляемую студентами как на занятиях, так и на аттестационных мероприятиях; б) неспособность преподавателя (теоретическую, практическую) ее преодолеть. Надежды на эффекты использования видеоряда в этом деле пока не оправдываются, равно как и демонстрации преподавателем образцов анализа уроков, реализованных на аналогичном видеоматериале.

«Двойное зрение»

Педагогические неудачи не блокируют, а, наоборот, активируют наши разнообразные, в том числе и концептуальные, поиски. Именно поэтому мы с воодушевлением восприняли публикацию Т. И. Красновой, видя в ее работе близкую нам озабоченность и призыв к объединению усилий тех, кто причастен к опыту психологической подготовки. Судя по всему, в такого рода усилиях

мы не одиноки. Как можно предположить, в этом же направлении шли в свое время поиски американского психолога Д. А. Шена. Размышляя над проблемами профессионально-психологического обучения, ученый формулирует теорию «двойного видения», которую трактует как «способность поддерживать множественность взглядов на ситуацию» [12, с. 281]. Речь идет об особом интеллектуальном умении удерживать в фокусе восприятия и повседневное видение ситуации, и ее воображаемую (создаваемую умственным зрением и выражаемую специальным профессиональным языком) редакцию. Двойное зрение соотнобразуется не с преобразованием «ложного» повседневного видения психологической (образовательной) реальности в «истинное», освященное светом теории научной психологии восприятие, а с сохранением и того, и другого в ходе рецепции моделируемых на учебных занятиях жизненных событий. При этом надо понимать, что и «реалистическое» видение предполагает формирование важного перцептивного умения остранения² визуального артефакта. Оно связано со способностью «обращать внимание на присутствие объекта, быть чувствительным к его “ауре”, уважать непосредственность его местоположения в пространстве и времени. Интерпретации, улавливающие специфику таких встреч, выдают их “ситуативность”; раскрывают уникальное качество конкретного процесса понимания» [14, с. 133]. Это значит, что сама конструкция воображаемого ви-

дения, продуцируемого «научной» установкой, не отменяет «первовидения», а, во-первых, проявляет «вторичное» видение как еще одну возможность понимания визуального артефакта и, во-вторых, позволяет «отзеркалить» то, что нагружено обыденным опытом и рецептивным автоматизмом.

В этом отношении двойное зрение подобно (но не тождественно) своеобразному когнитивному раздвоению, наблюдаемому психологами в игре ребенка. Участвуя в ней, последний как бы присутствует одновременно в двух мирах. Девочка в ролевой игре «Семья» готовит «обед» из песка, травинки, жижи на асфальте. И это та игровая ресимволизация, которая замещает значения предметов, преобразуя их обыденное видение в «*a gate*-восприятие». При этом данную форму ресимволизации нельзя воспринимать как полный переход ребенка в воображаемый мир. Это заметно хотя бы из того, что ни при каких условиях девочка не станет употреблять этот «обед» в пищу. Удержание границы, разделяющей две реальности, составляет, как нам представляется, особенность «двойного зрения», возникающего и реализуемого игроком. Двойное видение, о котором мы ведем речь, означает одновременную работу двух режимов восприятия: «реалистического», допускающего фактичность существования того, с чем имеют дело наши органы чувств, и «идеалистического», воображаемого, в котором «реалистическое» предстает как обусловленное воображением, эвентуальное.

² Остранение — термин, введенный в гуманитарный анализ В. Б. Шкловским. «Задача языка искусства дать ощущение вещи, как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием “остранения” вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия, так как воспринимательный процесс в искусстве самоценен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве неважно» [13, с. 13].

Создание эвентуального мира, по мысли немецкого культуролога К. Вульфа, состоит из целой серии разнообразных действий, которые могут лечь в основу проектирования учебных заданий. Увидеть в идеалистическом смысле означает «соотнести себя с образом... закрыть глаза и создать во внутреннем взоре увиденный образ с помощью воображения... направить на него свое внимание, уберечь его от внутреннего потока образов, и “удерживать” образ с помощью концентрации и мыслительного усилия. Воссоздание образа в созерцании — это первый шаг, удержать его, работать над ним, развивать его в воображении — это следующие шаги в миметическом рассмотрении образа. Воспроизводство образа в созерцании, внимательная задержка на нем — это не меньшее достижение, чем его интерпретация. Задача образовательного процесса — соединить оба эти аспекта встречи с образом» [15, с. 135–136]. Конструкция двойного зрения, с нашей точки зрения, становится не только базой профессионально-психологического восприятия, но и «страховкой» от возникновения реификатов в сознании психологов.

Применительно к анализу обсуждаемого в статье Т. И. Красновой видеоряда шеновское понимание «двойного зрения» означает своеобразную двойную экспозицию смысла. Первая соответствует идеологии присутствия и приписывания ему значения, то есть нормальному восприятию реальности, усвоенному обучающимися в ходе первичной (стихийной) социализации и удерживаемому восприятием, а вторая соотносится с вторичным при-

сутствием и его концептуализацией, в основе которой лежит та или иная психолого-педагогическая доктрина. Работа с ней как с позицией, занимаемой обучающимся в учебной коммуникации, может составить ряд решаемых будущим профессионалом учебных задач.

Некоторые основания такой реализации мы обнаруживаем в одном из эссе, автор которого для анализа отраженного в фильме события обращается к реквизитам гуманистической психологии:

«Китинг использует демократический стиль преподавания. Своих учеников рассматривал как равноправных партнеров в общении (играл в футбол вместе с ними, его качали на руках, присаживался рядом на уровень учеников, делился опытом), в совместном поиске знаний, привлекал к принятию решений (учил мыслить самостоятельно без оглядки на авторитеты), учитывал их мнения (хвалил, даже если мнение отличалось от его собственного: находил лучшее в сочиненных стихах и хвалил, при этом давал направление, как можно улучшить), поощрял самостоятельность суждений (весь его курс на это направлен), учитывал личностные качества учеников...» [1, с. 12].

Данный пример, как нам представляется, показывает, что переход в психолого-педагогическую инореальность не так уж невозможен, и проблема в этом случае заключается не столько в самом переходе, называемом с легкой руки социальных феноменологов нежелательной «альтернативой»³, сколько в культивации «двойного зрения», компетентности в удержании когнитивной

³ Альтернатива в социальной феноменологии трактуется как переход из одной символической реальности в другую. «Историческим прототипом альтернативы выступает религиозное обращение» [10, с. 257].

границы и отношения к теоретической точке зрения не как к истине явления, а как, по определению Д. А. Шена, к продукту воображения, символической конструкции, возможности понимания, суждения и действия.

Культивируемый в профессиональной подготовке опыт граничной символизации увиденного с необходимыми в этом случае оговорками мы склонны трактовать как попадание в образовательную (психологическую) реальность. Видеоряд для этого представляется очень практичным, «подручным» средством преподавателя.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Краснова, Т. И. Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность / Т. И. Краснова // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал. — 2023. — № 5. — С. 3–16.
2. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. — Т. 1. — Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. — 334 с.
3. Гумбрехт, Х. У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х. У. Гумбрехт ; пер. с англ. С. Зенкина. — М. : Новое литературное обозрение, 2006. — 184 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — М. : Изд-во АСТ, 2020. — 734 с.
5. Гуссерль, Э. Избранные работы / Э. Гуссерль ; сост. В. А. Куренной. — М. : Издательский дом «Территория будущего», 2005. — 464 с.
6. Sonesson, G. Periphery in representations and institutions / G. Sonesson. — Proceedings from the 3rd Annual Meeting and Congress of The International Semiotics Institute, Imatra, Finland, July 16–21, 1990 : International Semiotics Institute, Imatra. — 1992. — P. 211–256.
7. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. — Т. 1. — М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. — 336 с.
8. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбуа ; под общ. ред. А. А. Полонникова. — Минск : БГУ, 2003. — 232 с.
9. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А. Шюц ; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаева, С. В. Ромашко, Н. М. Смирновой. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. — 1056 с.
10. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. с англ. Е. Руткевич. — М. : Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. — 321 с.
11. Пергаменщик, Л. А. Методологический семинар: текст и контексты / Л. А. Пергаменщик, А. А. Полонников // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал. — 2022. — № 6. — С. 3–13.
12. Schön, D. A. The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action / D. A. Schön. — London : Temple Smith, 1983. — 374 p.
13. Шкловский, В. Б. О теории прозы / В. Б. Шкловский. — М. : Федерация, 1929. — 266 с.
14. Moxey, K. Visual Studies and the Iconic Turn / K. Moxey // Journal of visual culture. — 2008. — V. 7(2). — P. 131–146.
15. Вульф, К. Homo pictor, или Возникновение человека из воображения / К. Вульф // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. «Философия. Филология». — 2008. — № 1. — С. 121–136.

УЧЕБНЫЕ ТРУДНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ВЕРШИНА АЙСБЕРГА ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Знакомство со статьей Т. И. Красновой «Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность» [1] вызвало две реакции. Первая — это благодарность автору за интересный опыт и его тщательный разносторонний анализ. Вторая — общность преподавательских переживаний феноменов текущих образовательных реалий, а именно: изначальная установка обучающихся на «скудность» и «ненужность» многих учебных дисциплин; необходимость поиска новых форм и приемов преподавания при осознании педагогом ответственности за подобное экспериментирование; неумение обучающихся применять обобщенное знание к анализу конкретных ситуаций; неоднозначность роли личности педагога и др.

В статье Т. И. Красновой анализируется опыт преподавания со слушателями Института повышения квалификации — людьми, которые уже имеют высшее образование и вновь стали обучающимися в сознательном возрасте и за собственные деньги. Эту



**Елена Ивановна
МЕДВЕДСКАЯ,**
*профессор кафедры
социальной
педагогике
и психологии БрГУ
им. А. С. Пушкина,
кандидат
психологических
наук, доцент*

категорию можно считать самой мотивированной и подготовленной, то есть рассматривать как лучший результат существующей системы образования. И, соответственно, на материале учебных трудностей этих лучших представителей обучающихся поразмышлять над теми проблемами, которые пока не являются очевидными и мало артикулируются. Рефлексия собственного педагогического опыта и мнения коллег, работающих на разных ступенях системы образования, позволяют обнаружить как минимум три таких проблемы, которые можно зафиксировать следующим образом:

1) наличие пределов экстенсивного развития образования;

2) инверсия классической структуры учебной деятельности как результат инновационных поисков;

3) смещение в профессиональном педагогическом сознании понятий «усилие» и «насилие».

Проблема 1. Наличие пределов экстенсивного развития образования

Несколько раз при анализе работ слушателей ИПК Т. И. Красновой прямо обозначался вопрос списывания и плагиата. Проблема не нова, но с развитием и доступностью информационно-коммуникативных технологий она приобретает все новые грани. Списывание для разных категорий обучающихся выполняет разные функции. Только для младших школьников оно выступает в качестве собственно обучающей деятельности. Начиная с подростков, это уже способ сознательного мошенничества, экономящий силы и ресурсы для решения других жизненных задач: построения межличностных отношений, решения бытовых вопросов, начала собственной карьеры и др. [2]. Однако для слушателей ИПК — это уже *симптом, своеобразный показатель результативности образовательной системы*, в которой обучающиеся не просто не хотят (или не успевают) выполнять учебные задания, но, имея высшее образование, не умеют, не могут этого сделать (яркая иллюстрация — оценка слушателями своего эссе как большого свершения, самое ценное в котором «сам факт того, что я его написала»).

Фиксация на фразе «не могут, делать» (особенно в массовом сознании) и обозначает границы экстенсивного развития образования. Причем эти гра-

ницы существуют со стороны как обучающихся, так и педагогов. Сразу же могут возникнуть возражения, что мы идем другим путем — путем интенсификации: мы постоянно волнуемся об улучшении качества образования, повышении компетентности и конкурентоспособности выпускников учреждений образования и т. п. Но наши волнения и наши дела далеко не всегда синхронизированы.

Со стороны обучающихся самым заметным маркером экстенсивного развития выступает постоянное увеличение объема и сложности учебного материала. Относятся эти изменения к разным ступеням образования. Например, изучаемое в начальной школе базовое правило правописания русского языка «Жи/ши пиши с буквой и» в современной интерпретации в учебнике для II класса выглядит следующим образом: «Жи-ши под ударением пишутся с буквой и. В данных буквосочетаниях гласный звук и буква, его обозначающая, не совпадают. Это “опасные” места на письме» [3, с. 61]. Интересно, какой процент взрослых, прочтя это правило, сможет точно его воспроизвести? А детей 7–8 лет, которые знакомятся с ним впервые? (Кстати, сами учителя начальных классов эту новую трактовку правила объясняют как соблюдение авторами учебника требований антиплагиата (?!).) Очевидно, что напряжения для его усвоения у педагога и учащихся потребуются существенно больше, чем ранее. Будет ли этот рост напряжения сопровождаться параллельным увеличением продуктивности деятельности (что предполагает процесс интенсификации) — вопрос пока открытый. С учетом существующих реалий ответ на него напрашивается скорее отрицательный. У каждого есть масса примеров, когда хорошие

выпускники школ демонстрируют вопиющие «провалы» в самых элементарных вещах (не могут вычислить процентные доли, объяснить причинно-следственные связи и др.). Количество студентов с системными знаниями и правильно сформированным мышлением в учреждениях высшего образования ежегодно не увеличивается, что доказывается данными последних исследований ученых [4; 5]. Таким образом, мы видим, что процесс образования, безусловно, усложняется, а вот личность обучающегося как результат этого процесса в смысловом плане — нет.

Со стороны педагогов свидетельством экстенсивного изменения их деятельности является постоянный рост формально-бюрократических и контролирующих процедур: все новые формы планирования, отчетности, аттестации, уточнения формулировок в учебных программах и т. п. При этом педагоги учреждений общего среднего образования давно жалуются, что им некогда работать с учениками из-за бумаг, а преподаватели учреждений высшего образования нередко описывают свою подготовку к занятиям как «успел достать с полки нужную лекцию».

Конечно, в усложняющемся мире и требования к образованию должны усложняться, но они должны быть рациональными и обоснованными, поскольку возможности психики очень велики, но не безграничны.

Детская психика не бездонная авоська, в которой можно разместить все то, что взрослые считают необходимым. И ребенок (а также вся его семья!) при всей значимости школы не может жить десятилетие своей жизни только учебой! Подобное пресыщение приводит к отравлению, наличие которого фиксируется в отсутствии интереса к учебе,

в желании любыми способами облегчить учебную работу или вообще избежать ее и т. п.

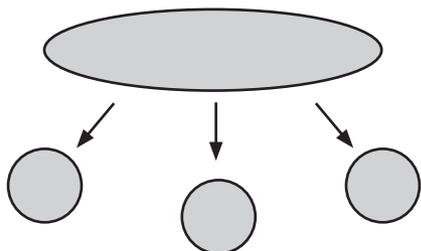
В свою очередь, педагог не робот, который способен с нарастающей успешностью выполнять постоянно увеличивающийся функционал. В самой профессии и так имеется определенный потенциал деструктивности (например, стремление к власти [6]), а перегруженность специалиста формальностями его только активизирует.

Если мы не откажемся от указанного, в буквальном смысле «нечеловеческого», понимания основных субъектов образовательного процесса, то создадим замкнутый порочный круг. Отстраненный от учащихся педагог, замученный и оперирующий старым объемом предметных знаний (ведь новый приобретать просто нет возможности), руководствуясь программой, что-то дает обучающимся. Они это что-то берут, а потом нам это возвращают на экзамене и освобождаются (известная учебническая формула «Сдал и забыл!»). Конечно, картина утрирована, но при дальнейшем экстенсивном движении этот шарж рискует воплотиться в реальность.

Проблема 2. Инверсия структуры учебной деятельности

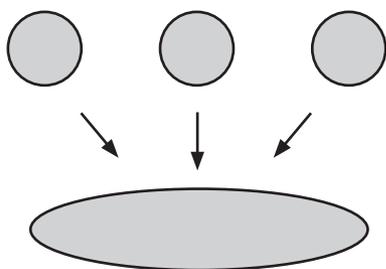
В статье Т. И. Красновой несколько раз обозначаются важные вопросы об ограничителях деятельности педагога и объемах/границах инновационных изменений. В качестве одного из возможных ответов можно рассматривать трансформацию структуры учебной деятельности.

В предельно обобщенном виде традиционная структура учебной деятельности выглядит следующим образом [7]:



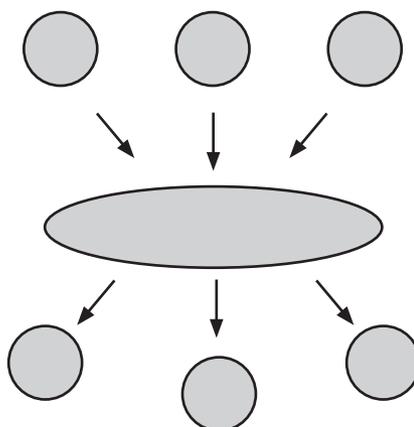
Педагог знакомит с неким обобщенным, теоретическим знанием (типологией, правилом, законом и др.), а затем обучающиеся упражняются в его применении на конкретном материале.

В поисках более «живых», доступных обучающимся приемов понимания и усвоения учебного материала (примеры из жизни, кейс-стади и др.) педагоги нередко воспроизводят процесс обыденного познания [8], схематично являющегося зеркальным отражением структуры учебной деятельности:



Таким образом педагог, анализируя конкретные случаи, подводит обучающихся к некоему обобщающему выводу, грамотное руководство которым снимает риски получения неверных умозаключений. Это трудоемкий, но вдохновляющий путь совместного открытия нового знания, возможности появления самостоятельности мысли. Однако остановка на этом шаге получения теоретического знания не является собственно учебной деятельностью без его дальнейшей отработки в частных

вариациях. Поэтому структура учения также требует усложнения:



Может быть, получившаяся в итоге своеобразная «многоножка» — это и есть понятный, знакомый, а потому и практически доступный для педагогов вариант пути интенсификации собственно учебной деятельности?

Проблема 3. Смещение понятий «усилие» и «насилие»

Положение о необходимости некоторой степени напряжения, без которого невозможно «окультуривание», овладение собственной природой, присутствует во многих психологических концепциях, несмотря на их методологическую разнородность. Например, в психоанализе — это выделение двух противоположных стилей удовлетворения взрослыми потребностей ребенка (сверхзаботливости и фрустрации), которые приводят к одинаково негативному результату фиксации либидо или задержке развития [9]. В культурно-исторической психологии это идея интериоризации ребенком в сотрудничестве со взрослым системы культурных знаков как средств овладения своими натуральными функциями [10]. Критикуя

с позиций последней понимание гуманистического подхода в образовании, А. Ш. Тхостов и Н. Т. Сурнов отмечают: «Интенсивное и бесконтрольное развитие современных технологий удовлетворения потребностей, а также умножение и активная деятельность так называемых гуманистических школ психологии и педагогики привели к своеобразному перекосу в соотношении насилия и усилия. В результате стало казаться, что любое — по принуждению или самостоятельно совершаемое усилие — это насилие, калечащее психику и тело...» [11, с. 22].

Высказанной критике более 15 лет. И похоже, что идеи образования без насилия оказались не очень востребованными. Согласно данным белорусских социологов в глазах учащихся и их родителей именно педагог выступает главным стигматизатором или приклеивателем ярлыков [12, с. 140]. Подавляющее большинство наших старшеклассников мечтают, чтобы педагог был справедливым, добрым и сдержанным. Каждый четвертый вообще равнодушен: «все равно», «мне не нужен учитель», «лучше, когда это девушка», «как трудовик, например», «не важно, главное — без судимости» и т. д. [13, с. 124]. И только 3 % московских школьников отмечают положительное влияние учителя на их учебную деятельность. Подавляющее же большинство указывают на демотивирующее значение педагога, жалуясь на плохое отношение к ним, занижение отметок и др. [14, с. 102]. С ними солидарны и школьники из других регионов Российской Федерации, среди которых признаются в симпатиях к учителю только 2 % [15, с. 25].

