**«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА**

**В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ»**

*Степанов Е.Н., д.п.н., проф., зав. кафедрой теории и методики воспитания Псковского НПКРО*

 В последние годы решительно растет количество педагогических коллективов, предпринимающих попытки моделировать и строить в своих образовательных учреж­дениях воспитательные системы гуманистического типа. Одним из важнейших эле­ментов таких систем воспитания школьников является деятельность классного руково­дителя по оказанию помощи ребенку в решении значимой для него проблемы. От того, насколько педагог-воспитатель обладает способностью вовремя заметить, правильно понять и корректно содействовать решению проблемной ситуации, в которой находит­ся ученик, во многом зависит успешность педагогического влияния на развитие лично­сти школьника, на становление и проявление его индивидуальности, на реализацию базовой потребности растущего человека - стать и быть самим собой.

 Действия классного руководителя по осуществлению поддержки детей в проблемной ситуации могут стать эффективными тогда, когда учитель будет иметь отчетливые представления о том, что такое проблема, какие условия способствуют ее разрешению, как следует оказывать педагогическую помощь своим воспитанни­кам. Поиском ответов на эти вопросы занимались в течение нескольких лет многие на­учные и практические работники. Надежной опорой в данной поисковой деятельности стали идеи гуманистической психологии и педагогики (Р. Берне, У. Глассер, А. Мае-лоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Френе), положения концепции педагогической под­держки (О.С. Газман, Т.В. Анохина, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин), теоретические и технологические разработки в области психологиче­ского консультирования (Р.С. Немов, Р.В. Овчарова, О.В. Хухлаева).

I.ПОНЯТИЕ **«ПРОБЛЕМА»**

Пытаясь ответить на первый вопрос, что же такое проблема, мы обратились к справочной литературе. В словаре русского языка С.И. Ожегова данное понятие опре­деляется как *сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования.* Более развернутое определение этого понятия дается в Психологическом словаре, составлен­ном А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским. В нем *проблема* трактуется как *осознание невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в дан ной ситуации, средствами наличного знания, и опыта.* В педагогических словарях и энциклопедиях нам не удалось обнаружить определение эгого понятия.

Обращение к справочной литературе позволило выявить несколько связан­ных с феноменом «проблема» моментов, понимание которых имеет важное значе­ние для практики воспитательной деятельности.

*Во-первых,* сложные вопросы и трудные задачи возникают в жизни каждого ребенка, следовательно беспроблемных детей не бывает. Трудно не согласиться с этим утверждением, хотя в педагогической практике проблемными нередко счита­ются лишь трудновоспитуемые учащиеся.

*Во-вторых,* ученика невозможно избавить от проблем, но ему можно и нуж­но помочь адекватно и эффективно действовать в той или иной проблемной ситуа­ции. Чаще всего педагогов и родителей беспокоят даже не сами проблемы, а изби­раемые ребенком неадекватные способы их решения. К сожалению, такими спосо­бами он вооружается при просмотре видеокассет и телепередач, при чтении желтой прессы, при взаимодействии с некоторыми взрослыми.

*В-третьих,* не всякую трудность стоит считать проблемой, а лишь ту, которую ученик не может преодолеть с помощью собственных усилий - без педагогической поддержки учителя. В этой связи целесообразно вспомнить учение известного совет­ского психолога Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка. Под актуальным уровнем развития он понимал то, что ребенок может выполнить само­стоятельно, не используя какую-либо помощь извне. А зоной ближайшего развития ученика психолог считал то, с чем ребенок может справиться, но не самостоятельно, а опираясь на поддержку педагога или более развитого сверстника. Именно в этой зоне, по мнению Льва Семеновича, должно происходить взаимодействие двух процессов -учебного и личностного развития. Следует заметить, что Л.С. Выготский вел речь только об интеллектуальном развитии ребенка, но можно предположить существова­ние такой же закономерности и по отношению к другим сторонам личностного разви­тия, например, нравственного или физического.