Приведенные результаты научных исследований, безусловно, крайне неприятны для представителей педагогического сообщества. Они говорят

о доминировании только одного вектора приложения силы — на другого (насилие), но не на самого себя (усилие). Но как бы болезненны они ни были, игнорировать их нельзя. Образование как важнейший институт социализации как раз и призвано целенаправленно создавать условия для усилия, поскольку иного пути развития, как через работу, напряжение, человечество для себя пока не обнаружило.

Обсуждение обозначенных выше проблем образования вполне закономерно завершить вопросом объективного, постороннего по отношению к этому процессу наблюдателя: «Если единственный вариант развития человека и так очень сложен, то зачем его еще больше усложнять? Ведь в заформализованной и недружелюбной атмосфере совершить акт усилия — это фактически подвиг, на который априори способны немногие». Такие герои, конечно, есть: и среди педагогов, и среди обучающихся. Но нужно ли превращать образование в поле битвы?

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Краснова, Т. И. Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность / Т. И. Краснова // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал. — 2023. — № 6. — С. 3–16.
2. Медведская, Е. И. Списывание: борьба или поиск альтернативы / Е. И. Медведская // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 5. — С. 83–86.
3. Гулецкая, Е. А. Русский язык : учеб. пособие для 2 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения : в 2 ч. / Е. А. Гулецкая, Г. М. Федорович. — Минск : Национальный институт образования, 2022. — Ч. 1. — 146 с.
4. Ясюкова, Л. А. Изменение структуры интеллекта подростков с 1990 по 2020 годы [Электронный ресурс] / Л. А. Ясю-

кова // Психологическая газета. — Режим доступа: <https://psy.su/feed/8560/>. — Дата доступа: 26.05.2023.

5. Медведская, Е. И. Учебная деятельность как фактор развития понятийного мышления студентов / Е. И. Медведская, А. Ю. Ульянова // Диалог: психологический и социально-педагогический журнал. — 2023. — № 1 (78). — С. 10–17.

6. Гуггенбуль-Крейг, А. Власть архетипа в психотерапии и медицине / А. Гуггенбуль-Крейг ; пер. с англ. — СПб. : Б.С.К., 1997. — 117 с.

7. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. — 2-е изд. — М. : Пед. общ-во России, 2000. — 478 с.

8. Петренко, В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. — М. : Челябинск, 2009. — 440 с.

9. Менинжер, В. Вы и психоанализ / В. Менинжер, М. Лиф. ; пер. с англ. — СПб. : Акад. проект, 1998. — 192 с.

10. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психоло-

гия. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 828–891.

11. Тхостов, А. Ш. Культура и патология: побочные эффекты социализации / А. Ш. Тхостов, Н. Т. Сурнов // Национальный психологический журнал. — 2006. — Т. 1, № 1. — С. 20–27.

12. Липай, Т. П. О проявлении стигматизации в процессе образования / Т. П. Липай // Социологические исследования. — 2004. — № 10. — С. 140–141.

13. Горегляд, И. В. Представление об авторитетном учителе у различных субъектов образования / И. В. Горегляд // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2015. — № 1. — С. 120–126.

14. Собкин, В. С. К вопросу о педагогическом авторитете / В. С. Собкин, Е. С. Калашникова // Социальная психология и общество. — 2016. — № 1. — Т. 7. — С. 88–107.

15. Маченин, А. А. Собираемый образ школьного учителя в отражении теле/кино/интернет/медиапространства / А. А. Маченин // Медиаобразование. Media Education. — 2016. — № 3. — С. 23–48.

АВТОРАМ

Авторские материалы следует высылать в набранном на компьютере виде на электронную почту: dial-psh@mail.ru. Авторы должны представить контактные телефоны, паспортные данные, включая личный номер, адрес регистрации (и проживания, если он отличается) с индексом.

Предоставляя материалы для публикации в журнале, авторы тем самым передают издателю неисключительные имущественные права на воспроизведение, распространение, сообщение для всеобщего сведения и иные всевозможные способы использования произведения (в том числе в электронной версии журнала) без ограничения территории распространения, а также дают согласие на обработку персональных данных.

С 01.01.2023, в соответствии с изменениями в налоговом законодательстве, организации обязаны представлять сведения обо всех доходах физических лиц. В связи с этим издательство «Адукацыя і выхаванне» будет подавать сведения о доходах авторов в налоговую инспекцию сразу при начислении гонорара — независимо от факта получения денежных средств на руки (чаще всего вознаграждение отправляется по почте, а это занимает некоторое время).

Если автор не согласен с такими условиями, он имеет право отказаться от гонорара. Для этого вместе с материалом для публикации нужно отправить в редакцию соответствующее заявление. Образец заявления размещен на сайте aiv.by (Главная — Информация для авторов — Авторам статей — Правила представления статей и публикации — К сведению авторов! (заявление)).

БУЛЛИНГ И ТРОЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ежегодно тысячи детей подвергаются различного рода травле. Это приводит к трагедиям, которые ломают судьбы. Каждый резонансный случай буллинга или троллинга порождает громкие дискуссии и призывы к внесению изменений в законодательство. Наказание за травлю в школе просят ужесточить. Однако после того, как СМИ перестают пестрить заголовками о вопиющем случае, общественность затихает. Ровно до очередного такого случая. Как же реагировать педагогической общественности, что делать родителям детей, подвергающихся буллингу, а также самим детям в подобных ситуациях? Попробуем дать ответы на все эти волнующие вопросы в данной публикации.

Для начала разберем, что такое буллинг, троллинг и с какими видами травли может столкнуться подросток.

Буллинг — форма агрессии, когда один или несколько детей неоднократно и намеренно запугивают, преследуют, травят или наносят физический вред другому ребенку, который не может защитить себя.

Троллинг — форма социальной провокации или издевательства в сетевом общении.

Виды буллинга

Физический — непосредственные физические действия в отношении жертвы (толчки, пинки, побои, сексуальные домогательства).



**Анна
Эртугруловна
СЕМЕРГЕЕВА,**
заведующая отделом
профилактики
и комплексной
реабилитации
Социально-педагогического центра
г. Барановичи

Психологический — социальное исключение или изоляция (сплетни, слухи, игнорирование, бойкот, манипуляции).

Экономический — вымогательство или прямое отбирание денег, вещей, порча одежды.

Кибербуллинг — травля в Интернете через социальные сети, электронную почту: предполагает распространение слухов и ложной информации, взлом личных страниц, отправку негативных сообщений и комментариев. Является самым молодым и самым опасным видом буллинга, поскольку от него очень сложно защититься и найти источники, откуда исходит угроза.

Признаки буллинга:

- систематичность;
- наличие сторон;
- действия/бездействие обидчика.

Еще одно жестокое явление современного мира носит название **скулшутинг**. Этот термин подразумевает под собой массовое убийство учащихся,

произведенное учеником либо кем-то из посторонних, проникшим в школу. Скулшутинг приобрел широкую огласку после инцидента, который произошел в средней общеобразовательной школе «Колумбайн» в США: 20 апреля 1999 года двое учеников расстреляли тринадцать человек, после чего покончили с собой.

Почти все те, кто совершал подобные убийства, являлись жертвами травли со стороны одноклассников. Доведенные до отчаяния подростки брались за оружие и расстреливали своих обидчиков.

Мифы о буллинге

1. *«Дети сами между собой разберутся».*

Конечно же, это не так. Во-первых, взрослые показывают пример, как относиться к насилию. Каждый участник буллинга делает свои выводы, и это остается для них уроком на будущее. Во-вторых, ситуация может перейти границы, дети «заигрываются», проблема может стать бесконтрольной и зайти слишком далеко. В-третьих, равнодушием взрослый поддерживает насилие. В конце концов, он несет большую ответственность, чем ребенок, и не только моральную, но и юридическую.

2. *«Когда ребенок сам решает свои проблемы, он становится только сильнее».*

Часто дети не обладают достаточным опытом и знаниями, как правильно вести себя в конфликтной ситуации. Поддержка взрослого — словами или действиями — может быть грамотной и вполне уместной.

3. *«Вызывать беспокойство у взрослых должны только факты систематического физического насилия».*

Систематическое оскорбление, словесная травля ребенка может иметь значительные последствия для физиче-

ского и психоэмоционального самочувствия ребенка, поэтому игнорировать случаи буллинга нельзя ни в коем разе.

4. *«Буллинг — это ерунда по сравнению с проблемами, возникающими у взрослых».*

Насилие в школе может иметь серьезные психологические и физические последствия для всех участников травли (обидчиков, жертв, наблюдателей), что может негативно сказаться на качестве жизни в будущем.

5. *«Обидчиками становятся только дети-хулиганы и те, кто не умеет мирно общаться».*

Обидчиком может стать как один человек, так и группа, как не успевающие в учебе, одинокие и озлобленные дети, так и отличники и активисты, ведь причины ситуации буллинга могут быть различными и разбираться нужно в каждом конкретном случае.

6. *«Причина буллинга обусловлена лишь неблагоприятной обстановкой в школе».*

Насилие может поддерживаться многими факторами: характером обидчика или обиженного, равнодушием взрослых по отношению к насилию, даже конфликтными взаимоотношениями между родителями или учителем и учеником.

7. *«Причина буллинга заключается лишь в семейных проблемах».*

На самом деле в ситуации буллинга имеет место многофакторность. Как показывает практика, жертвами буллинга становятся также дети из благополучных семей, где царят гармоничные отношения.

Причины и мотивы буллинга

Что заставляет детей быть такими жестокими и агрессивными по отношению к своим сверстникам?

Причины буллинга можно разделить на следующие группы:

- *педагогические* (микроклимат в классе, обстановка в школе). Не последнюю роль здесь играет позиция учителя. Ребенок с большей долей вероятности подвергнется травле в той обстановке, где и сами педагоги позволяют себе насмешки и унижения в адрес учеников. Кроме того, учитель может занимать в ситуации буллинга стороннюю позицию: знает о проблеме, но не вмешивается;
- *психологические* (личность агрессора (так называемого буллера), и жертвы). Личные качества агрессора — заниженная или завышенная самооценка, склонность к деструктивному выражению агрессии, положительный опыт достижения своего путем применения насилия и др. Личные качества жертвы — виктимное поведение, недостаток коммуникативных навыков и навыков асертивного поведения;
- *социальные* (пропаганда и поощрение доминирующего агрессивного поведения в обществе: на телевидении, в Интернете, компьютерных играх). В настоящее время родители практически не контролируют поглощаемый ребенком контент и количество экранного времени. Потребляя информацию с экрана монитора, телефона или компьютера, он не может ее критически осмыслить и разобраться в допустимости транслируемого поведения, что приводит к демонстрации агрессивных форм поведения в реальной жизни;
- *семейные* (недостаток родительской любви и внимания либо, наоборот, чрезмерный контроль, физическая и вербальная агрессия со стороны родителей). Как из-

вестно, дети не столько слушают слова и доводы родителей, сколько берут пример с их поведения.

К **мотивам буллинга** можно отнести:

- ✓ зависть;
- ✓ месть (когда жертва травли сама становится буллером, стремясь наказать обидчиков за причиненные страдания);
- ✓ самоутверждение в коллективе;
- ✓ стремление быть в центре внимания, выглядеть «круто»;
- ✓ желание нейтрализовать соперника посредством его унижения.

Участники буллинга

В ситуации травли обычно принимают участие жертва, агрессор и наблюдатели. Поговорим о каждой из этих ролей.

Жертва. Повод для травли может быть какой угодно. Чаще всего жертвами становятся дети:

- ✓ с физическими недостатками или особенностями развития (сниженный слух или зрение, ДЦП и др.);
- ✓ неуверенные в себе, замкнутые, с повышенной тревожностью и низкой самооценкой;
- ✓ с особенностями внешности (веснушки, полнота/худоба и др.);
- ✓ с низким интеллектом и проблемами в учебе;
- ✓ «любимчики» учителей или, наоборот, изгои.

Всех жертв объединяет невозможность противостоять обидчику, защитить себя, дать ему отпор.

Агрессор. Потенциальный буллер — это человек:

- ✓ с низкой самооценкой, которую он стремится поднять за счет унижения других;

- ✓ стремящийся быть в центре внимания любой ценой;
- ✓ агрессивный, жестокий, склонный к доминированию и манипулированию;
- ✓ чаще с проблемами в семейных и детско-родительских отношениях.

Агрессорами могут быть дети как из неблагополучных семей, так и из семей с высоким статусом и достатком.

Наблюдатели. Это самая многочисленная категория участников школьного буллинга. Наблюдатели тоже оказываются вовлечены в ситуацию травли. Здесь, как правило, существуют три варианта развития событий:

1) наблюдатель встает на защиту жертвы, сам оказываясь под ударом и рискуя стать новой жертвой (яркий пример — мальчик из фильма «Чучело», заступившейся за Лену Бессольцеву);

2) наблюдатель занимает пассивную позицию, никак вмешиваясь в конфликт: «Это не мое дело», «Я не стукач»;

3) наблюдатель активно поощряет агрессора и спустя какое-то время присоединяется к нему. Именно к такому эффекту и стремится буллер.

Влияние буллинга на его участников

Что получает агрессор в ситуации травли? Ощущение собственной «крутости», «всемогущества», безнаказанности в дальнейшем приводит к еще большему развитию деструктивных, то есть разрушающих личность, качеств, девиантному поведению и, как следствие, к нарушению законодательства, к комиссии по делам несовершеннолетних и организации с такими детьми индивидуальной профилактической работы.

Самая тяжелая психологическая травма наносится жертве буллинга. Даже через много лет, будучи уже взрослыми, жертвы помнят все свои болезненные переживания, связанные с травлей.

Психологи отмечают, что школьный буллинг сравним по тяжести последствий для психики с семейным насилием.

1. У жертвы травли начинают проявляться психосоматические расстройства: частые головные боли, проблемы со сном и аппетитом, могут обостриться хронические заболевания.

2. Могут присоединяться депрессивные расстройства, повышенная тревожность, невротические проявления.

3. Самые серьезные реакции на буллинг — это попытки покончить с собственной жизнью или с жизнью обидчиков с применением взрывчатки, холодного или огнестрельного оружия.

Последствия для наблюдателя могут быть различными в зависимости от того, какой вариант развития событий из описанных выше он выберет.

1. Если наблюдатель присоединяется к жертве, защищая ее, то часто он становится следующей жертвой.

2. Если наблюдатель занимает пассивную позицию и не рассказывает взрослым, считая, что он не «стукач», то такое поведение может привести к длительным психологическим последствиям, а именно: повышению тревожности, расстройству пищевого поведения, нарушению сна и т. д.

3. Если наблюдатель присоединяется к травле, то и последствия будут для него такими же, как для буллера.

Что делать ребенку — жертве травли?

В первую очередь подростку надо понять, что в современной жизни есть

не только хорошее, но и злое, жестокое, неправильное, и научиться быть сильнее зла, говорить «нет», когда заставляют сделать что-то нехорошее, давать отпор обидчику, не теряя при этом собственного достоинства. Нужно найти себе друзей по интересам и общаться с теми, кто уважает и ценит товарищей.

Не нужно бояться, что «станет хуже», если кому-то рассказать о травле. Будет действительно хуже, если остаться один на один со своей проблемой. Всегда найдется тот, кто сильнее обидчиков и сможет защитить.

Если травят в Интернете, обязательно сохранять все переписки, видео, голосовые сообщения, чтобы в дальнейшем использовать их как доказательства совершаемого кибербуллинга.

Если предмет травли можно исправить, то нужно исправить. Если нельзя, то не стоит считать себя виноватым.

Как родителям определить, что ребенок стал жертвой буллинга?

- Приходит домой с мелкими ссадинами, ушибами; его вещи выглядят так, словно кто-то вытирал ими пол.
- Выбирает нестандартную дорогу в школу.
- Наблюдается пессимистическое настроение; может говорить о том, что не хочет ходить в школу или покончит жизнь самоубийством.
- Выглядит неудачником; злость, обиду, раздражение вымещает на родителях, родственниках или более слабых людях.



- Выпрашивает или тайно крадет деньги, внятно не объясняя, для чего они ему нужны.

Родителям нужно рассказать детям, что такое буллинг и как от него можно защититься; объяснить, что поведать взрослому о возникшей проблеме — это не слабость, а мудрое решение.

Мой ребенок — жертва буллинга, что делать дальше?

1. Дать ребенку понять, что вы на его стороне. Поддержать и успокоить: «Хорошо, что ты мне все рассказал! Я тебе верю. Ты не виноват в том, что случилось. Я тебе помогу».

2. Доверительно поговорить с ребенком о сложившейся ситуации. Разъяснить ему дальнейшие действия и линию поведения.

3. Помочь ребенку обрести уверенность в себе и умение противостоять нападкам сверстников.

4. Поговорить с классным руководителем, педагогами, родителями обидчика.

5. Если ситуация серьезная и разрешить ее мирным путем не получается, рассмотреть вариант перевода в другой класс или школу. Это крайний случай, поскольку то же самое может повториться и на новом месте.

6. В ситуации кибербуллинга, когда буллер известен, — заблокировать сообщения с его адреса или поставить в известность администрацию сайта. Если агрессор — аноним, распечатать переписку, сделать скриншоты страниц с видео и фотографиями и обратиться в правоохранительные органы.

Задача родителей не просто защитить и поддержать ребенка, столкнувшегося с травлей, но и научить его правильно, здоровому общению с окружающими людьми. Ребенок должен уметь говорить «нет», не поддаваться на провокации и манипуляции товарищей, знать, что в свои проблемы иногда лучше посвятить взрослых, чем разбираться самостоятельно, и быть уверенным, что родные не отмахнутся от него, а помогут и поддержат в трудную минуту.

Как учителю не допустить буллинга в классе?

Если говорить начистоту, педагоги, а особенно классные руководители, не могут не знать, что происходит с их подопечными.

Закрывать глаза на агрессивные выходы подростков нельзя. Любая информация о проявлении насилия должна быть проверена и принята ко вниманию, потому что проблема буллинга, троллинга — это проблема не личности, а группы.

Кроме того, необходимо обращать внимание на формирование группировок в классе и выделение «изгоев» и «белых ворон».

Просматривать личные странички учеников в социальных сетях, обращать внимание на посты и комментарии.

Никто не призывает педагогов нарушать внутреннее пространство и лезть в личную жизнь подопечных, но предупредить, предотвратить насилие и агрессию и защитить слабых они обязаны.

Рабочие упражнения для демонстрации обучающимся влияния буллинга

«Почему так происходит?»

Цель: выяснить причины поведения участников буллинга.

Материалы: карточки с изображениями «стрела», «мишень», «глаз», ватманы, маркеры.

Инструкция. Перед вами лежат карточки, вы должны взять по одной и не переворачивать до моей команды. Объединитесь в группы согласно изображениям на карточках. Что на картинках обозначает «стрела», «мишень», «глаз»? (*Буллеры, жертва, наблюдатель, соответственно.*) Это ваши роли. Задача каждой группы:

- «буллеры» пишут причины, побуждающие обидчика проявлять агрессию;
- «жертвы» попытаются пояснить, почему дети становятся легкими мишенями для буллеров;
- «наблюдатели» указывают, почему они часто вмешиваются в процесс буллинга.

«Бумажный человек»

Цель: продемонстрировать последствия буллинга.

Материалы: листы белой бумаги с контуром человека (по количеству участников).

Инструкция. Оборвите бумагу по контуру так, чтобы получился человек. Теперь сосредоточьтесь на том, что вам не нравится в вашем творении, и начните его ругать: кривой, косой, некрасивый и т. д. После каждого нехорошего слова заворачивайте край бумаги, начиная сверху, и сильно «затюживайте» его ногтем. Когда ругательства будут исчерпаны, посмотрите, что у вас получилось. Пофантазируйте

и скажите, на какие действия способен такой человек? Далее начинайте хвалить своего человечка и на каждое поддерживающее слово делайте один разворот бумаги. Понаблюдайте, что вам легче делать: ругать или хвалить?

Обсуждение. Хватило ли у вас хороших слов, чтобы развернуть человечка полностью? Каким в итоге он получился? Чем отличается от первоначального состояния?

«Два яблока»

Цель: продемонстрировать последствия буллинга.

Материалы: два приблизительно одинаковых яблока, нож.

Инструкция. Перед вами два яблока. Чем они отличаются? (*В общем, ничем.*)

Возьмите одно яблоко и, говоря «Ты мне не нравишься, ты противное яблоко!», несильно бросьте его. И так каждый по очереди поднимет яблоко, назовет, что в нем не нравится, и несильно бросит. Далее рассмотрите оба яблока (то, которое бросали, и то, которое осталось нетронутым) снова и поразмышляйте: «Видите ли вы разницу между яблоками? Какое яблоко вы бы предпочли съесть?» (*Ответы учащихся.*)

Обсуждение. Ребята, но ведь это мы сделали одно из яблок таким непривлекательным! Это наша вина. То же происходит с людьми, когда мы их обзываем и оскорбляем. Внешне это может практически никак не выражаться, но количество внутренних ран, нанесенных нами, огромно.

КЕЙС РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМ ПО ПРОРАБОТКЕ СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА

Преодоление кризисных состояний — актуальное направление работы педагога-психолога с несовершеннолетними. Ведь произошедшие в детстве, но не пережитые кризисные состояния обостряются в подростковом возрасте и «догоняют» с большей силой, переплетаясь с новыми событиями и становясь частью жизненного пути.

Одним из способов повышения компетенции педагога-психолога является изучение кейсов, знакомящих с опытом других специалистов, для расширения своего представления о работе с похожими случаями. С этой целью хотим продемонстрировать авторский кейс по работе с подростком, подвергшимся буллингу со стороны сверстников. Мы постарались раскрыть ее алгоритм, расширив инструментарий специалистов, работающих с данной категорией детей, актуальными техниками. Наша работа строилась на базе когнитивно-

поведенческого подхода с использованием техник мотивационного консультирования.

Несовершеннолетний — юноша 16 лет, зрительный контакт со специалистом не поддерживает, опускает голову, смотрит исподлобья, двумя руками обнимает рюкзак, стоящий у него на коленях, молчит, на контакт со специалистом идет неохотно, диагностики заполнять отказывается. В ходе первичной консультации установлено, что у него многочисленные пропуски учебных занятий без уважительной причины, он грубит преподавателям, отказывается выполнять их требования.

Этапы работы

1. Установление контакта, выстраивание доверительных отношений, сбор информации.
2. Выстраивание рабочих гипотез для работы с несовершеннолетним.

3. Работа в рамках подтвержденной гипотезы.

4. Прекращение работы, так как несовершеннолетний сообщил, что в помощи не нуждается и ему достаточно поддерживающих консультаций со специалистом.

На **первом этапе** был установлен первичный контакт, произведено выстраивание доверительных отношений. Период оказался длительным, на формирование доверительных отношений ушло около месяца, в ходе которого несовершеннолетний не решался рассказать о том, что его беспокоит. Он то приходил на занятия и говорил, что готов работать, то исчезал, не брал трубку сам и не выходил на связь через мать, в учебном заведении все это время тоже не появлялся.

После того как контакт был установлен, несовершеннолетний согласился на заполнение диагностик, направленных на изучение особенностей личности — акцентуации характера, детско-родительских отношений, агрессивности и враждебности. При этом попросил, чтобы специалист зачитывал вопросы и пояснял ему их значение. Уже на этом этапе у нас возникли сомнения в грамотности несовершеннолетнего. Однако ввиду того, что многие подростки, с которыми мы работаем, просят читать вопросы, так как сами это делают медленно и не всегда понимают их суть, сомнения было решено развеять позже.

Результаты диагностического обследования показали, что у несовершеннолетнего:

- *смешанный тип акцентуации характера* (сочетание возбудимого, гипертимного и конформного типов);
- *смешанный стиль семейного воспитания* (родители излишне заняты своими делами, и под-

росток находится на периферии их внимания, а попадает в поле зрения лишь тогда, когда случается что-то серьезное; стиль взаимодействия с ребенком строится только на предъявлении к нему непомерных требований, которые не соответствуют его возможностям; родители не проявляют устремлений к удовлетворению потребностей подростка и отличаются чрезмерно строгим реагированием на нарушения поведения, которое выражается в системе запретов и ограничений; индекс враждебности — повышенный, индекс агрессивности — высокий, уровень физической агрессии — повышенный, уровень косвенной агрессии — очень высокий, уровень раздражения — очень высокий, уровень обиды — повышенный, уровень подозрительности — высокий, уровень вербальной агрессии — повышенный, уровень чувства вины — высокий). Также в ходе сбора информации дополнительно было установлено:

- с отцом отношения отчужденные — они хоть и проживают вместе, но отец практически не взаимодействует с сыном, берясь за воспитание лишь тогда, когда подросток что-то натворит;
- мать вместо помощи сыну покрывает его;
- у несовершеннолетнего отсутствуют необходимые базовые навыки чтения и письма (при чтении нервничает, соединяет буквы в слоги не всегда верно, при этом практически не понимая прочитанного, при письме слова срисовывает), в связи с чем в учреждении образования возникают большие трудности

в получении профессии; имеются многочисленные пропуски учебных занятий, так как на каждую просьбу преподавателя прочесть материал подросток злится и уходит с урока, боясь, что кто-то узнает, что он не умеет читать и писать;

- несовершеннолетний подвергается буллингу со стороны одноклассников, а ранее подвергался ему в школе, отсутствие коммуникативных навыков компенсирует использованием мобильных приложений, употреблением спиртных напитков (считает, что это поведение взрослого мужчины);
- в связи с необходимостью постоянного ухода за домашними животными у несовершеннолетнего не появилось личного хобби и увлечений;
- у несовершеннолетнего постоянно плохое настроение, он озлоблен и раздражен; жизненные установки: «мир опасен», «люди враждебны», «я никчемный».

Ресурсы несовершеннолетнего, выявленные в ходе сбора информации:

- ✓ хочет быть принятым в группу сверстников и иметь отношения с противоположным полом;
- ✓ тепло отзывается о старшей сестре, проживающей отдельно;
- ✓ расслабляется при помощи редких поездок на рыбалку.

На **втором этапе** мы выдвинули гипотезу о том, что ситуация буллинга, длящаяся еще со времени обучения в школе, стала для подростка кризисным событием.

На **третьем этапе** мы решили начать работу сразу в двух направлениях:

1) обучение навыкам чтения — несовершеннолетнему и его матери было рекомендовано обратиться за помощью к дефектологу, однако мать

к рекомендациям не прислушалась, тогда мы проверили навыки чтения несовершеннолетнего и предложили обучаться параллельно с проработкой выявленных рисков в рамках реализации индивидуально-профилактической работы;

2) проработка травмирующего события и обучение новым паттернам поведения.

Мы начали с мотивационного консультирования, так как несовершеннолетний не инициировал самостоятельно работу и ему была нужна помощь в определении конкретных целей. Для этого мы прописывали списки «Мои жизненные цели» и «Цели работы со специалистом», а затем переводили цели работы со специалистом в SMART-цели. После этого использовали «Квадрат Декарта» и мотивационное интервью: обсуждали, что случится, если подросток останется в текущей ситуации, и что будет, если он все-таки достигнет своих целей.

Далее перешли к психологическому просвещению: несовершеннолетнему была разъяснена связь между происходящим, его мыслями в отношении данной ситуации и последующими действиями (например: «Когда учитель говорит мне читать, я грублю ей и ухожу из кабинета, подумав о том, что она скажет, чтобы я читал, и все узнают, что я не умею читать»). Далее для поиска этой взаимосвязи подростку было предложено вести дневник эмоций, однако самостоятельно он его не вел, а заполнял на встречах со специалистом. Параллельно велась работа по обучению пониманию и распознаванию базовых эмоций (по книге Сюзанны Изерн «Эмоциометр инспектора Крока»).

Следующий шаг — обучение навыкам асертивного поведения и коммуникативным навыкам. Обучение ас-

сертивному поведению происходило в индивидуальной форме: научиться говорить «нет», правильно реагировать на критику в свой адрес, определять и отстаивать личные границы. Обучение коммуникативным навыкам происходило в малой группе из четырех человек: подростки учились взаимодействовать в парах, просить о помощи, благодарить другого, а также приобретали навыки самопрезентации и презентации друг друга, умение слушать другого.

Параллельно шла проработка кризисного события: обсуждали, что напоминает о травме и заставляет переживать ее заново, как несовершеннолетний понимает, что утрачивает контроль над собой, что ему помогает почувствовать себя в безопасности. При этом использовались упражнения из рабочей тетради «Практическая когнитивно-поведенческая терапия для детей и подростков»: «Прогулка по облаку воспоминаний», «Территория воспоминаний», «Правила общения», «То ли это?», «Произнеси это твердо», «Возведение моста», «Триггеры и предохранители», «Сильные стороны личности», «Порезы и пластыри», «Навыки совладания», «Термометр», «Что написано у тебя на лице?», «Упражнение на заземление», «Избавление от негативных мыслей», «План “Как успокоиться”».

Параллельно с обучением мы постоянно говорили несовершеннолетнему о важности информирования администрации и педагогов учреждения образования о его особенностях для

выработки индивидуального подхода и уменьшения количества пропусков занятий без уважительной причины. Спустя время подросток выразил свое согласие, и мы проинформировали учреждение образования о его особенностях, дали рекомендации по проведению тренинговых занятий по сплочению коллектива и включению подростка в группу, по поведению преподавателей на уроке с нашим подопечным.

Работа с несовершеннолетним продолжалась на протяжении десяти месяцев. Нельзя сказать, что она была полностью успешной, однако ряд положительных изменений можно отметить: подросток начал выстраивать отношения со сверстниками, в том числе с противоположным полом, сумел дать отпор отцу и устранить некоторые задолженности по учебным предметам.

Таким образом, проблема буллинга и троллинга является актуальной в современных реалиях образовательной среды. Для ее уменьшения необходимо регулярное проведение психологического просвещения и профилактики не только для обучающихся и родителей, но и для педагогов, так как последние часто не замечают того, что становятся агрессорами, подталкивая тем самым других детей-наблюдателей к роли буллера. Не менее важным является обучение детей способам реагирования на травлю, механизму анонимного общения о ситуации буллинга.

ФОКУС НА ВНИМАНИЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ОСОЗНАННОСТИ

Аннотация. Практики осознанности (внимательности) в когнитивно-поведенческом подходе в консультировании и психотерапии доказали свою эффективность в развитии стрессоустойчивости, психологической гибкости и резильентности. Когнитивные теории внимания раскрывают основные когнитивные процессы внимательности, управления вниманием в моменте осознания и регуляцию внимания. Концептуализация майндфулнесс и распространение практики осознанной медитации является свидетельством профессиональной институционализации и основой для научного анализа этой когнитивной практики.

Annotation. Mindfulness practices in the cognitive behavioral approach in counseling and psychotherapy have proven effective in developing stress resistance, psychological flexibility, and resiliency. Cognitive theories of attention reveal the basic cognitive processes of mindfulness, attention control in the moment of awareness, and attention regulation. The conceptualization of mindfulness and the spread of mindful meditation practice is evidence of professional institutionalization and the basis for scientific analysis of this cognitive practice.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческий подход, практики осознанности.

Keywords: cognitive behavioral approach, mindfulness practices.



**Наталья
Валерьевна
ДРОЗДОВА,**
*директор Института
психологии БГПУ
им. Максима Танка,
кандидат
психологических
наук, доцент*

В последние годы практика майндфулнесс (mindfulness) получила широкое распространение в психологической теории и практике. Данный термин представляет англоязычную версию «sati», или «smṛti», из философии буддизма и предполагает глубокое фокусирование внимания на телесном и ментальном опыте, способность осознать и «вспоминать» свои поступки, мысли, слова. Майндфулнесс противопоставляется автоматическому режиму сознания и описывается метафорой «отключение автопилота». Главным инструментом практики стала медитация, а основным когнитивным механизмом, обеспечивающим положительные эффекты осознанной медитации, принято считать регуляцию внимания, достигаемую в ходе освоения техники сосредоточения на текущем моменте.

В данном исследовании предлагаем сфокусировать внимание на проблеме соотношения внимания и сознания применительно к известному мему «я в потоке, я в моменте, я в ресурсе». Перефразируя определение внимания, будем рассматривать внимание, во-первых, как поток — направленность и сосредоточенность сознания на определенном объекте или какой-либо деятельности, во-вторых, как момент — процесс отбора (селекции) доступной для органов чувств информации и, в-третьих, как ресурс — выбор определенных раздражителей для их последующей обработки.

В психологии сложились и теоретически обоснованы три подхода к исследованию внимания: классический, когнитивный и ресурсный [1].

Классические теории внимания возникают на базе ассоциативной психологии и постулируют центральную идею разграничения явлений внимания и сознания. Так, В. Вундт для описания содержания сознания и внимания применил предложенные Г. Лейбницем термины «перцепция» и «апперцепция». Перцепцией он называл вхождение содержания восприятия в широкий объем сознания, апперцепцией — сосредоточение внимания на определенном объекте (фокус внимания). Если человек воспринимает набор случайных элементов, объем сознания и внимания совпадают. В случае, когда восприятие охватывает множество взаимосвязанных элементов, апперцептируемое (находящееся в фокусе внимания) и перцептируемое (выходящее за его пределы) сливаются в единое целое. Сознание расширяется, становится «больше», чем внимание, апперцепция выступает связующим звеном элементов созна-

ния. В целом внимание, по В. Вундту, — это процесс фильтрации информации на основе жизненного опыта.

Э. Титченер при исследовании сознания вводит метафору волны, гребнем которой является внимание (апперцепция). В каждый момент времени только одно самое сильное впечатление достигает «гребня волны внимания». В отличие от Э. Титченера, У. Джеймс, считая невозможным выделение в сознании четко отграниченных друг от друга элементов, оформляет теорию потока сознания, согласно которой сознание функционирует подобно потоку, который «нельзя измерить ложками». Поток непрерывен, неповторим, уникален для каждого. Он всегда куда-то направлен и не может течь во все стороны сразу. Эта направленность и есть внимание.

В целом классические теории внимания в большей степени были ориентированы на проблему сознания. Сознание понималось как слабоструктурированный поток жизненного опыта, а внимание — как фильтрация и направленность сознания.

Две ошибки У. Джеймса — неудачная гипотеза о связи внимания с сознанием и положение о внимании как унитарной системе — позволили сосредоточить теоретические исследования на признании, что многие attentionные процессы не осознаются, а внимание предполагает параллельное обнаружение информации (визуальной, аудиальной) и наличие «узких мест» (специализации).

Результатом теоретической рефлексии стало появление моделей селекции в **когнитивных теориях внимания**.

Модели селекции в качестве мишени выбрали избирательность внимания, причинами которой могут быть недостаточная пропускная способность канала

и отсутствие способности обрабатывать все сенсорные признаки одновременно. В рамках информационного подхода было предложено несколько моделей наличия «узкого места», где осуществ-

вляется отбор информации: модель ранней фильтрации Д. Бродбента, модель делителя Э. М. Трейсмана и модель поздней фильтрации Д. и Э. Дойчей и Д. Нормана (рис. 1).



Рис. 1. Селективные теории внимания

Процесс обработки информации представляет собой классическую схему «стимул — реакция». Стимулы попадают в сенсорный регистр, происходит их обнаружение, затем опознание, перцептивный анализ и принятие решения. Если применить потенциал поздней модели селекции Трейсмана, то фильтрация информации проходит три стадии: сенсорных, семантических признаков и самореференции.

На стадии сенсорных признаков сигналы находят соответствие в памяти, где происходит минимальный анализ их значения. Срабатывает фильтр Бродбента, аттенюатор Трейсмана активизирует релевантные (характерный плач своего ребенка) и глушит (но обрабатывает) иррелевантные сообщения. На стадии семантических признаков перцептивный фильтр регулирует интенсивность сообщений и выполняет роль посредника между сигналом и его вербальной переработкой. Срабатывает фильтр Дойчей и Нормана, аттенюатор Трейсмана активизирует релевантные (соб-

ственное имя), глушит и обрабатывает иррелевантные сообщения. На стадии самореференции происходит анализ информации относительно ее личного смысла.

Таким образом, внимание «заглушает» иррелевантные сенсорные сигналы центральной и периферической нервной системы, чтобы обеспечить вербальную и личностную обработку релевантных стимулов. Иными словами, избирательность внимания зависит от объема информации (памяти), а в так называемом расширенном состоянии сознания и без системы подавления осознанности (внимательности) мозг может воспринимать и обрабатывать гораздо больше информации.

Д. Канеман предложил концепцию внимания как умственного усилия — **ресурсную модель внимания** (рис. 2 на с. 32).

Психолог отмечал, что значение имеет не только расположение фильтра (узкого места), но и процесс обработки информации. Задействуется рас-



Рис. 2. Ресурсная модель внимания

пределитель ресурсов, контролирующий процесс распределения возможностей. При оптимальных условиях человек способен выполнять более чем одно задание. Однако несколько сложных раздражителей могут быстро истощить все ресурсы и на обработку дополнительных раздражителей или на обратную связь внимания просто не хватит [2].

Д. Канеман эмпирически установил один из показателей расхода внимания — изменение диаметра зрачка, увеличение которого может свидетельствовать о количестве задействованного ресурса внимания в данный мо-

мент. В целом психолог, рассматривая внимание как процесс распределения ограниченного энергетического ресурса психики, раскрыл роль фильтров в переработке информации. Если деятельность требует значительных усилий, то фильтры становятся более жесткими, при выполнении простых заданий фильтры допускают обработку информации несколькими каналами одновременно [2].

Развивая положение о внимании как ограниченном ресурсе умственного усилия, Д. Навон и Д. Гоффер предложили теорию множественных ресурсов. Авторы проводят аналогию процесса

решения задачи с фабричным производством. Конечный результат такого производства, включающий в себя прибыль от продажи выпущенного продукта, зависит от множества факторов: сложности изделия, используемых материалов, уровня технологии, числа и квалификации рабочих и рыночного спроса. Максимальная прибыль наступает при минимальном расходе ресурсов [2].

К ресурсной модели можно отнести теорию схемы внимания М. Грациано (Attention schema theory, AST). В ней под вниманием понимается способность мозга в каждый момент времени сосредоточивать свои ограниченные ресурсы на небольшом фрагменте мира, чтобы получить большую глубину обработки. Схема внимания — это комплекс информации, описывающий внимание: не предмет, на который оно направлено, а само внимание. Схема «наблюдает» за его состоянием, отслеживает его дина-

мические переходы от одного состояния к другому и предсказывает, как оно может измениться в ближайшем будущем [2].