II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ

Получив ответ на первый вопрос, мы сделали второй шаг и попытались выявить условия осуществления педагогической поддержки ребенка в проблемной ситуации. В результате изучения научно-методической литературы и проведения опытно-педагогической работы мы отчетливо осознали, что классный руководитель может оказать реальную поддержку своему воспитаннику в решении личностно значимой проблемы лишь тогда, когда между ними устанавливаются «помогающие отношения» (термин введен Карлом Роджерсом - одним из основоположников гуманистической психологии и педагогики). «Под зтими словами, - писал К. Роджерс, - я подразумеваю такие отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой, к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества. Помогающие отношения - это такие отношения, в которых один из участников стремится к тому, чтобы у одной или у обеих сторон произошли изменения в сторону более тонкого понимания себя, в сторону усиления выражения и использо­вания всех своих потенциальных внутренних ресурсов».

Особый интерес представляет точка зрения этого ученого о возможностях и ус­ловиях формирования помогающих отношений. Он называет пять основных условий.

*Первое условие - восприятие ребенком себя как человека, столкнувшегося с проблемой.* Это означает появление в жизнедеятельности ребенка трудности, само­стоятельное решение которой ему не под силу. Очень важно, чтобы ребенок осоз­навал и воспринимал ту или иную трудность как собственную проблему. В против­ном случае он не станет мобилизовывать и направлять свои усилия на ее преодоле­ние. В школьной практике такое бывает очень часто, и неудачи в учебе, недисцип­линированное поведение, конфликты с одноклассниками и учителями становятся проблемами не самого ребенка, а его родителей или педагогов. Понятно, что в дан­ной ситуации субъектную роль в их решении также играют взрослые, а не ребенок.

*Второе условие - конгруэнтность педагога.* К. Роджерс призывал педагогов и родителей оставаться самими собой во всех ситуациях взаимодействия и взаимо­отношений с ребенком. Даже в самых трудных из них нельзя быть, по его мнению, маской или актером, исполняющим роль. Осуществив анализ многолетней собст­венной психотерапевтической и преподавательской практики, известный американ­ский психолог констатирует: «В моих взаимоотношениях с другими людьми обыч­но ничего не получается, если я веду себя не по-настоящему и стараюсь показаться не таким, какой я есть на самом деле». Ребенок очень чуток к фальши в поведении взрослого и довольно быстро ее распознает. В ответ он сам становится неискрен­ним, не стремится к контактам с таким взрослым и устанавливает многочисленные барьеры психологической защиты во взаимодействии с ним. Эффективная педаго­гическая поддержка при таких обстоятельствах вряд ли представляется возможной. '.-Пока не будет должной степени конгруэнтности, - писал К. Роджерс, - возникно­вение значимого обучения будет маловероятным». Справедливость данного утвер­ждения очевидна и по отношению к воспитательной деятельности.

*Третье условие* — *безусловно положительное отношение педагога к ребенку.* На это обстоятельство обращается внимание практически во всех концепциях гу­манистического воспитания и образования. Особый интерес вызывает гот смысл, который вкладывает К. Роджерс при характеристике данного условия. Для него безусловно положительное отношение взрослого к ребенку - это «атмосфера, кото­рая демонстрирует: "я забочусь о тебе", а не "я буду заботиться о тебе, если ты бу­дешь вести себя так-то и так-то"». Вот так кратко и точно раскрывает американский психолог смысл третьего условия. Положительное отношение педагога к каждому своему воспитаннику возможно лишь при наличии веры в ребенка, в его силы и способности. Основой такого отношения является педагогический оптимизм. Оп­тимистом гораздо легче быть при взаимодействии с успевающим учеником или хо­рошо воспитанным школьником, сложнее им оставаться в общении с трудным ре­бенком. Сложно, но необходимо. Кстати, *оптимизма становится больше, если взрослый, по совету К. Роджерса, будет рассматривать ребенка не как за-^тывшую сущность, а как развивающееся явление.*