Б. Баарс в своей теории глобально-нейронного рабочего пространства (Global workspace theory, GWT) проясняет соотношение внимания и сознания. Глобальное рабочее пространство — это особый тип когнитивной архитектуры, в которую поступают сообщения от конкурирующих между собой когнитивных модулей, специализирующихся на анализе и обработке сенсорной информации определенного типа [3].

Доступ к сознанию получает та информация, которая доминирует в глобальном рабочем пространстве в настоящий момент. Именно она формирует текущее содержание сознания. То есть механизмы внимания контролируют доступ к сознанию. Так, внимание подобно пульту TV, сознание — картинка на его экране.

Внимание	Сознание
Люди смотрят для того	чтобы смотреть
Мы слушаем для того	чтобы слушать

Б. Баарс использует метафору «театр сознания». Сознание рассматривается как непрерывно изменяющийся поток воспринимаемых ощущений. «Пржектор» селективного внимания освещает небольшую часть сцены театра сознания, в которой происходит постоянная смена содержаний сознания. Режиссер, стажеры, сценаристы находятся за кулисами в темноте. Они могут влиять на действия в освещенной (осознаваемой) части, но сами по себе невидимы. Публика, которая символизирует неосознаваемые процессы, также невидима и находится в неосвещенной части сцены.

В целом когнитивные и ресурсные теории внимания представляют научно

обоснованную базу терапии осознанности, или майндфулнесс. Дословно майндфулнесс — «безоценочная осознанность, которая возникает вследствие осознанного направления внимания в данный момент собственного опыта». Привычное понимание, что майндфулнесс — это осознанность, в последнее время дополняется изучением данного феномена как психологической внимательности (М. А. Холодная), практик внимательности (А. Блэк), внимательности к моменту (Г. И. Гурджиев) [4].

Осознавание, или медитация осознанности, — психологический процесс привлечения внимания к собственной жизни в настоящий момент.

Техники осознания в медитативных практиках существовали в течение многих столетий как часть восточных духовных традиций. С 1970-х годов без привязки к конкретной религии практика светской медитации и медитации осознанности стала предметом научного изучения в западной клинической психологии и психотерапии.

Дж. Кабат-Зинн одним из первых разработал программу снижения стресса на основе осознанности (Mindfulness-based stress reduction, MBSR). Программа включает медитации осознанности — практики, с помощью которых развиваются навыки внимания, эмоциональная регуляция, а также уменьшаются руминации и беспокойство [4].

К. Гермер и К. Нефф соединили практики внимательности и сострадание в своей программе внимательного сострадания к себе (Mindful Self Compassion, MSC), Дж. Тисдейл — в когнитивную терапию на основе осознанности (Mindfulness-based cognitive therapy, MBCT), которая использует внимательность, чтобы помочь улучшить качество жизни людям, имеющим хронические клинические заболевания [5]. В настоящее время практики осознанности активно используются в терапии клинической депрессии, тревожных, травматических и стрессовых расстройств, биполярного аффективного расстройства, клинических проявлений шизофрении и других расстройств шизофренического спектра [6]. Медитации осознанности широко используются в саморазвитии личности.

Осознанная медитация позволяет научиться переключаться в режим осознания. Практикуя осознанность, мы начинаем видеть мир таким, какой он есть, а не каким мы его ожидаем, хотим, или, напротив, боимся увидеть.

По мере имплементации майндфулнесс в теорию и практику психологии сформировалось множество интерпретаций ключевого понятия и прилагаемых к нему конкретных техник. Тем не менее общим остается акцентирование на мысленной сосредоточенности и осознанном переживании текущего момента, сопряженном с готовностью принять происходящее без попыток активного вмешательства. Концептуализация майндфулнесс и распространение практики осознанной медитации является свидетельством профессиональной институционализации и основой для научного анализа названной выше когнитивной практики. Внимание, преодолевая узкие границы познавательного процесса и расширяя границы сознания, трансформируется в майндфулнесс как целостный когнитивно-личностный конструкт.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лобанов, А. П. Когнитивная психология / А. П. Лобанов. — Минск : ИНФРА-М, 2012. — 376 с.
2. Грациано, М. Наука сознания. Современная теория субъективного опыта / М. Грациано. — М. : Альпина нон-фикшн, 2021. — 254 с.
3. Баарс, Б. Н. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки ; под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж; пер. с англ. под ред. проф. В. В. Шульговского. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. — 552 с.
4. Уильямс, М. Осознанность: как обрести гармонию в нашем безумном мире / М. Уильямс, Д. Пенман. — М. : Манн, Иванов и Фебер, 2022. — 288 с.
5. Блэк, А. Время услышать себя / А. Блэк. — М. : Манн, Иванов и Фебер, 2021. — 196 с.
6. Дьяков, Д. Г. Практики осознанности в развитии самосознания, коррекции и профилактики его нарушений / Д. Г. Дьяков, А. И. Слонова // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2016. — Т. 7. — № 3. — С. 377–387.

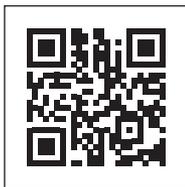
Материал поступил в редакцию 12.12.2023.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

Современные учащиеся активно используют информационно-коммуникационные технологии, имеют постоянный доступ к электронным образовательным ресурсам и услугам (в школе и дома). Поскольку участниками образовательного процесса являются и родители, и педагоги, то не менее важна и их информационная грамотность. Часто взрослые в процессе информационного самообразования не успевают за младшим поколением. Это приводит к различным затруднениям в образовательном процессе: недоступное изложение материала или не соответствующая интересам учащихся форма его подачи, устаревшая информация и многое другое.

Вместе с тем интернет-пространство обладает неограниченными возможностями для самообразования в области информационно-коммуникационных технологий. Однако мало знать, нужно еще и научиться применять эти технологии в образовательной деятельности. А использование онлайн-сервисов в психодиагностике становится все более очевидной необходимостью.

Один из наиболее оптимизированных под психодиагностическую работу сервисов – **Simpoll.ru**. Регистрироваться не обя-



**Светлана
Александровна
БЕГЕР,**
*практикующий
педагог-психолог*

зательно – достаточно иметь аккаунт в любой социальной сети.

С помощью данного сервиса можно провести как анкетирование, так и тестирование любой сложности.

Анкета – вербально-коммуникативный метод опроса, используемый для составления статистических представлений о состоянии общества. Анкета включает определенное количество вопросов и позволяет анонимно собирать мнения учащихся и родителей.

Тест – стандартизированный набор вопросов, направленных на измерение индивидуальных свойств и качеств респондента.

Приведем пример работы с профориентационной анкетой для родителей.

Переходим по ссылке: <http://simpoll.ru/run/survey/d9f8e23a>.

Отвечаем на вопросы.

По окончании нажимаем на кнопку «Отправить».

Профориентационная анкета для родителей

1. Кем Вы мечтали стать в детстве?

2. На чем основывается Ваш выбор профессии?
 престиж профессии
 востребованность профессии
 популярность профессии
 на основе своего хобби
 по примеру или совету родителей, других значимых близких
 по учебным способностям
 эту специальность предлагали в учреждении образования в нашем городе

3. Что в большей степени повлияло на решение пойти учиться по этой специальности?

4. Какую роль играли Ваши родители в Вашем профессиональном самоопределении?
 они выбрали мой будущий профессиональный путь
 они помогли мне прислушаться к себе и разобраться в моих способностях
 позволили мне выбирать самому

5. Как Вы считаете, родители должны помогать ребенку в выборе профессии?
 да, они лучше знают своего ребенка, чем он сам
 да, они должны помочь ребенку разобраться в себе, насколько это возможно
 нет, это должен сделать сам ребенок

6. Каким образом родители могут помочь ребенку?
 выбрать подходящую специальность
 предоставить несколько специальностей на выбор
 рассказать про существующие специальности и познакомить со специалистами из различных областей
 помочь ребенку понять, что ему больше всего нравится делать и какие способности у него есть
 предложить ему посетить профессиональный лагерь
 сопроводить ребенка к профориентологу и психологу

7. Участвовал ли Ваш ребенок в профориентационной диагностике в своей школе (гимназии, лицее) по методике регионального центра тестирования?
 да
 нет, но планируем сделать это на базе школы
 нет, но планируем сделать это на базе Дворца творчества

Нажимая кнопку "Отправить", вы соглашаетесь с [пользовательским соглашением](#) и [политикой конфиденциальности](#).

Отправить

Анкету обрабатывает педагог-психолог. Результаты приходят на электронную почту, указанную при регистрации на сайте.

Сервис Simpoll.ru избавляет от необходимости использовать бумажные варианты и опрашивает большое количество человек. Ссылку можно разместить в социальных сетях, в групповых чатах мессенджеров, встроить на сайт и др. Опрос может проводиться и анонимно.

Варианты вопросов разнообразны (бесплатная версия ограничена 10 вопросами). Так, можно создать как тек-

стовое поле и открытый список, так и выпадающий список и шкалу оценки. Доступен выбор одного или нескольких вариантов ответа.

Сервис автоматически подсчитывает результаты, строит графики и показывает отчет, что, безусловно, упрощает статистическую работу специалиста. По результатам опроса можно отследить эмоциональный фон как родителей, так и учащихся, изучить взаимоотношения между ними для дальнейшего внедрения психолого-педагогической программы.

Приведем примеры опросов, которые уже были использованы и помогли не только получить быстрый и качественный результат, но и охватить большое количество учащихся.

- **Анкета для детей «Детско-родительские отношения»** (позволяет изучить взаимоотношения между родителями и учащимися).



- **Профориентационная анкета для родителей** (актуализирует вопрос профессионального самоопределения родителей и учащихся).



- **Анкета «Мое профессиональное будущее»** (профориентационная анкета для учащихся позволяет определить их готовность к профессиональному самоопределению, выявить актуальные способы психологического взаимодействия для помощи в выборе профессионального пути).



Наиболее подходящим ресурсом для профдиагностики учащихся является сервис **OnlineTestPad.com**. Тут можно создавать опросы, тесты, кроссворды, конкурсные задания и уроки.



Сайт не ограничен количеством вопросов, а главное его достоинство в том, что он позволяет связывать ответ с характеристикой, подсчитывать большее число совпадений и выдавать результат. Таким образом, появляется возможность не только автоматического вывода результата, но и более обширного ознакомления с ним. Симпатию вызывает и то, что сайт позволяет прикрепить к результату активную ссылку, перейдя по которой можно открыть брошюру либо видеоматериал по определенной теме.

Так, на данном ресурсе апробирован **дифференциально-диагностический опросник (ДДО; Е. А. Климов)**. Он помогает учащимся определить свой тип профессии (человек — природа, человек — техника, человек — человек, человек — знаковая система, человек — художественный образ). По каждому типу профессии создана брошюра. В результате учащийся, пройдя тестирование, может по активной ссылке перейти к брошюре о своем типе профессии и ознакомиться с ним более подробно. Тут он может выделить для себя области ее применения, способы развития в своей профессиональной сфере, обозначить навыки и умения, которые



необходимо развивать для достижения наивысших результатов.

Помимо диагностического опроса на сайте, были апробированы следующие тесты:

- **опросник профессиональных склонностей** (опросник Л. Йовайши в модификации Г. В. Резапкиной) (позволяет выявить склонность к той или иной деятельности);
- **тест Д. Голланда по определению типа личности** (помогает определить социальную направленность личности, выделив шесть типов: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциальный, предприимчивый и артистический).



Уже только эти три теста способны сориентировать учащегося в выборе будущей профессии, позволив ему опереться на информацию о себе и своих притязаниях.

Таким образом, быстро расширяющееся интернет-пространство с его неограниченными возможностями может стать как для педагогов, так и для психологов хорошим подспорьем. Возможности многих интернет-сервисов упростят и оптимизируют работу специалистов, сделают ее более доступной и интересной для учащихся.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Одной из актуальных проблем современного общества является рост агрессивности в юношеской среде и наличие девиаций. Особое значение приобретает проблема конфликтов в раннем юношеском возрасте. Юноши и девушки часто попадают в неформальные группы, переживают разрушение прежних стереотипов поведения, изменение ценностных ориентаций, что может приводить к конфликту с нормами и ценностями общества.

По Д. Б. Эльконину, подростковый возраст (11–17 лет) делится на два периода: младший подростковый возраст (11–14 лет) и ранняя юность (15–17 лет) [1].

Ранний юношеский возраст довольно сложен и противоречив. Это наиболее непростой период в формировании и становлении личности человека. Особенность развития состоит в том, что личность определяется в процессе складывающихся взаимоотношений с окружающими людьми, формирует свою значимость среди них. Юношескому, как и подростковому, возрасту свойственны проявления агрессии, враждебности, неприязни, наблюдается высокая склонность к конфликтности. Данный период характеризуется переходом во взрослую жизнь, развитием самосозна-



**Дарья Юрьевна
КУРЬЯН,**
*педагог-психолог
отдела профилактики
и комплексной
реабилитации
Социально-
педагогического
центра Октябрьского
р-на г. Минска*

ния, решением задач профессионального самоопределения, социального становления, возникновением новых жизненных сложностей. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в юношеском возрасте, при неблагоприятных общественных или микросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, в результате — к кризисному протеканию юности.

Девиантное поведение довольно широко распространено в юношеском возрасте, сопровождает процесс социализации и жизненного становления личности. Однако девиантному поведению подвержены не все юноши и девушки, при этом имеет место большая вероятность столкновения взглядов, что оказывает негативное влияние на

развитие личности. Е. В. Змановская характеризует девиантное поведение как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [2, с. 101].

Среди причин проявления девиантного поведения в юношеском возрасте выделяют следующие:

1) социально-педагогическая запущенность — девиантное поведение юношей и девушек связано с их невоспитанностью, сложившимися негативными стереотипами поведения, знаниями, умениями и навыками;

2) психологическое неблагополучие семейных отношений, отрицательный психологический микроклимат в семье;

3) систематически обостряющиеся несложившиеся взаимоотношения со сверстниками в коллективе класса, неправильное (несправедливое, грубое) отношение со стороны родителей, учителей, одноклассников;

4) отклонения в состоянии психологического и физического здоровья и развития, возрастные кризисы, акцентуации характера и другие причины физиологического и психоневрологического свойства;

5) отсутствие условий для самовыражения, незанятость полезными видами деятельности, отсутствие позитивных и значимых социальных и личностных жизненных целей и планов;

6) безнадзорность, отрицательное влияние окружающей среды и развивающаяся на этой основе социально-психологическая дезадаптация, смещение социальных и личностных ценностей с позитивных на негативные [3].

Целью исследования, проведенного нами, было изучение базовых убеждений и стратегий поведения

в конфликтных ситуациях у юношей и девушек с девиантным поведением.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Социально-педагогического центра Октябрьского р-на г. Минска. В нем приняли участие 50 несовершеннолетних в возрасте от 15 до 17 лет, с которыми проводится индивидуальная профилактическая работа и/или программа по индивидуальной комплексной реабилитации с целью устранения девиантного поведения.

Контрастную группу составили учащиеся гимназии № 56 г. Минска — несовершеннолетние от 15 до 17 лет в количестве 50 человек, которые не имеют административных и/или уголовных правонарушений. Данная группа была сформирована из числа респондентов с низкими показателями по шкалам делинквентное, зависимое и агрессивное поведение по результатам методики Э. В. Леуса «Склонность к девиантному поведению» [4].

Методы исследования: теоретический анализ проблемы; тесты: 1) Опросник К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» [5, с. 248–252]; 2) «Шкала базовых убеждений» (Р. Янов-Бульман, адаптация О. А. Кравцовой) [6]. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью коэффициента корреляции Спирмена (так как распределение отличалось от нормального типа).

Результаты исследования по опроснику К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» представлены на *рисунке 1* на с. 40.

Из диаграммы видно, что несовершеннолетние с девиантным поведением (д/п) в конфликте чаще отказываются от борьбы и сдают свои позиции, завершают их частичными уступками, пытаются уйти при минимуме затрат. На выбор данных стратегий могут влиять такие

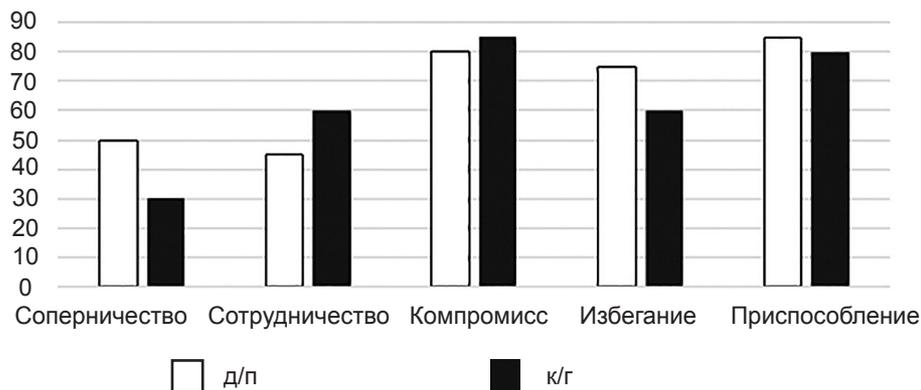


Рис. 1. Графическое представление количественных данных стилей разрешения конфликтов по методике К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов»

мотивы, как осознание своей неправоты, необходимость сохранения хороших отношений с оппонентом, сильная зависимость от него, незначительность проблемы, отсутствие шансов на другой исход, давление третьей стороны.

Юношам и девушкам с девиантным поведением и из контрастной группы (к/г) свойственно использовать в конфликтных ситуациях стратегии поведения «Компромисс» и «Приспособление». Однако у несовершеннолетних с девиантным поведением присутствует тенденция к применению способов разрешения ситуации «Соперничество» и «Избегание», что говорит о навязывании другой стороне предпочтительного решения для себя и желании уйти от конфликтной ситуации. Последнее характерно и для несовершеннолетних контрастной группы, а также склонность к стратегии «Сотрудничество».

Из представленных на диаграмме профилей видно, что имеются значительные различия по стилям разрешения конфликтов: «Соперничество», «Сотрудничество» и «Избегание». Произведем статистический анализ различий в двух группах по шкалам опросника.

Проверка осуществлялась с помощью непараметрического U-критерия Манна — Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Расчеты производились при помощи программы STATISTICA 12-й версии (табл. 1).

Значимые различия между группами были выявлены по шкале «Соперничество»: в группе несовершеннолетних с девиантным поведением показатели статистически выше, чем у несовершеннолетних контрастной группы. Это означает, что юношам и девушкам с девиантным поведением больше присуще проявление способа регулирования «Соперничество», что характеризуется стремлением к удовлетворению своих собственных интересов в ущерб интересам оппонента. По остальным шкалам различия между группами не выявлены. Следовательно, наличие девиантного поведения у юношей и девушек не влияет на выбор оставшихся стратегий.

Что касается базовых убеждений, то из данных, представленных на рисунке 2, можно заключить, что для юношей и девушек с девиантным поведением

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа по опроснику К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» с использованием U-критерия Манна — Уитни

Способы регулирования конфликтов	Эмпирические значения			
	Суммы рангов		U-критерий	p-уровень
	Несовершеннолетние с девиантным поведением	Контрастная группа		
Соперничество	2856,5	2193,5	918,5	0,022499
Сотрудничество	2262,5	2787,5	987,5	0,070891
Избегание	2511,5	2538,5	1236,5	0,928590

(д/п) характерно ощущение ценности собственной личности, независимо от внешних факторов и собственных реакций на окружающий мир, осознание того, что они могут контролировать и управлять происходящими вокруг них событиями. Вместе с тем такие несовершеннолетние склонны полагаться на случайность, которая оценивается

как вариант неопределенности — то, от чего невозможно полностью защититься. Однако в отзывчивость окружающих и в доброжелательное отношении человека к окружающему миру они не верят.

Юноши и девушки с девиантным поведением и из контрастной группы по результатам, представленным на рисунке 2, имеют сходство по базовому

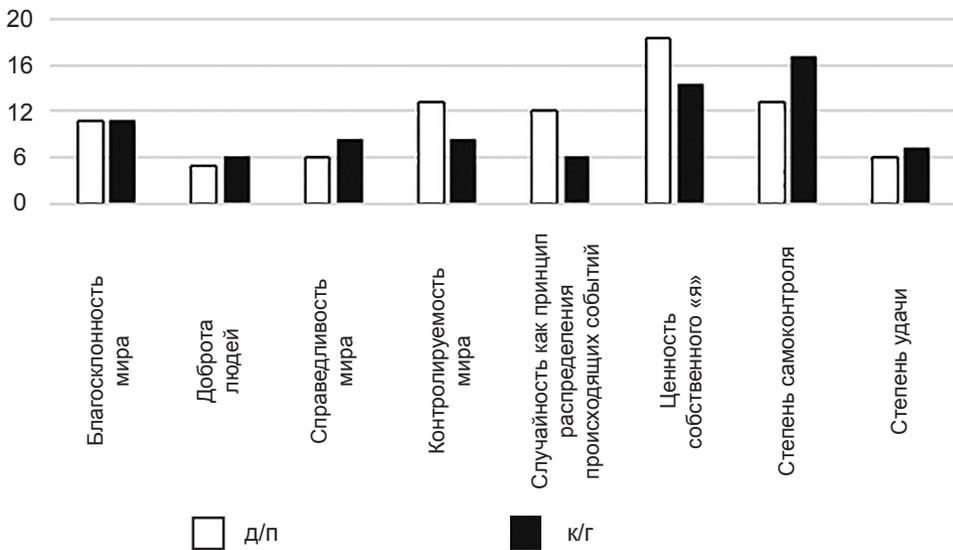


Рис. 2. Графическое представление количественных данных базовых убеждений несовершеннолетних

убеждению «Благосклонность мира». Несовершеннолетним с девиантным поведением присуще наличие убеждений: «Ценность собственного “я”», «Контролируемость мира» и «Случайность как принцип распределения происходящих событий». Вместе с этим убеждения «Доброта людей», «Справедливость мира» и «Степень удачи» данной группе респондентов менее свойственны. Можно предположить, что между группами будут присутствовать значимые различия по подшкалам «Ценность собственного “я”» и «Степень самоконтроля».

По результатам сравнительного анализа с использованием U-критерия Манна — Уитни значимых различий в базовых убеждениях между несовершеннолетними с девиантным поведением и из контрастной группы не выявлено. Следовательно, наличие девиантного поведения не влияет на личностные особенности в юношеском возрасте. Влияет сама ситуация, оказавшись в которой несовершеннолетние выбрали девиантное поведение. Значит, таким юношам и девушкам необходимо научиться справляться с ситуацией, не прибегая к использованию девиантного поведения.

По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы: существуют значимые различия между юношами и девушками с девиантным поведением и из контрастной группы по стратегии поведения «Соперничество», то есть для несовершеннолетних с девиантным поведением более характерно использование названного способа регулирования

конфликтов, что говорит о стремлении к удовлетворению своих собственных интересов в ущерб интересам оппонента. Однако в конфликте юноши и девушки с девиантным поведением, как и из контрастной группы, часто отказываются от борьбы и сдают свои позиции, завершают их частичными уступками, пытаются уйти при минимуме затрат. На базовые убеждения в юношеском возрасте девиантное поведение не влияет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барсукова, А. Е. Возрастная периодизация психического развития по Даниилу Борисовичу Эльконину [Электронный ресурс] / А. Е. Барсукова // Современные научные исследования и инновации. — 2020. — № 6 (110). — Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92580>. — Дата доступа: 26.12.2023.
2. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
3. Терещенко, Е. Е. Проблема девиантного поведения и пути ее решения / Е. Е. Терещенко, Т. Н. Эрентраут // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2013. — № 8. — С. 96–99.
4. Белобрыкина, О. А. Склонность к девиантному поведению: диагностическая дилемма (на примере анализа методики «СДП» Э. В. Леус, А. Г. Соловьева) / О. А. Белобрыкина, А. Г. Овчаренко // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2022. — № 1. — С. 25–85.
5. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учебник для студентов вузов / В. П. Пугачев. — М. : Аспект-Пресс, 2003. — 284 с.
6. Психодиагностика толерантности личности / авт.-сост. : Г. У. Солдатова [и др.] ; под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.

КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ организации воспитательной работы в школе

Воспитание детей — самая важная область нашей жизни, а правильное воспитание — наша счастливая старость, плохое воспитание — наше будущее горе, наши слезы.

А. С. Макаренко

Особое внимание при организации воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году уделяется идеологическому, гражданскому, патриотическому и военно-патриотическому, а также духовно-нравственному воспитанию, формированию здорового образа жизни и профилактике вредных зависимостей, организации взаимодействия с семьей. Продолжается воспитание информационной культуры обучающихся, ознакомление с материалами по тематике геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны [1].

Каждое учреждение образования старается создать собственную модель воспитательной работы в школе с учетом ее специфики, традиций, социума, инновационной среды, перспектив развития.

В настоящее время одним из инновационных подходов в развитии школы, позволяющим эффективно использовать имеющиеся в системе образования ресурсы и успешно противостоять негативным внешним и внутренним факторам, является кластерный подход.



Лариса Николаевна ЛЕВКЕВИЧ,
заместитель декана
факультета
педагогики
и психологии
по воспитательной
работе
Барановичского
государственного
университета

Кластерная модель воспитания предусматривает взаимодействие образовательных учреждений с организациями различных сфер: учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, бизнеса и др.

В условиях «перезагрузки» школы, связанной с реформами в системе образования, меняются концепции и подходы к воспитанию. Достаточно часто приоритетным направлением воспитательной работы в школе является одно из перечисленных в нормативных документах (гражданское и патриотическое либо экологическое и т. д.).

Однако цель воспитания — гармонично развитая личность. Поэтому встает вопрос: «Как в условиях современного информационного общества формировать ценностные приорите-

ты молодого поколения?». Сложность заключается в том, что в информационном пространстве, а порой и дома учащиеся слышат информацию, отличающуюся от той, которую получают в школе.

В практической составляющей воспитания должна быть взаимосвязь (кластер) семейного и социального воспитания. Основой кластера являются такие ценности, как семья, здоровый образ жизни, образование, труд и творчество, наука, традиции и религия, социальная солидарность, гражданственность и патриотизм и др. Представленный на рисунке кластер охватывает основные направления воспитательной работы в школе.

В Приложении 28 к Правилам проведения аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования даны критерии оценки поведения учащихся учреждений образования [2].

Среди них названы и те ценности, которые обозначены в предлагаемой кластерной модели: гражданственность, доброта, бережливость, дисциплинированность и др.

Современная школа не может существовать отдельно от нужд и потребностей страны, общества. Она становится важнейшим фактором формирования новых установок личности. Общественные организации в учреждении образования в полной мере обеспечивают условия развития социальной активности школьников. Чрезвычайно важным багажом для молодежи, которая участвует во внеучебных мероприятиях, является ее активная жизненная позиция. «Если не я, то кто же?» — вот девиз, который определяет отношение подрастающего поколения к своей роли в отстаивании идеалов *мира, добра и милосердия*.

Память неизменно сопровождает все многообразные формы человеческой деятельности: науку и образо-



Рис. Кластер ценностей современного воспитания

вание, производство и рекламу, воспитание подрастающего поколения. *Историческая память* является одним из центральных объектов манипулирования для различных политических сил, заинтересованных в формировании и сохранении определенных образов прошлого в угоду собственным интересам. При этом существует четкое понимание: сложно манипулировать человеком, который знает прошлое и с уважением относится к опыту предыдущих поколений. «Историческая память — это основа духовных и культурных традиций белорусской нации. Это то, что формирует внутренний стержень каждого гражданина-патриота, закаляет дух и вдохновляет на добрые свершения во имя предыдущих поколений, благополучия тех, кто сегодня своим усердным трудом создает блага для нашей страны, и тех, кто идет за нами», — отметила Председатель Совета Республики Наталья Кочанова на заседании Совета по взаимодействию органов местного самоуправления при Совете Республики Национального собрания Республики Беларусь [3].

Одним из элементов исторической памяти является память о событиях Великой Отечественной войны. Запоминающимися патриотическими мероприятиями для обучающихся являются Вахты памяти, митинги-реквиемы, патриотические акции, выставки, посвященные геноциду белорусского народа в годы Великой Отечественной войны и др.

Здоровый образ жизни сегодня справедливо рассматривается в качестве одной из приоритетных государственных задач. Здоровые дети — это благополучие общества. Без здорового подрастающего поколения у нации нет будущего. Проблема сохранения *здоровья* — социальная, и решать ее нужно на всех уровнях общества. Образ

жизни рассматривается как вид активной жизнедеятельности человека. В настоящее время доказано, что из суммы всех факторов, влияющих на состояние здоровья человека, 50–55 % приходится на образ жизни. Здоровый образ жизни — это индивидуальная система поведения человека, обеспечивающая ему физическое, душевное и социальное благополучие в реальной окружающей среде (природной, техногенной и социальной) и активное долголетие [4].

Формирование здоровья обучающегося в значительной степени зависит от того, какая работа ведется в школе в этом направлении. Большое значение имеет организация пространства. Правильно организованная развивающая среда дает ребенку возможность проявить себя в социальном плане, освоить определенные правила здорового образа жизни, ощутить взаимосвязь с другими детьми, укрепить уверенность в своих силах. И тогда наши ученики будут физически здоровы, активны, коммуникабельны. Необходимо формировать у школьников представления об ответственности за собственное здоровье, в том числе и психологическое. Если задать родителям вопрос: «Чего вы ждете от школы?», многие ответят примерно так: «Чтобы ребенка научили (здесь следует перечень важного, по мнению родителей) и воспитали». Некоторые добавляют: «Хотим, чтобы ребенку в школе было комфортно». Ключевое слово, характеризующее психологическое здоровье, — это *гармония* человека как с самим собой, так и с окружающей средой. Для психологического здоровья норма — это присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих человеку не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию.

Основным показателем нарушения психологического здоровья является стойкое повышение уровня тревоги (тревожность) ребенка. Для коррекции школьной тревожности применяются различные методы коррекционно-развивающей работы. Одним из наиболее эффективных является арт-терапия, поскольку она помогает расширить рамки восприятия, способствует развитию у ребенка творческих способностей, позволяет не только наиболее полно раскрыть творческие возможности учащихся, но и отвлечь от негативных переживаний [5].

Приведем примеры ведения диалога педагога с обучающимся, который находится в кризисном состоянии.

Обучающийся:

— **У меня ничего не получится.**

Учитель (рекомендуемые варианты ответов):

— Если не получится, я буду знать, что ты сделал все возможное.

— Случались ли уже в твоей жизни похожие ситуации? Как тебе тогда удалось с ними справиться?

Нерекомендуемый вариант ответа:

— Если не получится, значит, ты недостаточно постарался.

Обучающийся:

— **Я допустил большую ошибку...**

Учитель (рекомендуемые варианты ответов):

— Давай сядем и поговорим об этом.

— Я готов(а) тебя поддержать, если ты захочешь.

— Давай подумаем, какие могут быть выходы из этой ситуации.

Нерекомендуемые варианты ответов:

— Надо было сначала думать, а потом делать.

— Что посеешь, то и пожнешь.

Обучающийся:

— **Всем было бы лучше без меня!**

Учитель (рекомендуемые варианты ответов):

— Кому именно?

— На кого ты обижен?

— Ты очень много значишь для нас, меня беспокоит твое настроение. Расскажи мне, что происходит.

Нерекомендуемый вариант ответа:

— Не говори глупостей, давай поговорим о чем-нибудь другом.

Важную роль в формировании ценностных приоритетов молодежи играет экологическое воспитание — это передача экологических установок, знаний, навыков и умений путем укрепления *экологической информированности*.

Коллективизм, коммуникативность, креативность рассматриваются не только как компетенции, но и как ценности XXI века. В учреждениях образования проводятся встречи с интересными людьми, тематические мероприятия, экскурсии, благотворительные акции, выставки. У каждого классного руководителя есть копилка таких мероприятий: разработанные циклы классных часов, сценарии праздников, формы работы с родителями.

Конечно, разовые мероприятия не приносят плодов. Поэтому необходимо вести системную работу по воспитанию у учащихся коллективизма и коммуникативности — проводить внеклассные мероприятия, такие как спортивные и трудовые акции, и многое другое. Ярким примером организации процесса патриотического воспитания обучающихся в школах г. Барановичи является создание циклов видеороликов о городе, изучение со школьниками литературы в библиотеках, материалов в музее, информационных интернет-источников, создание Telegram-канала «Репортаж» для публикации видеороликов и материалов.

В заключение представляем анкету «Элементы кластерной модели воспитания», которая поможет педагогам оценить собственную воспитательную работу согласно кластерной модели (необходимо пройти мини-тест, воспользовавшись Q-кодом).



Анкета «Элементы кластерной модели воспитания»

Таким образом, кластерная модель воспитательной работы позволяет акцентировать внимание на развитии гармоничной личности, способной нести ответственность за свое здоровье, поведение, готовой к успешной социализации в современном обществе. Для актуализации кластерной модели учителям-предметникам, классным руководителям, педагогам дополнительного образования необходимо обращать внимание на формирование ценностей у учащихся посредством разнообразных форм работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://adu.by/images/2023/imp/imp_2023_vosp_3.pdf. — Дата доступа: 26.01.2024.

2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 11 июля 2022 года № 184 «Об аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238659>. — Дата доступа: 25.01.2024.

3. Наталья Кочанова: историческая память — основа духовных и культурных традиций белорусской нации // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/obshchestvenno-politicheskie-i-v-oblasti-prava/2023/september/75496/>. — Дата доступа: 26.01.2024.

4. Здоровый образ жизни и его составляющие [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://gp16.medkhv.ru/index.php/medinfo/32-zdorovyj-obraz-zhizni-i-ego-sostavlyayushchie>. — Дата доступа: 25.01.2024.

5. Находкин, В. В. Исследование уровня школьной тревожности и способы ее коррекции / В. В. Находкин, Ю. Г. Кривошапкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — № 3 (32). — С. 350–352.

ТАК ЛИ БЕЗОПАСНА ЭЛЕКТРОННАЯ СИГАРЕТА?

Подрастают наши дети. Из маленьких и беспомощных они превращаются в подростков. Более серьезными становятся проблемы, с которыми мы сталкиваемся в их воспитании. Давайте задумаемся о вредных привычках, подстерегающих подрастающее поколение. Ведь именно сейчас формируется в их сознании модель будущей жизни, приоритеты, предпочтения. От возникших в этом возрасте вредных привычек практически невозможно избавиться всю жизнь. Как же уберечь взрослеющих подростков от пагубных привычек?



**Наталья
Геннадьевна
МЯКИННИК,**
педагог-психолог
Сморгонского
социально-
педагогического
центра

Для начала уясним, что такое зависимость и какие ее виды существуют, а также какое пагубное влияние оказывают на детский неокрепший организм электронные сигареты, которые сегодня настолько популярны среди подростков, что дети-вейперы встречаются практически на каждом шагу.

Зависимость — это острая потребность человека совершать определенные действия. Любой из видов зависимости мешает человеку жить, работать, учиться, отдыхать.

Виды зависимостей

Химическая — это, прежде всего, наркомания и курительные смеси (спайсы), алкоголизм, никотиновая зависимость, токсикомания, лекарственная зависимость.

Нехимическая (или поведенческая) — азартные игры (гэмблинг),

информационные зависимости (телевизионная, компьютерная, интернет-зависимость), пищевая, спортивная. Существуют такие зависимости, как трудоголизм и перфекционизм — стремление во всем быть лучшим.

Говоря о химической зависимости, часто слышим словосочетание «психоактивные вещества».

Психоактивное вещество (ПАВ) — любое вещество (природное или синтетическое), способное при однократном приеме изменять настроение, физическое состояние, самоощущение, восприятие окружающего мира, поведение либо давать другие, желательные с точки зрения потребителя, психофизические эффекты, а при систематическом приеме вызывать психическую и физическую зависимость.

Группы ПАВ

Алкоголь. Спиртные напитки приравниваются к пищевым продуктам.

Наркотики. К ним относят вещества, отвечающие трем критериям:

- медицинскому — способны изменять функционирование ЦНС;
- социальному — негативное отношение общества к употреблению веществ не по медицинским показаниям;
- юридическому — эти вещества внесены в реестр наркотических и запрещены к распространению законом.

Ненаркотические ПАВ — токсические вещества, никотин, кофеин и др., не входящие в список наркотических.

Курение табака следует считать самым распространенным из видов зависимости. Отсутствие привычной дозы никотина вызывает неврозы, агрессию, раздражительность и даже физическое недомогание.

Прогресс не стоит на месте, и несколько лет назад на прилавках появились электронные сигареты, которые рекламируют как безопасную альтернативу курению обычных сигарет. И подростки легко этому верят. Кроме того, новомодные устройства легко купить в Интернете, в отличие от классических табачных изделий, которые запрещено реализовывать лицам, не достигшим совершеннолетнего возраста. Распространители электронных сигарет паспорт не спрашивают, ведь они заинтересованы продать товара как можно больше, а дешевые варианты вполне доступны по цене подросткам. Отсутствие запаха, неадекватного поведения после курения позволяет им скрывать свою вредную привычку. Родители о таком пристрастии своего ребенка могут даже не догадываться.

Но так ли безопасна электронная сигарета, как об этом говорит реклама?

Электронные сигареты — это устройства для курения на аккумуляторе, в которых используются картриджи, заполненные жидкостью, содержащей

никотин, ароматизаторы и другие химикаты. Работа электронной сигареты осуществляется по принципу ингалятора, то есть в процессе затяжки заправленная в устройство жидкость превращается в пар (англ. *vapor* — «вейп»), выдыхаемый курильщиком.

Никотин, входящий в состав электронных сигарет, оказывает мощнейшее влияние на организм ребенка. Потребляемый в неограниченных количествах, он сильно перестраивает метаболизм человека, в связи с чем развивается стойкая зависимость. Кроме того, курение любой сигареты может привести к развитию раковых заболеваний.

Бесконтрольное вдыхание пара, содержащего никотин, чревато передозировкой никотина с соответствующими симптомами: головокружением, тошнотой, головной болью, повышенным слюноотделением, болью в животе, диареей, общей слабостью.

Ароматизаторы, используемые для производства электронной сигареты, провоцируют аллергические реакции. Вейперы подвергают себя риску развития смертельной «попкорновой болезни». Такой вывод сделали ученые, обнаружив токсичный химикат диацетил в 75 % ароматизаторов для курения. Диацетил используется во многих ароматизаторах (фруктовый ароматизатор, запах кондитерских изделий, конфет). Диацетил — химическое вещество, используемое в качестве аромата масла в продуктах питания. Данное вещество употреблять в пищу можно, но при вдыхании на протяжении долгого времени оно становится опасным. Диацетил вызывает воспаления, образование рубцов, сужение бронхиол.