*Четвертое условие - эмпатийное понимание ребенка.* Помогающие отно­шения между педагогом и воспитанником складываются тогда, когда они прониза­ны чувствами сопереживания, сочувствия, сопричастности. К сожалению, очень часто первой реакцией взрослого на слова и поступки ребенка, по справедливому утверждению К. Роджерса, бывает немедленная оценка или суждение, а вовсе не понимание. Замена эмпатийного понимания оценочными суждениями, порой обид­ными и не всегда справедливыми, не способствует построению доверительных и конструктивных отношений между педагогом и воспитанником, что значительно сокращает возможности оказания педагогической помощи ребенку в решении лич-ностно значимой для него проблемы.

*Пятое условие - ощущение ребенком конгруэнтности, принятия и эмпатии педагога.* Для соблюдения этого условия можно не прилагать специальных усилий, если предшествующие три условия будут успешно созданы, Формирование по­следнего обстоятельства произойдет самопроизвольно, если воспитателем будут соблюдаться второе, третье и четвертое условие.

Таким образом, для оказания эффективной помощи ребенку в проблемной ситуации классному руководителю необходимо позаботиться о создании и соблю­дении пяти условий:

1) восприятие ребенком себя как человека, имеющего и желающего рещать собственные проблемы;

2) конгруэнтность личности и поведения педагога во взаимодействии со своими воспитанниками;

3) безусловно положительное отношение педагога к ребенку;

4) эмпатийное понимание ребенка воспитателем;

5) ощущение воспитанниками конгруэнтности., принятия и эмпатии педагога.

Успешность формирования перечисленных обстоятельств во многом зависит от сложившегося педагогического кредо воспитателя, фундаментом которого яв­ляются основополагающие идеи-принципы построения воспитательных отношений с детьми. Обеспечение педагогической поддержки учащегося, как полагает Т.В. Анохина, возможно тогда, когда в качестве принципов педагогического взаимо­действия воспитатель избирает следующие:

согласие ребенка на помощь и поддержку;

опора на личные силы и потенциальные возможности личности учащегося;

вера в эти возможности;

ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препят­ствия;

совместность, сотрудничество, содействие;

конфиденциальность;

доброжелательность и безоценочность;

безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;

реализация принципа «не навреди»;

рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

III. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ

Наличие теоретических представлений об условиях и принципах педагогической поддержки позволяет педагогу-воспитателю более обоснованно, точно и корректно осуществлять практические действия по оказанию помощи ребенку в проблемной ситуации. Своего рода методической подсказкой для практических работников может служить разработанная нами технологическая цепочка действий педагога, поддержи­вающего своего воспитанника в решении значимой для него проблемы. Опираясь на публикации психологов и педагогов по вопросам фасилитации, педагогической под­держки и психологического консультирования, а также на свой опыт исследователь­ской и практической деятельности, нами определены этапы, содержание, приемы и мето­ды педагогического взаимодействия по разрешению проблемной ситуации.

*Первый этап* технологической цепочки мы назвали **сигнальным.** Такое на­звание начальный этап получил не случайно, ведь действия поддерживающего ха­рактера со стороны воспитателя, как правило, начинаются с момента получения классным руководителем одного или нескольких сигналов о возникновении у ре­бенка значимой и трудноразрешимой для него проблемы.

Получаемые и фиксируемые педагогом сигналы могут быть различными. На­пример, в качестве него может выступать неадекватное поведение ребенка (агрес­сивность, конфликтность, тревожность, реактивность или противоположное со­стояние - замкнутость), когда воспитуемый ведет себя сегодня явно не так, как вчера или будет вести себя завтра. Сигналами являются и тревожные суждения об ученике его одноклассников или учителей-предметников, преподающих в этом классе, и обращение родителей к администрации, психологу, социальному педагогу и другим работникам школы. В качестве возможного сигнала следует рассматри­вать попытку ребенка показать косвенно или прямо, что он нуждается в контакте. Все сигналы воспитатель должен заметить, зафиксировать и сформировать на ос­нове обработки и анализа полученной информации предположение о содержании и причинах возникновения проблемы.