Синтезированный из нефтепродуктов пропиленгликоль, содержащийся в электронной сигарете, имеет свойство

накапливаться в организме и способствует появлению гнойников, вызывает нарушение работы печени и почек. Пары пропиленгликоля негативно сказываются на работе легочной системы человека. Термическое разложение пропиленгликоля приводит к образованию акролеина и формальдегида, которые обладают токсичными свойствами. Акролеин раздражает слизистые оболочки глаз и дыхательных путей, вызывает слезотечение, а также проявляет мутагенные свойства. Формальдегид, помимо перечисленных свойств, оказывает воздействие на центральную нервную систему.

В электронной сигарете содержится такое вещество, как глицерин. И здесь важными являются сразу несколько факторов:

- какая именно разновидность глицерина применяется (синтезированный из продуктов растительного происхождения или дешевый, синтезированный методом хлорирования и пропиленом);
- применяемый без других специальных компонентов глицерин действует на ткани весьма агрессивно;
- в сочетании с некоторыми веществами, например, силиконом, глицерин образует яд.

Известно, что канцерогены, выделяющиеся при горении и испарении никотина, провоцируют генные мутации, то есть если ребенок начинает курить в подростковом возрасте, это может сказаться и на его геномном наборе. Формируются пресловутые раковые опухоли в бронхолегочной системе.

Производители электронных сигарет умалчивают о вреде ментола, который обязательно содержится в их продукции, на формирующийся организм мальчиков, а именно: ментол снижает активность сперматозоидов.

Проводимые исследования доказали, что в выделяющемся паре при курении электронных сигарет содержится 31 опасное вещество. При нагревании аккумулятора концентрация выделяемых канцерогенных веществ значительно увеличивается.

В некоторых случаях жидкость для электронных сигарет готовят вручную, она стоит в разы дешевле и доступна каждому. На данном товаре нет информации о составе. Подделки, несомненно, приносят гораздо больший вред, чем дорогие электронные сигареты. Очевидно, что дети относятся к небогатым потребителям.

Неправильное использование электронной сигареты приводит к несчастным случаям. Например:

- ✓ Электронная сигарета взорвалась в руке молодого мужчины, он получил серьезные травмы рук и может навсегда остаться инвалидом.
- ✓ Студент университета при взрыве электронной сигареты получил перелом позвоночника и лицевой кости, лишился передних зубов. По словам хирургов, молодой человек может остаться навсегда прикованным к инвалидному креслу.
- ✓ Сигарета начала греться и дымиться у мужчины в руках. Он успел бросить ее, но сигарета взорвалась рядом с его ногами, нанеся глубокие раны.

Негативные последствия употребления электронных сигарет для детского организма

- Затруднение дыхания, возникновение затяжного кашля и одышки, сухость во рту.
- Низкая выносливость, нервное истощение.
- Постепенное снижение слуха и зрения. Никотин способствует

повышению внутриглазного давления, что может привести к развитию глаукомы.

- Риск развития онкологических заболеваний.
- Ухудшение функционирования щитовидной железы.
- Задержка в умственном и физическом развитии.
- Опасность для репродуктивного здоровья: риск бесплодия в будущем.
- Регулярное учащение сердцебиения, сердечные заболевания.
- Проблемы с кожей: угревая сыпь, себорея и т. д.
- Угнетение центральной нервной системы и деятельности головного мозга: при регулярном использовании электронных сигарет несовершеннолетние могут становиться более эмоциональными и активными, вплоть до истерии, или, наоборот, впадать в депрессию.
- Ухудшение памяти, возможно нарушение мелкой моторики и координации движений.
- Нарушение познавательных процессов — памяти, мышления, воображения.
- Общее использование одной электронной сигареты (что в подростковой среде не редкость) может привести к передаче таких инфекционных заболеваний, как гепатит и туберкулез.

Не каждый взрослый вейпер задумывается о таких последствиях, а что уж говорить о детях и подростках! А производители пользуются их неосведомленностью.

Какие же причины побуждают несовершеннолетних вовлекаться в потребление ПАВ? Это могут быть:

Давление со стороны сверстников — некоторые подростки имеют друзей, которые принимают ПАВ, и чтобы не выделяться среди них, тоже это делают.

Любозытство — многие подростки любят экспериментировать. Например, им интересно, какой будет эффект от употребления ПАВ.

Имитация — несовершеннолетний видит, как его родители, родственники, близкие друзья принимают ПАВ, и принимает такое поведение за норму. «Мои родители расслабляются, когда они выпивают алкогольные напитки, следовательно, я могу сделать то же самое, чтобы расслабиться».

Стратегия копирования поведения — в семье произошло какое-либо трагическое событие (смерть родственника, развод, насилие), и подросток обращается к ПАВ, которые якобы помогают справиться с непреодолимыми трудностями.

Ради забавы — некоторые подростки полагают, что ПАВ могут поднять настроение и создать забавные ситуации.

Бунт — иногда несовершеннолетний чувствует необходимость сделать что-нибудь, что противоречит обычной повседневности, потому что он не удовлетворен своей жизнью и хочет выделиться. Например, подростки слушают особую музыку, делают вызывающие прически и одеваются не как все, наносят татуировки. Некоторых молодых людей ПАВ привлекают тем, что их употребление противоречит общепринятым нормам поведения.

Имидж — недовольные собой подростки порой думают, что окружающие считают их скучными и неинтересными. И, чтобы изменить свой имидж, они начинают принимать ПАВ.

Самоуверенность и самооценка — в жизни молодых людей происходит

много изменений, с которыми они не всегда могут справиться. При этом подростки могут потерять уверенность в себе и неадекватно оценить возникшую ситуацию. ПАВ придают ложную уверенность в своих силах, в возможности выполнить то, что при других обстоятельствах они бы никогда не сделали.

Это никого не касается (депрессия, тревожность, переживание трудностей) — можно выделить группу подростков, которые считают себя никому не нужными. Им кажется, что у них нет будущего, и они даже не надеются на какие-либо изменения в своей жизни. Чаще всего такие люди не осознают риска употребления ПАВ.

Поддержка сверстников — очень часто родители бывают слишком заняты собой или своими проблемами, у них не хватает времени на своих детей. Есть семьи, в которых родители ведут себя агрессивно, оказывают насилие над детьми, поэтому те убегают из дома. Подростки собираются вместе с такими же обиженными сверстниками, которые принимают ПАВ, и ребятам кажется, что в этой компании они нашли новую семью, где играют важную роль и являются частью чего-то нового и привлекательного.

Самолечение — в период взросления несовершеннолетние могут столкнуться с различными проблемами психологического здоровья, такими как депрессия, чувство беспокойства, повышенная тревожность. Часто подростки не знают, куда обратиться за помощью, и очень напуганы. Не находя поддержки, некоторые из них начинают принимать ПАВ.

У детей подросткового возраста авторитет взрослого резко падает и возрастает значимость мнения сверстников. Для них очень важно чувство принадлежности, возможность занять

свое место в референтной группе, а ребенок-сирота, кроме того, завязывая новые знакомства, часто играет роль подчиненного. В этот сложный период взросления подростки наиболее подвержены дурному влиянию извне и риск возникновения различных зависимостей велик как никогда, ведь, не обладая психологической устойчивостью, детям бывает трудно сказать «нет». Задача взрослых — научить их уверенному поведению. Для этого существуют техники уверенного (ассертивного) поведения, которые могут быть применены подростками в ситуации, когда знакомый или незнакомый человек предлагает попробовать ПАВ.

Техники уверенного (ассертивного) поведения

Техника «Заезженная пластинка».

Когда на вас «наезжают» или вы подвергаетесь давлению со стороны других, можно порой очень легко сорваться и проявить агрессию. Избавиться от такого прессинга поможет техника «заезженная пластинка» — прием, позволяющий уверенно заявлять о своей позиции или о своих чувствах, не вступая при этом в словесную перепалку. Вы спокойно повторяете раз за разом свое утверждение (например, «Твое предложение заманчиво, но я сторонник здорового образа жизни», «Нет, не буду...»), как запись на пластинке, которую заело, игнорируя любые отвлечения, и ведете себя так до тех пор, пока другой человек не сдастся. При равных условиях побеждает тот, кто более настойчив. Необходимо сохранять спокойствие и быть терпеливым.

Техника «Твердый отказ»: умение сказать твердое «нет» и отстоять свое мнение.

Формула уверенного отказа выглядит так: «Я + отказ + четкое и уверенное

обоснование». При отказе необходимо демонстрировать спокойствие, не повышать голоса. Лучше смотреть на собеседника, не выражая эмоций, в точку между глаз. В этом случае вы и не отводите взгляд от лица собеседника, который, возможно, демонстрирует обиду, и в то же время не смотрите ему в глаза. Состояние при этом должно быть спокойным.

Техника «Я-высказывание»: высказывание человека, в котором он описывает свои чувства и формулирует свои пожелания с опорой на собственные мысли и эмоции, стараясь не задевать и не обвинять окружающих.

Я-высказывание всегда начинается с личных местоимений «я», «мне», «меня» и чаще всего состоит из четырех пунктов:

1. Когда я вижу/слышу, что... (факт).
2. Я чувствую... (чувство).
3. Потому что я думаю, что... (мысли).
4. Давай... (договоренность).

Техника «Я-высказывание» предназначена для общения в сложных коммуникативных ситуациях с близкими или значимыми людьми. Она предполагает открытость, готовность поделиться неприятными эмоциями (печалью, злостью, обеспокоенностью, тревогой, страхом и др.) с целью конструктивно

повлиять на человека: разрешить конфликт, удержать от рискованного поведения, обозначить собственные границы в общении.

В контексте темы тренинга техника «Я-высказывание» применима в ситуации общения с близкими людьми: другом либо родственником, о котором стало известно, что он принимает ПАВ. В большинстве прочих случаев, когда коммуникация происходит с незнакомыми или малознакомыми людьми, предлагающими попробовать ПАВ, целесообразно использовать техники «Твердый отказ» или «Заезженная пластинка».

Самое важное в воспитании подростка — не быть по отношению к нему надзирателем, строгим судьей. Наоборот, нужно стать для него другом, товарищем, которому можно открыть секреты, поделиться переживаниями, проблемами, рассказать о неудачах. Родителям следует как можно чаще разговаривать со своим ребенком по душам, постараться сформировать доверительные отношения, и тогда подросток будет брать пример не с соседа, курящего возле подъезда, а с близких людей — тех, кто поддержит в трудной жизненной ситуации и поможет найти выход из любого тупика.

ДЕТСКАЯ КНИГА — ДЕЛО ИСКУССТВА. О детской литературе и детском чтении

Современные дети не читают, а если читают, то «не то» и «не так». Такая точка зрения настолько распространена, что закрадываются сомнения в возможности ее опровержения. Об этом говорят учителя, родители, и даже сами дети готовы признать, что чтение книг — занятие не интересное, а потому и не стоящее их внимания. Однако будет большой ошибкой принимать на веру даже, на первый взгляд, самое очевидное утверждение.

Прежде всего, необходимо договориться, что имеется в виду под чтением. И дело не только в том, что сегодня читать можно как бумажную, так и электронную книгу, более того, появились еще и аудиокниги. Современных детей отличает то, что они черпают информацию не столько из книг, сколько из многочисленных интернет-ресурсов. Если раньше источником научных сведений для подростков выступали научно-популярные издания и отчасти музеи и телевизионные передачи, то теперь они практически полностью вытеснены порталами и сайтами. Допустимо ли рассматривать чтение научно-популярного журнала и чтение сообщений с сайта как взаимозаменяющие или это явления разного порядка? При этом доступность информации меняется и отношение к ней, а потому перед

**Марина Анатольевна
СТЕПАНОВА,**
*доцент кафедры
психологии и образования
МГУ им. М. В. Ломоносова,
доктор
психологических наук*

взрослыми встают новые, не имеющие аналогов в прошлом проблемы воспитания. Сказанное позволяет заключить, что исследование психологической природы чтения вообще и детского чтения в частности представляет собой предмет специальных исследований. Надо отметить, что эти вопросы в той или иной конкретной форме издавна вставали перед воспитателями будущих поколений — педагоги и психологи, филологи и историки пытались найти на них хотя бы приблизительные ответы. Достаточно припомнить давнюю статью философа и литературоведа В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество», в которой автор убедительно показывает, что чтение художественной литературы отнюдь не развлечение, а особая работа читателя — его творческий труд, и результат чтения зависит от духовной биографии читателя. В. Ф. Асмус писал: «Содержание художественного произведения не переходит — как вода, переливающаяся из кувшина в другой, — из произведения в голову читателя. Оно

воспроизводится, воссоздается самим читателем — по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [1, с. 62]. Читателю необходимо дорасти до читательской зрелости, воспитание которой начинается в начальной школе: «Хороший учитель... показывает, как надо читать, понимать, осмысливать стихотворение, рассказ, повесть, поэму в качестве фактов искусства» [1, с. 67].

Далее желательно с опорой на фактические данные разобраться, а действительно ли наши дети перестали читать. Неужели ситуация настолько плачевна? В 2017 году вышла книга «Энциклопедия современного детства (пособие для взрослых, созданное детьми)» [2], в котором специальный раздел так и называется: «Книги». Во-первых, список любимых книг довольно большой, во-вторых, разнообразный. Среди любимых детьми жанров — фантастика, детективы, приключения, фэнтези, энциклопедии, романы, сказки, комиксы, мистика, фанфики, страшилки, ужасы и др.; дети называли произведения классической русской и зарубежной литературы, а также современных авторов. По одному источнику затруднительно делать окончательные выводы, но и спешить с пессимистическими заключениями о растущем нечитающем поколении тоже оснований недостаточно.

Если поднять вопрос о психологических особенностях детского чтения, то обсуждение невольно переходит в плоскость специфики литературы для детей. Об этом можно говорить не только с теми, кто учит детей читать, но и с теми, кто создает детские книги.

В данном случае мы обращаемся к размышлениям о детской книге Лидии Корнеевны Чуковской, которая



Лидия Чуковская

**В ЛАБОРАТОРИИ
РЕДАКТОРА**

работала в 1920-1930-е годы в Ленинградском отделении издательства детской литературы («Детгиз», «Детиздат») под руководством Самуила Яковлевича Маршака, первого главного редактора «Детгиза». Воспоминаниями о работе в редакции детской литературы Л. К. Чуковская делится в книге «В лаборатории редактора». Сама она предвидела вопрос об актуальности собственных размышлений (а первое издание книги вышло в 1960 году) и специально подчеркивала: издательства расширяются, планы растут, но издательский опыт не устарел, устарела лишь та обстановка, в которой работали раньше писатели и редакторы.

С Л. К. Чуковской можно соглашаться или нет, но ее размышления помогают отчетливо увидеть те проблемы, которые спустя десятилетия не только не потеряли своей актуальности в наше цифровое время, но и приобрели еще большую остроту.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСКУССТВО

Что представляет собой художественная литература для детей? Знакомство с книгой маленького ребенка начинается с потешек, на смену которым приходят короткие стихи и песенки. Можно ли говорить о том, что с самого раннего возраста малыш погружается в мир искусства? Или об искусстве в этом возрасте говорить рано и только чтение «взрослой» литературы подростком есть собственно творческая работа по освоению искусства?

...Литература для детей — вся! от двестишестидесяти для маленьких до повести, до научной и публицистической книги для подростков, — должна быть делом искусства, и притом большого [3, с. 297].

Обладает ли искусство самостоятельной воспитывающей силой? Известный педагогический принцип воспитания трудом может быть сравним с принципом воспитания искусством? Только в таком случае особая роль детской книги становится очевидной.

...Детская книга... должна быть делом искусства. Не ремеслом, не поверхностной отпиской от требований времени, а одним из самых могучих оружий воспитания, какие только изобрел человек, — искусством [3, с. 303–304].

С какими психологическими особенностями восприятия литературы связано данное утверждение?

Обращаться к воображению ребенка и значило строить детскую литературу как искусство [3, с. 310].

Какие требования, исходя из сказанного, предъявлял Маршак к детской литературе?

«...Для того, чтобы показать... жизнь и в настоящем, и в прошлом, а не только бездушную схему жизни, мы привлекаем к работе над детской книгой подлинных художников.

Не только повести о людях должны делаться мастерами художественного слова, но и книги о зверях, о странах, о народах, даже книги по истории техники» (С. Я. Маршак) [3, с. 298].

Какие образцы детской литературы вызывали у Маршака критическую оценку?

Пафос редакторской деятельности Маршака был в отрицании предреволюционной литературы для детей, где царили сентиментальность, ханжество, сюсюканье... детская литература предреволюционных лет пахла казенным монархизмом и либеральной чувствительностью [3, с. 304].

ДЕТСКИЙ ПИСАТЕЛЬ

В чем состоит отличие детского писателя от «взрослого»? Какие особые задачи стоят перед детским писателем?

Велика ответственность писателя для детей: взрослым случается читать книги для развлечения, для отдыха от труда для того, чтобы познакомиться с творчеством того или иного автора, —

ребенок же читает только то, что ему по душе, и воспринимает каждую книгу как своего рода этический трактат, обучающий его поступать, действовать. Вот почему моральный вывод обязателен для каждой детской книги, но для того, чтобы влиять на душу, он должен быть не иллюстрацией к резонерскому рассуждению, а поэтическим выводом

из всего хода событий, из накопленных фактов и чувств [3, с. 369].

Кроме художественной, большое место среди книг для детей занимает научно-популярная литература. Каким требованиям она должна отвечать, чтобы возбуждать у ребенка познавательный интерес? Является ли достаточным соблюдение доступности изложения?

Научно-художественная книга — книга, пропагандирующая науку, рассказывающая о поражениях и победах человеческой мысли, — многими из своих литературных приемов родственна книге публицистической. Тут та же борьба за общедоступность и лапидарность формы при сложности содержания. ...Добиться того, чтобы в библиотеке советского школьника появились книги, сочетающие научность с художественностью, было его [Маршака] заветной мечтой. «Поэзия должна стать точной, как наука, а научная книга поэтической, как стихи», — говорил он в редакции. Он стремился к тому, чтобы научные истины читатель получал не от посредников и компиляторов, а непосредственно от тех, кто добывает их сам, — от ученых, ибо тот, кто сам трудится над добычей истины, неизбежно сохранит, излагая, запал, вдохновение, смысл и пафос своей работы, а стало быть, и ее поэзию. Читатель окажется не пассивным потребителем истины, а взволнованным свидетелем и деятельным участником ее добывания. Что может быть более полезно и более увлекательно! Попытки же строить популярные книжки так: наукообразная скука, перебиваемая, для развлечения приунывшего читателя, беллетристической интермедией, — Маршак отвергал, как отвергал всегда и во всех областях литературы линию наименьшего сопротивления. Он звал

к работе для детей самих ученых — химиков, биологов, геологов, историков, физиков — тех из них, кто не был глух к слову, кому можно было привить литературный вкус [3, с. 383–384].

Кто может стать автором таких произведений для детей? Известно, что авторами детских книг выступали не только писатели, но и ученые, например, Я. Перельман, чьи книги известны не одному поколению детей.

Создается новый литературный жанр — детская научно-художественная книга, и работают над этим новым жанром не присяжные посредники между наукой и литературой — компиляторы и популяризаторы, — а серьезные научные работники и писатели [3, с. 385].

Книга для взрослых и книга для ребенка — в чем состоит их отличие? Как привлечь внимание ребенка к книге? Существуют ли какие-то особые приемы написания детской книги?

Литература «детская» и «массовая» — родные сестры... наука и искусство тоже должны породниться. ...Увлечательность детской книги — всякой, научной и ненаучной! — рождается не из каких-то специальных приемов занимательности, а из искренней увлеченности автора избранной темой. ...Научная книга для детей должна быть делом искусства [3, с. 384–385].

Не возникает ли опасность слишком упрощенного изложения научных фактов? В чем ошибочность стремления некоторых авторов отойти от строгих научных фактов и заменить их изложение занимательными нестрогими описаниями наблюдаемых явлений?

...В детской научно-популярной книге и в самом деле может говориться

о науке. Ведь все так давно привыкли находить в книгах этого рода только го-меопатические дозы научных мыслей и фактов, растворенные в водянистых рассуждениях о пользе науки, о красоте и стройности мироздания, о «тайнах природы», о «чудесах науки и техники».

Этот слабый раствор мысли подслащали обыкновенно, как микстуру, сахарином так называемой занимательности. По-видимому, ремесленники научно-популярного цеха... мало верили в занимательность самой науки. Для того чтобы сделать свой предмет занимательным, они придумывали всевозможные аттракционы [3, с. 386].

Маршак стремился к тому, чтобы авторы детских книг не мельчили тему, за которую брались. Не пригибали ее до уровня малообразованного или неопытного читателя, а поднимали читателя на уровень затронутой темы — всякого читателя, будь то ребенок или старик [3, с. 391].

Стоит ли вообще отказаться от научно-популярной литературы для детей? Или более продуктивный путь состоит в поиске такой формы изложения научных фактов, кото-

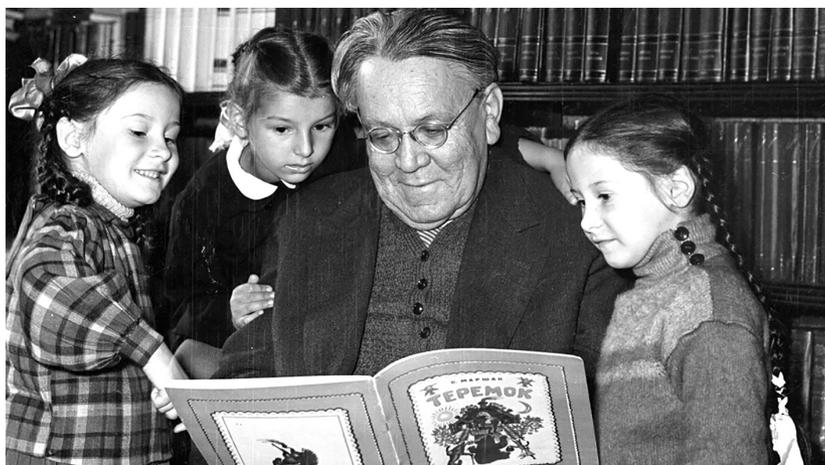
рая сделает знакомство с научными фактами не только доступным, но и интересным для ребенка? Какой выход из создавшегося положения видел Маршак?

«Лукавая и фальшивая дидактика нам не к лицу. Мы уважаем науку и уважаем ребенка. Мы помним особенности детского возраста, но это обязывает нас не к упрощению, а к простоте, к последовательности и ясности мысли.

Конечно, ребенок требует от книги занимательности, но занимательность должна быть достигнута не посторонними средствами, не развлекательными интермедиями, а самой сущностью книги, ее темпераментом, ее идейным богатством.

А это возможно только тогда, когда автор сам увлечен научной проблемой, когда он имеет право свободно и уверенно... распоряжаться своим научным материалом.

Но и это еще не все. Автор, владеющий терминологией науки, должен уметь отказываться от терминов там, где возможно без них обойтись. Такое умение дается лишь тому, кого точность научных формулировок не отучила навсегда от живой речи.



Самуил Яковлевич Маршак с детьми

Итак, воображение, темперамент, живая и свободная речь, богатый материал, идеологический и фактический, — вот условия, без которых невозможна хорошая научная книга для детей. Другими словами, она подчинена тем же законам, что и всякое произведение искусства. Ее можно и должно мерить меркой, приложимой ко всем видам художественной литературы, — т. е. степенью ее искренности, идейной высоты и литературного вкуса» (С. Я. Маршак) [3, с. 387–388].

Можно ли говорить о воспитывающей роли не только художественной, но и научно-популярной книги?

Для Маршака научная книга, которая дает всего лишь сведения, одни лишь сведения, хотя бы и верные, — это еще не настоящая детская и не общенародная книга. Он не мог начать редактировать популярную книжку, пока ему не становилось ясно, на что подвигнет она волю читателя и каков ее философский обобщающий смысл [3, с. 390–391].

ПУТЬ КНИГИ К РЕБЕНКУ: АВТОР, ИЗДАТЕЛЬ, РЕДАКТОР

Чем может быть полезен опыт подготовки детских книг Маршаком? Изменились читатели, стали другими ожидания от книг детей и их родителей, но детская книга по-прежнему существует как особый вид литературы. И опыт таких редакторов, как Маршак, вряд ли можно считать устаревшим.

...Литературно-педагогический опыт Маршака должен быть изучен — и не только изучен, но в основных своих чертах и усвоен. Он необходим современным советским редакциям художественной литературы — детской или недетской, все равно, — тем из них, которые осознали свою работу как работу в искусстве. (При этом усваивать — это, конечно, не значит копировать: копирование никогда не приводит к добру.) [3, с. 392].

Речь идет о литературно-педагогическом опыте Маршака, в чем состоит специфика именно педагогического опыта?

...В книге, выпущенной редакцией, нельзя было столкнуться со словесным неряшеством или с книжной вычурностью. ...Очерк или примечание,

повесть или стихи — все должно было быть написано языком живым, образным, естественным, легким. Легкость же достигалась трудом.

Авторы, над чьими рукописями работал Маршак, знали, что прежде, чем рукопись превратится в книгу, каждое слово будет взвешено на тончайших весах его вкуса и слуха, его чутья к малейшему оттенку смысла, интонации, ритма [3, с. 432–433].

Способствует ли хорошая детская книга воспитанию читателя, помогает ли в неравной борьбе с далеко не всегда удачным школьным преподаванием литературы?

Разве кто-нибудь, кроме нас, издал бы Пушкина с гравюрами начала прошлого [XIX] века? С такими живыми объяснениями? И разве Пушкин не основа основ русской культуры, и разве не губят любовь к Пушкину малограмотные школьные учителя — а мы вот своими усилиями поддерживаем любовь? [4, с. 378].

Как меняется подготовка книги? Можно ли сокращать время работы

над рукописью автора и редактора? За счет чего допустимо ускорять выпуск детской книги?

...Издательства наши выпускают теперь гораздо больше книг... И с каждым годом будут выпускать их все больше.

Но сколько бы ни выпускалось книг, а литература, труд писателя (а стало быть, и редактора) стандартизации, механизированию и даже ускорению не подлежит. Механизированию подлежит издательско-полиграфический процесс, выпуск книги, но не писание и не редактирование. Издательство — вкупе с типографией — может и должно превращаться в фабрику, но на этой фабрике, если она хочет в большом количестве выпускать полноценные книги, всегда останется цех, который точнее всего, по роду его деятельности, можно сравнить именно с лабораторией, и этот цех — редакция. Труд писателя — сосредоточенный, пристальный, углубленный — требует и от редакторского труда углубленности, и каждый раз новых, других приемов. Литература, художество — это постоянное изобретательство; где же может происходить проверка и усовершенствование изобретения, как не в лаборатории? Если книг нам предстоит все больше и больше, если писателей, талантливых и трудолюбивых, у нас становится все больше и больше, то для издательства это может означать лишь одно: все разумнее, обдуманнее должна быть устроена его лаборатория. Все больше у нас должно появляться редакций, достойных наименования очагов литературной культуры [3, с. 393].

От чего предостерегал Маршак при работе над детской книгой? Как нужно писать?

...Не скатываясь ни в халтуру, ни в вульгаризацию, ни в ремесленничество, ни в приспособленчество, ни в схематизацию, не допуская ни отписок от современной темы, ни небрежностей слога... [3, с. 394].

Какие Маршак предъявлял требования к языку детской книги?

К языку издаваемых книг Маршак предъявлял непреклонно высокие требования. «Вдумайтесь в то, что мы делаем, — говорил он сотрудникам, — мы учим людей мыслить и говорить — может ли быть задача ответственнее?» [3, с. 432].

Как можно охарактеризовать главное требование к подготовке детской книги, которое остается актуальным, если мы хотим сохранить юного читателя?

Пустяков для него, как для всякого мастера, не существовало: в книге все важно — не только каждый печатный знак, но даже пробел [3, с. 434].

Речь идет о единстве формы и содержания? В детской книге особенно важно заботиться о форме изложения, чтобы вызывать у юных читателей интерес и далее поддерживать его при чтении как художественных, так и научно-популярных книг.

...Взыскательная работа над словом придавала долготеление самому содержанию, внутреннему идейному пафосу книги, той политической или моральной проповеди, которую всем образным строем вел художник. Возьмешь в руки книгу, изданную тридцать, двадцать лет назад, и поразишься ее современности. ...Книги эти и сейчас продолжают вести свою борьбу — идейную, политическую, нравственную. ...Случайно попадая

в руки новому, теперешнему читателю, книги эти находят отклик в его душе. Видно, власть книги над душами зависит не только от злободневности материала. Мастер владеет средством злободневность превращать в современность, а современности придавать долгую жизнь. Точная форма, точная вплоть до микрочастиц стиля, форма, найденная суровым трудом, сохраняет книгам, написанным в полную силу ума и сердца, свежесть и действенность, делает их живыми участниками современной борьбы, хотя бы они были написаны десятилетия назад [3, с. 444].

Роль лидера в любом деле имеет особое значение. Насколько справедливо это для издательского дела? Если речь идет о детской литературе, какими качествами желательно обладать редактору и тем более стоящему во главе издательства его руководителю?

...Необходимо задуматься над тем, в какой огромной степени выигрывает воспитание писателей и редакторов, когда во главе редакции (а если редакция велика, то во главе каждого ее отдела) стоит, по выражению Горького, «заядлый литератор», — знающий, чего он хочет, чего он ищет в искусстве, и наделенный к тому же педагогическим даром [3, с. 398].

Этими качествами обладал Маршак?
«С. Я. Маршак — это целый живой университет детской литературы» (Б. Ивантер) [3, с. 399].

Современные издатели могут опираться на опыт Маршака?

...Устарел ли редакторский опыт Маршака? Устаревшим, ненужным его может признать только тот, в чем представлении редакторский труд давно уже вынесен за пределы искусства [3, с. 407].

Как охарактеризовать вклад Маршака в детское книгоиздание?

...Литературно-педагогической лаборатории [про редакцию Маршака]... советская литература для детей обязана появлением многих замечательных книг и талантливых писателей [3, с. 430].

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики : сб. статей / В. Ф. Асмус. — М. : Искусство, 1968. — С. 55–68.
2. Козловская, Г. Е. Энциклопедия современного детства (пособие для взрослых, созданное детьми) / Г. Е. Козловская, Е. А. Наумова. — Самара, 2017. — 78 с.
3. Чуковская, Л. К. В лаборатории редактора / Л. К. Чуковская. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. — 448 с.
4. Чуковская, Л. К. Прочерк // Софья Петровна : повести / Л. К. Чуковская. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. — С. 211–605.

ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обозначены актуальные вопросы места и роли чтения в современном мире, развитии личности. Отдельно рассматривается тема материальных носителей текста, отличие чтения электронных текстов от чтения на бумажном носителе. Раскрываются понятие «практика чтения» и активное влияние устройства текста на процесс чтения. Среди характеристик такого влияния выделены: сложность/простота текста, статус цифровых технологий в современном учебном чтении.

Annotation. The article outlines current issues of the place and role of reading in the modern world and personal development. The topic of material media of text, the difference between reading electronic texts and reading on paper, is discussed separately. The concept of “reading practice” and the active influence of the text structure on the reading process are revealed. Among the characteristics of such influence are the following: complexity/ simplicity of the text, the status of digital technologies in modern educational reading.

Ключевые слова: чтение, практики чтения, текст, читатель, цифровые технологии, развитие, информация, культура.

Keywords: reading, reading practices, text, reader, digital technologies, development, information, culture.

Обращение к тексту М. А. Степановой «Детская книга — дело искусства. О детской литературе и детском чтении» ставит перед читателем целый ряд актуальных для понимания современного чтения вопросов, ответы на кото-



**Александр
Марьянович
КОЛЫШКО,**
доцент кафедры
экспериментальной
и прикладной
психологии
Гродненского государ-
ственного
университета
им. Янки Купалы,
кандидат
психологических наук,
доцент

рые важны не только при объяснении взаимодействия современных детей с художественной литературой. Среди них хотелось бы обозначить следующие:

1. Что значит читать в современном мире? Как относятся к чтению современные дети и молодежь? Можно ли назвать чтение электронных текстов собственно чтением?

2. Чем принципиально отличается чтение электронных текстов от текстов на бумажном носителе?

3. Могут ли электронные ресурсы полноценно заменить научную и научно-популярную литературу на бумажном носителе?

4. Какое влияние оказывают на чтение переизбыток информации, ее высокая доступность?

5. Являются ли доступные для понимания тексты оптимальными для чтения? Как простота/сложность изложения текста влияет на читателя?

6. Оказывает ли язык изложения текста влияние на процесс чтения?

Должен ли текст, предназначенный для ребенка или студента, «быть написан языком живым, образным, естественным, легким»?

7. Как правильно подобрать для ребенка текст, который будет ему «по душе», который он будет читать с удовольствием?

8. В чем отличие чтения авторского текста от чтения его интерпретаций или пересказов?

9. В чем различие чтения художественной и научной литературы, гуманитарной и естественно-научной?

10. Каким образом и благодаря чему читатель выходит за рамки своих наличных представлений о мире и себе, то есть развивается как личность?

11. Как при чтении текста «встретиться» с самим собой, с собственной «духовной биографией»?

12. Кто, кроме автора текста и читателя, участвует в чтении? Какова роль издателя-полиграфиста как субъекта чтения?

13. Что происходит с читателем в процессе чтения? Чему мы можем научиться, читая тексты?

14. Как научиться читать правильно самому или научить этому своего ребенка? У кого можно научиться эффективному развивающему чтению?

15. Как уйти от «вульгаризации» и «ремесленничества» при написании текстов для детей, учеников или студентов? Как должна выглядеть современная книга для детей или учебник?

феномена, тесно связана с той позицией, которую занимает его субъект, с ее удерживанием и рефлексией. Данная позиция как бы задает перспективу, то есть направление осмысления чтения, выступает оптикой, через которую акцентируются одни его проявления и игнорируются другие, возникают специфические границы оценки, критических суждений или ценностных отношений. Кроме того, только такое понимание, выстроенное на основе индивидуальной позиции и ее удержания в фокусе своего сознания, позволяет человеку культурно и личностно развиваться посредством столкновения и взаимодействия с «иным», не похожим на себя феноменом. Без удержания данной позиции осмысливаемый при чтении мир становится нашей собственной копией или отчуждается как не имеющий к нам никакого отношения. Такое познание категорично игнорирует развитие субъекта чтения и отношения к читаемому, миру в целом, к себе как к части этого мира. Вслед за Ж. Пиаже такое чтение можно условно назвать эгоцентричным [1], а также охарактеризовать как лишенное личностных, социальных и культурных контекстов. Необходимо отметить, что обозначенная позиция является вопросом самоопределения субъекта познания или его отношения в каждый отдельный момент взаимодействия с текстом, миром и самим собой. Обращаясь к современному чтению, автор статьи, а вслед за ним и ее читатель могут выстроить те перспективы и контексты осмысления, которые в настоящий момент не только являются актуальными для каждого, но и обладают наибольшим развивающим потенциалом.

Упреки детям, студентам в том, что они перестали читать книги на бумажном носителе или читают не те тексты и совсем неправильным способом, по

Прежде чем перейти к попытке ответа на некоторые из определенных выше вопросов, хотелось бы обозначить свое представление о том, как это можно сделать в рамках письменного речевого общения. Проблема понимания современного чтения, как и любого другого психологического и культурного

нашему мнению, обращены к пониманию современной культуры, принятию или отвержению происходящих в ней изменений. В данную область попадают и сетования о том, что чтение интернет-текстов наносит психике ребенка непоправимый вред и препятствует его полноценному обучению [2; 3, с. 123]. Существует ряд публикаций о том, как чтение текстов на бумажном носителе благоприятно сказывается на читателе [4], способствует целостности восприятия написанного, концентрации его внимания [5, с. 91].

Необходимо признать, что современная культура принципиально отличается от культуры предшествующих периодов. Информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, а их роль и значимость для любого жителя планеты постоянно возрастает. Они активно проникают в повседневную, профессиональную жизнь и образование, изменяют современную личность. Эти изменения необратимы, как и изменение формы и содержания тех текстов, которые мы читаем. Нельзя не признать, что тексты на бумажных носителях играют все менее весомую роль в повседневной и профессиональной жизни. Они утратили монополию объединять людей. По мнению целого ряда современных исследователей, электронные тексты вытесняют и практически вытесняют в образовании своих бумажных предшественников [6, с. 163].

Анализ психологических исследований позволяет утверждать, что для ряда текстов на электронных носителях характерны полипространственность, нелинейность, гипертекстуальность, принципиальная незавершенность [7, с. 63; 8, с. 86], преимущественная апелляция к визуальности [9], недоступность (затрудненность) для физического контакта с читателем [10]. В чтение они привносят новую практику работы со

знаково-символическими системами, в процессе которой все большую активность обнаруживает сам текст [11].

Обозначенные характеристики ставят перед организатором чтения новые педагогические и психологические задачи. Так, нелинейность текста предполагает, что читатель будет принимать решения, по какой ссылке переходить, строить для себя «модель структуры текста» и запоминать, какие из областей этой структуры уже прочитаны, а какие еще предстоит прочесть [12]. Гипертекстовое пространство (текстовое единство, состоящее из двух и более текстов), возникающее благодаря особенностям устройства Интернета, создает для читателя потенциальную возможность стать соавтором текста, выстроить практику его индивидуального нелинейного прочтения. Эмпирически установлено, что чтение учеником гипертекста предполагает высокий уровень развития интеллекта и вербальной логики читателя [13, с. 72]. Неспособность ребенка да и взрослого человека эффективно работать с цифровыми текстами делает его социально и культурно дезадаптивным. Практика чтения электронного текста не только по-иному выстраивает личность читателя, соразмерно современным реалиям, но даже изменяет структуру его мозга [5, с. 91]. Чтение текста в виртуальном пространстве является чем-то существенно большим, чем добывание новой информации из печатного изложения. Это погружение и самообнаружение в виртуальном мире. Из занятой таким образом позиции актуальным становится рассуждение не о вредности интернет-текстов, а о формировании продуктивной, здоровьесберегающей и личностно развивающей культуры чтения. При этом ценным является не столько поиск ответа на вопрос, что более духовно или продуктивно — чтение

книг на бумажном или электронном носителях, сколько то, как этим двум разным практикам чтения бесконфликтно сосуществовать, усиливать друг друга в развитии духовности современного человека. Акцентирование размышлений только на вреде новых практик чтения при отсутствии принятия реалий современного мира невольно ассоциируется с широкими протестами европейского населения много столетий назад против первых клубов для чтения книг с целью запрета их доступности для любого читателя. Чтение каждым желающим человеком книг в это время большинством европейского населения квалифицировалось как шарлатанство или богохульство [14].