Важным звеном технологической цепочки действий на начальном этапе явля­ется обеспечение психологической готовности классного руководителя к воспри­ятию проблемы воспитанника и поиску путей и способов ее решения. Если педагог "Встречает» проблему ребенка в раздраженном и неуравновешенном состоянии, то вряд ли его усилия окажутся продуктивными. «Воспитатель должен подавить в се­бе, - подчеркивал известный русский педагог Константин Николаевич Вентцель, -всякое раздражение, которое может вызвать в нем, например, упрямый и своеволь­ный ребенок, потому что раздражение создаст между ним и ребенком непроходи­мую стену, поведет к взаимному отчуждению друг от друга, заставит ребенка замк­нуться в себе, и тогда воспитатель утеряет всякий ключ к пониманию индивиду­альности ребенка, а следовательно, и тех путей, которые могли бы вывести эту ин­дивидуальность на хорошую и светлую дорогу». Подобную же мысль через полве­ка выскажут американские психологи-консультанты Роберт и Джина Байярд, кото­рые в замечательной книге «Ваш беспокойный подросток» напишут: «Когда вы чувствуете себя обеспокоенными, расстроенными, сердитыми, то, скорее всего, ве­дете себя импульсивно и делаете то, что на самом деле дает прямо противополож­ное тому, чего вы действительно хотите». Бывают случаи, когда проблемная ситуа­ция застает классного руководителя врасплох, но и тогда первым делом необходи­мо нейтрализовать свое раздражение. Даже частичное избавление от нахлынувших отрицательных эмоций поможет действовать более рассудительно, конструктивно и результативно.

В соответствии с задачами и содержанием деятельности на первом этапе вос­питатель подбирает педагогические приемы и методы. Наиболее адекватными по отношению к целевому и содержательному аспектам являются такие приемы и ме­тоды, как педагогическое наблюдение, беседа, размышления в парах и малых груп­пах, упражнения аутогенной тренировки, консультации психолога, социального пе­дагога, медицинского работника и других специалистов.

*Второй этап* можно условно назвать контактно-созидательным, ведь его предназначение заключается в попытке педагога после обработки и анализа ин­формации, полученной при фиксации сигналов о возникшей проблеме у воспитан­ника, установить контакт с ребенком. С этой целью воспитатель определяет психо­логическое состояние школьника, его готовность к общению и взаимодействию, обеспечивает эмоционально-положительный настрой к беседе, содействует устра­нению психологических барьеров.

На втором этапе целесообразно использовать следующие приемы и методы:

•:• ситуативное тестирование;

•:• приемы ритуального коммуникативного взаимодействия;

•:• приемы «Ты-высказывание» (передача в беседе информации партнеру о том, как вы воспринимаете его нынешнее эмоциональное состояние) и «Я-высказывание» (сообщение собеседнику о том, что лично вы чувствуете в настоящее время).

С помощью метода ситуативного тестирования классный руководитель полу­чает информацию вербального и невербального характера о психологическом со­стоянии школьника. Для этого воспитатель направляет и концентрирует свое вни­мание на проявлениях признаков, свидетельствующих о психологическом состоя­нии ребенка. Такими признаками являются избираемые учащимся позы, положения и движения его рук и ног, поддерживаемое им расстояние между собеседниками в ходе общения и др. Приемы ритуального коммуникативного взаимодействия помо­гают воспитателю установить контакт с ребенком. Эти приемы получили у нас на­звание в виде вопроса: «А какая сегодня погода?» Тем самым мы хотели подчерк­нуть, что на начальной стадии установления контакта не следует классному настав­нику задавать вопросы, непосредственно касающиеся проблемной ситуации, а лучше спрашивать об увлечениях воспитанника, о его впечатлении о прошедшем накануне мероприятии в классе и т. п. Нужно подбирать вопросы, на которые ребе­нок сможет ответить обязательно и без особого труда. Хорошо зарекомендовавши­ми средствами в созидании первоначального контакта являются приемы «Ты-высказывание» и «Я-высказывание».