Вопрос влияния простоты/сложности текста на читателя, по нашему мнению, целесообразно рассматривать в разрезе процессов понимания, а следовательно, развития читателя, а также образовательного потенциала текстов различной степени сложности. С позиции здравого смысла очевидным ответом кажется суждение о том, что чем проще выстроен текст, тем легче его читать, а следовательно, тем он более привлекателен и полезен для развития читателя. Такое представление в той или иной мере присуще когнитивным психологам второй половины прошлого века при объяснении процессов восприятия, мышления и памяти в контексте чтения [15]. Обозначенное суждение находит свое косвенное подтверждение в педагогическом опыте, обнаруживающем сопротивление детей и студентов чтению сложных для понимания текстов. Созвучны по своей интенции и устоявшиеся в нашей культуре социальные установки на то, что необходимы специальные усилия, чтобы увлечь ребенка, заинтересовать его чтением книг. Это значит, что для обращения ребенка к чтению необходимо

специальное усилие, то есть насилие над его «естественным» состоянием. Суждение о том, что легкие тексты для понимания являются наиболее подходящими для образовательного (читай: развивающего) чтения, не разделяется многими учеными. Перефразируя слова Ю. М. Лотмана, можно сказать, что сохранение наличного «я» наиболее надежно обеспечивается при взаимодействии симметрических структур, в то время как смыслопорождающая структура всегда асимметрична, а генерирование нового связано с механизмами асимметрии [16, с. 213]. В контексте рассуждений ученого можно сделать вывод: развитие читателя происходит там, где возникает непонимание, преодолеваемое в письменной речевой коммуникации, а полное исходное понимание, схожесть, близость, симметричность представлений и способа их представленности у читателя и автора текста игнорирует их различия. Таким образом, просто структурированные, доступные пониманию тексты являются антиразвивающими для читателя. Чем более сложные и трудно понимаемые тексты, в которых представлена иная позиция, способен осмыслить читатель, тем у него больше шансов к расширению понимания мира, себя и других в этом мире. Устойчивый же интерес к чтению у ребенка может возникнуть тогда, когда данное занятие позволит ему реализовывать важные для себя потребности и жизненные цели.

В педагогическом контексте стремление использовать легкие для понимания тексты всецело соотносимо с образовательной установкой на обучение от простого к сложному, выстроенной на активно реализуемом в отечественной школе принципе доступности обучения [17, с. 176]. Обозначенный принцип обучения близок по своим ценностным основаниям

к обучению чтению, разработанному в рамках бихевиористической теории: направлением внимания на важный объект (стимул), которым при обучении чтению может быть слово или часть слова, градуированной представленностью материала, достижением успеха на каждой ступени, переходом к следующей ступени после закрепления успеха на предыдущей посредством системы поощрений, соответствием уровня трудности задания уровню развития учащегося, закреплением действия в упражнениях, многочисленных повторениях путем поощрения правильных ответов [18, с. 13]. Реализация в образовании лишь данного подхода к обучению чтению, по нашему мнению, является источником формирования беспомощности студента в отношении кризисных и неопределенных ситуаций, выступающих неотъемлемой частью его социальной жизни и профессиональной деятельности. Не менее важной является формируемая таким образом реакция ученика или студента на «сложные» для чтения тексты как образцы «инакового» способа понимания, конструирования и символической фиксации мира, которая имеет свойство закрепляться в его характерологических особенностях. Современные исследования показывают, что студент склонен отказываться от чтения таких текстов [19, с. 116–117]. Отказ чаще всего является показателем беспомощности обучающегося при встрече с «иным» пониманием мира, людьми другой культуры к диалогу с самим собой. Такое объяснение получило свое подтверждение в наших экспериментальных исследованиях [20]. В любом случае игнорирование или неспособность диалога с «иным», то есть «не таким, как я сам», выступает основанием личностной заостренности

сти и неспособности развиваться как индивидуально, так и культурно [16, с. 172–174; 21, с. 301; 22; 23].

Обозначенная выше практика «трудного» чтения вступает в конфронтацию с повседневным чтением современной молодежи. Медленное обучение, от простого к сложному, по одной вещи за раз, по мнению М. Пренски, радикально расходится с моделью обучения, используемой «студентами-аборигенами» новой, информационной культуры [24, с. 2]. В контексте осуществляемых рассуждений важным является не только использование для чтения текстов разной сложности, формирующих широкий спектр компетенций в области письменного речевого общения, но и организация специальных педагогических технологий данного чтения, способных выстроить механизмы и условия личностного, культурного или профессионального развития читателя. По нашему мнению, у студента или ученика необходимо формировать компетенции эффективного чтения текстов любой сложности, учитывая при этом различия целей и эффектов данного чтения. Неотъемлемой частью обучения работе с текстом является формирование у обучающегося навыков определения так называемых «пустых» текстов, которые (навыки) можно сформировать лишь при соприкосновении с ними. Таким образом, чтение пустых, лишенных логики, цельности, смыслового содержания, вульгарных и подобных текстов также является важной частью формирования культуры читателя.

Ответ на вопрос о том, что происходит с человеком в процессе чтения, какие изменения в нем могут произойти по его результатам, лежит, по нашему мнению, в области дифференциации способов обращения с текстом. Это касается и вопросов текстуальной идентификации, и построения процесса

текстуального восприятия, и выбора читательской стратегии. Обращение к вопросу о том, что значит правильно читать, лежит в плоскости качества реализации конкретной из многих существующих практик чтения. Каждая практика чтения требует от читателя определенных правил и компетенций, ориентирована на имманентные результаты. Практика чтения интегрирует в себе уникальную цель чтения, его культурные и иные контексты, технику и ритуальные действия читателя, его переживания и отношение к тексту, к его форме, структуре и содержанию. В каждой практике чтения текст требует строго определенного обращения. Он не только предусматривает специфические правила прочтения, но и сам активно навязывает читателю эти правила. Очевидно, что читать стихи или религиозные тексты как прозу невозможно, и этому противится сам текст. Цели чтения, задаваемые его практикой, могут быть самыми разными: получение новой информации, повышение интеллекта или формирование культуры мышления, становление мировоззрения, образа мира и самосознания читателя, освоение культурных значений, приобщение к культурным ценностям и смыслам, социальным правилам поведения, социализация эмоционального поведения, приобщение к высшим ценностям, самоутверждение, личностное или духовное развитие, межличностное или межкультурное взаимодействие, реализация совместных действий, конструирование своего «я», диалог с другим и т. д. Каждая практика по-своему предполагает включение в процесс чтения когнитивной активности читателя, его эмоций и интуиций, личностных смыслов, представлений о мире и себе, его жизненного опыта, чувствительность к одним контекстам чтения и игнорирование других, рассмотрение текста как

активного участника чтения или приписывание ему строго инструментальной функции в познании. Практика чтения часто предъявляет особые требования не только к культурной и социальной или профессиональной, но и к телесной и пространственной идентичности читателя [25].

В контексте описания практик учебного чтения обратимся к некоторым их различиям при взаимодействии с поэтическими текстами, с одной стороны, и научными — с другой. Стихи, исходя из особенностей своего строения, подталкивают читателя к восприятию и пониманию культурных или индивидуальных метафор и образов, в то время как научный текст предполагает его взаимодействие с научными понятиями и конвенциями. Если поэтический текст позволяет актуализировать новые смыслы бытия, объективируемые в иррациональной форме, то научная книга обращена к рациональным процессам [26, с. 7]. Поэтическое чтение предъявляет собственные требования к выстраиванию познавательных процессов ученика: мышлению по аналогии, ассоциативному восприятию написанного и конструктивному воображению. В отличие от чтения научного текста, оно ориентировано прежде всего на эмоциональный отклик читателя [27]. Для древнегреческого ученика чтение поэтических текстов являлось источником его инкультурации, включения в мир своего полиса, в то время как для современного ученика таковым является чтение научных текстов. Для последнего обращение к символическому чтению является не только повышением уровня духовности, но и приобретением инструмента ориентировки в рационально не определенных ситуациях [25].

Отношение к цифровым технологиям или техническим устройствам типа мобильного телефона в рамках учеб-

ного чтения является важнейшим направлением анализа чувствительности образования к культурным изменениям, обнаружения им ресурсов своего развития. Если образование ориентировано на представление о развитии как накоплении студентом профессионально значимых культурных значений, информации с их последующей интеграцией в профессиональную картину мира, образ «я», что органично культурно-исторической психологии, выстроенной на марксистско-ленинской теории отражения [27; 28] или когнитивной психологии середины — второй половины прошлого века [15; 29], то мобильный телефон для такого образования является персоной нон грата. Если для студента чтение является источником для запоминания и воспроизведения информации, то телефон уже содержит ее огромное количество, недоступное для возможностей памяти читателя. Парадокс данного подхода к учебному чтению заключается в том, что образование уподобляет читателя накопителю информации, то есть «мобильному телефону», маргинализируя многие функциональные возможности технического устройства.

В существующей динамической ситуации все более актуальным становится использование в образовании многообразных практик учебного чтения. Таковыми способны быть практики чтения, направленные не на присвоение информации, а на формирование информационных компетенций, получение опыта культурного самоопределения. Важным становится выход за рамки преимущественно информационных представлений о чтении как источнике формирования профессиональных компетенций студента. Мобильный телефон, как и любой иной культурный феномен, попадая в образование, должен

стать инструментом психосоциального и социокультурного развития читателя. Актуальным при этом становится переосмысление применяемых в обучении педагогических стратегий.

В завершение наших рассуждений хотелось бы сказать, что язык и текст как знаково-символические структуры являются одним из конституирующих оснований культуры и человеческой субъективности, важнейшим источником и условием их развития. В то же время изменения в культуре производят существенные трансформации в способах использования семиотических конструкций, языка, текста и стратегиях обращения с ними. Учет обсужденных обстоятельств нам представляется необходимым при постановке вопроса о детской литературе и детском чтении.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — М. : Педагогика-Пресс, 1994. — 526 с.
2. Воробьева, И. А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании / И. А. Воробьева, А. В. Жукова, К. А. Минакова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 1–4 (103). — С. 110–118.
3. Карр, Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами / Н. Карр. — СПб. : BestBusinessBooks, 2012. — 256 с.
4. Медведская, Е. И. Структурно-функциональная модель когнитивных деформаций у активных интернет-пользователей / Е. И. Медведская. — Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2016. — 229 с.
5. Мирзоев, Н. Как смотреть на мир / Н. Мирзоев. — М. : Ад Маргинем Пресс ; Гараж, 2019. — 344 с.
6. Коновалов, И. А. Понимание учебного текста в зарубежной психологии: основные проблемы и итоги исследований / И. А. Коновалов // Вопросы психологии. — 2013. — № 2. — С. 152–165.
7. Войскунский, А. Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур / А. Е. Войскунский // Современная зарубежная психология. — 2017. — Т. 6, № 4. — С. 7–20.

8. Волкова, Е. А. Трансформационная активность современного студента-читателя / Е. А. Волкова, А. И. Кузнецов // Научный вестник ЮИМ. — 2013. — № 3. — С. 86–91.
9. Полонников, А. А. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты / А. А. Полонников, Д. Ю. Король, Н. Д. Корчалова. — Минск : БГУ, 2017. — 211 с.
10. Норвежский ученый рассказала, почему электронные книги не вытеснят бумажные [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ria.ru/20190502/1553227023.html>. — Дата доступа: 23.01.2024.
11. Загидуллина, М. В. Современное читателеведение и чтениеведение в западных Social Studies и проблемы изучения чтения в отечественной науке XXI века / М. В. Загидуллина // Чтение. XXI век ; науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. — Челябинск : Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2014. — С. 49–61.
12. DeStefano, D. Cognitive load in hypertext reading: A review / D. DeStefano, J. A. LeFevre // Computers in Human Behavior. — 2007. — № 3. — P. 1616–1641.
13. Войскунский, А. Е. Психологические особенности чтения электронного текста / А. Е. Войскунский, О. Н. Арестова, М. Ю. Солодов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2019. — № 4. — С. 59–79.
14. Жильмон, Ж. Ф. Реформация и чтение / Ж. Ф. Жильмон // История чтения в западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье. — М. : ФАИР, 2008. — С. 266–296.
15. Just, M. A. A theory of reading : From eye fixations to comprehension / M. A. Just, P. A. Carpenter // Psychological Review. — 1980. — Vol. 87. — № 4. — P. 329–354.
16. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман // Семиосфера. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000. — С. 149–390.
17. Педагогика / Л. П. Крившенко [и др.]. — М. : Велби; Проспект, 2010. — 432 с.
18. Сметанникова, Н. Н. Ведущие зарубежные теории чтения XX века и их воплощение в методологии и методиках обучения / Н. Н. Сметанникова // Чтение. XXI век ; науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. — Челябинск : Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2014. — С. 7–36.
19. Радаев, В. В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий / В. В. Радаев // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 7. — С. 113–122.
20. Колишко, О. М. Освітне читання як джерело формування у психолога компетенцій розуміння і прийняття «іншого» / О. М. Колишко // Український психологічний журнал: збірник наукових праць. — 2019. — № 2 (12). — С. 84–97.
21. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
22. Кучинский, Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. — Минск : Университетское, 1988. — 304 с.
23. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : изд-во Московского университета, 1983. — 284 с.
24. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky [Electronic resource] // NCB University Press, September. — October, 2001. — Vol. 9. — № 5. — P. 1–6. — Mode of access: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. — Date of access: 10.01.2024.
25. Колышко, А. М. Учебное чтение в Древнем мире и Средние века : опыт историко-психологической реконструкции / А. М. Колышко. — Гродно : ГрГУ, 2023. — 281 с.
26. Кулагина, Н. В. Символ и символическое сознание / Н. В. Кулагина // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 1. — С. 3–10.
27. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. Проблемы общей психологии. — С. 6–361.
28. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. ; под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3. Проблемы развития психики. — С. 6–328.
29. Thorndyke, P. W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse / P. W. Thorndyke // Cognitive Psychology. — 1977. — Vol. 9. — P. 77–110.

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ

Правила оформления статей в журнал «Диалог»

Статья должна представлять собой завершенный, целостный, структурированный текст, который соответствует следующим критериям:

- новизна и оригинальность (предлагается новая идея или оригинальный вариант решения практической проблемы, доказательство эффективности авторской идеи и т. д.);
- актуальность (применение представленной информации для решения значимых практических задач);
- убедительность (определяется достоверностью цитат, аргументированностью выводов, наличием конкретных результатов и логичностью их интерпретаций);
- концептуальность (разрешение проблемы, которую содержит выбранная тема статьи).

НЕ ДОПУСКАЕТСЯ представление материала в статье в форме отчета о проделанной работе.

Структура статьи:

- вступление (введение);
- основная часть;
- выводы (заключение);
- список цитированных источников.

Во **введении** необходимо обосновать актуальность и новизну содержания статьи. Содержание статьи

считается актуальным, если оно направлено на решение важных проблем, которые имеют научно-практическое решение. Во введении также должны быть представлены обоснование выбора темы (проблемы) и степень ее изученности (разработанности на практике). Необходимо дать характеристику основным работам, указать на специфику и преимущества своего авторского подхода к решению поставленной проблемы.

В **основной части** необходимо подробно изложить поэтапное решение проблемы, содержащейся в выбранной теме (проблеме), которой посвящена статья; дать аргументированное изложение основных положений, представленных во введении. Важнейшим элементом работы над статьей является представление результатов своей работы и их объяснение.

Статья должна завершаться **выводами**: чего можно добиться, используя описанную идею, кому это может быть интересно и полезно.

Список цитированных источников. Важно правильно оформить ссылки на источники в списке литературы (по мере появления источника в тексте статьи).

**Правила оформления статей
в рубрики «Академический портал»,
«Современные тенденции в науке и практике»**

В соответствии с требованиями ВАК по структуре и оформлению научных публикаций по теме диссертации, утвержденными постановлением Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 22 августа 2022 г. № 5, объем научной статьи должен составлять не менее 0,35 авторского листа (14 000 печатных знаков, включая пробелы между словами, знаки препинания, цифры и др.), если это допускается правилами, установленными для авторов соответствующим печатным изданием.

Научные статьи должны включать следующие элементы:

- аннотацию (на русском/белорусском и английском языках);
- фамилию и инициалы автора (авторов) статьи, ее название;
- введение;
- основную часть, включающую графики и другой иллюстративный материал (при их наличии);
- заключение, завершаемое четко сформулированными выводами;
- список цитированных источников (по мере появления в тексте статьи);
- дату поступления статьи в редакцию печатного издания.

Дополнительно в структуру статьи может быть также включен перечень принятых обозначений и сокращений.

Название статьи должно отражать основную идею выполненного исследования, быть кратким, содержать ключевые слова. Аннотация должна ясно излагать содержание статьи и быть пригодной для опубликования в аннотациях к журналам отдельно от статьи.

Во введении дается краткий обзор литературы по данной проблеме, указываются не решенные ранее вопросы, формируется и обосновывается цель работы и, если необходимо, указывается ее связь с важными научными и практическими направлениями. Анализ источников, использованных при подготовке научной статьи, должен свидетельствовать о знании автором (авторами) статьи научных достижений в соответствующей области. Обязательными являются ссылки на работы других авторов, включая зарубежные публикации в данной области (при их наличии).

Основная часть статьи должна содержать описание методики, аппаратуры, материалов, объектов исследования и подробно освещать содержание исследований, проведенных автором (авторами). Полученные результаты должны быть проанализированы с точки зрения их достоверности, научной новизны и сопоставлены с соответствующими известными данными.

Основная часть статьи может делиться на подразделы (с разъяснительными заголовками) и содержать анализ последних публикаций, посвященных решению вопросов, относящихся к данным подразделам. Иллюстрации, формулы, уравнения и сноски, встречающиеся в статье, нумеруются в соответствии с порядком цитирования в тексте.

В заключении кратко формулируются основные результаты, полученные автором.

ДЕСЯТЬ ЛУЧШИХ СТАТЕЙ 2023 ГОДА

**Дорогие читатели и авторы издания
«Диалог: психологический
и социально-педагогический журнал»!**

Представляем вашему вниманию список лучших статей, опубликованных в нашем журнале в 2023 году (по результатам голосования читателей в январе 2024 года).

Пузыревич, Н. Л. «Структурированный дневник» как инструмент в работе психолога по профилактике суицидального поведения подростков. — № 3, с. 14.

Спирина, А. Н. Метод серийного рисования как способ коррекции эмоционального состояния ребенка. — № 2, с. 9.

Краснова, Т. И. Анализ художественного фильма как способ погружения в образовательную реальность. — № 5, с. 3.

Семергеева, А. Э. Модель профилактики суицидального поведения среди несовершеннолетних в учреждении образования. — № 6, с. 49.

Довнар-Слизская, Т. И. Технология медиации в работе с неблагополучными семьями. — № 5, с. 60.

Бегер, С. А. Онлайн-рубрика «Семейные ценности» как форма работы с родительской общественностью. — № 4, с. 22.

Ващилко, Н. П. Структурно-содержательная характеристика толерантного отношения старшеклассников к людям с ограниченными возможностями. — № 6, с. 13.

Пыж, И. С. Ролевые позиции и индивидуально-личностные характеристики участников ситуации буллинга. — № 5, с. 41.

Божелко, Н. С., Юркевич, Н. А. Профилактика и коррекция личностной тревожности школьников с помощью методов арт-терапии. — № 1, с. 46.

Янгибаев, С. А. Нарративный анализ психологических последствий сексуального насилия. — № 1, с. 34.

Благодарим вас, уважаемые авторы, за поддержку нашего журнала и за ваши статьи, опубликованные на страницах «Диалога»!

Благодарим вас, уважаемые читатели, за неизменный интерес и внимание к нашему журналу!

Будем рады продолжению нашего сотрудничества. До встречи на страницах журнала «Диалог» в 2024 году!

Присоединяйтесь к «Диалогу»!

*Редколлегия журнала
«Диалог: психологический
и социально-педагогический журнал»*