*Третий этап -* диагностический. Главные усилия педагога здесь направлены на диагностику («раскодирование») проблемы и определение причин ее возникнове­ния. Это возможно в том случае, если установленные на предыдущем этапе контакты между воспитателем и воспитанником перерастут в доверительную беседу.

С этой целью педагог использует ряд приемов активного эмпатииного слу­шания. Чаще всего им применяются приемы невербальной эмоциональной под­держки. При их использовании воспитатель демонстрирует всем своим видом, что он внимательно слушает собеседника, подкрепляет высказывания ученика своими эмоциями: корректно удивляется, сочувствует, сопереживает, положительно или отрицательно реагирует на сказанное. К числу незаменимых способов организации доверительной беседы следуе г отнести прием «Перифраза», когда педагог делает очень близкое к оригиналу краткое повторение высказанного ребенком в виде ут­верждения или вопроса. Известный российский психолог Р.С. Немов рекомендует начинать перифразу словами: итак...; ты сказал...; правильно ли я Вас понял...; Вы сказали... Его коллеги А.Л. Крупенин и И.М. Крохина считают, что наиболее эф­фективными являются перифразы, которые начинаются следующим образом: \* Вы интересуетесь...; \* Вы говорите, что...; •:• Вы спрашиваете о том. что...

Несколько похожим на предыдущий выглядит прием «Редакция», когда педа­гог на основе нескольких фраз ученика делает обобщение, в котором полностью сохраняется смысл сказанного школьником. Р.С. Немов предлагает психологам-консультантам при применении этого приема в практике консультирования начи­нать обобщение следующими словами:

итак, если обобщить и в краткой форме выразить то, что Вы сказали, то можно ли это сделать так...;

если подвести краткий итог сказанному, то можно ли это передать так...; если я Вас правильно понял, то смысл сказанного Вами сводится к сле­дующему...

При использовании перечисленных приемов нельзя забывать и о такой реко­мендации психологов, как запрет на внесение взрослым своего смысла при обоб­щении (редактировании) высказанного ребенком.

Выяснению причин и сути проблемы способствует применение приема «Про-говаривание». Создавая благоприятную эмоционально-психологическую атмосфе-гу, классный наставник тем самым побуждает своего воспитанника рассказать о том, что его в данный момент волнует, кто или что могло стать причиной возник­шей трудности. Постепенно проблема ребенка распознается, и педагогу вместе с учащимся целесообразно перейти от диагностического к следующему этапу разре­шения проблемной ситуации.

***Четвертый*** *этап -* проектный. Основное содержание деятельности на дан­ном этапе составляют два момента: *во-первых,* ребенок при поддержке педагога оп­ределяет пути и способы решения проблемы; и, *во-вторых,* воспитатель и воспи­танник договариваются о формах и способах взаимодействия в деятельности по решению проблемы.

Технологический арсенал совместной работы взрослого и ребенка составля­ют такие приемы и методы, как:

методы самопроектирования и педагогического проектирования; прием «Анализ способов решения чужой проблемы»; метод договора.

*Метод самопроектирования я* позволяет ученику сформировать в своем созна­нии представления о возможных вариантах решения проблемы и выбрать для осу­ществления наиболее оптимальный из них. Воспитатель, в свою очередь, с помо­щью метода педагогического проектирования, определяет содержание и способы ганизации деятельности по поддержке ребенка в разрешении проблемной ситуации. Педагогу на данном этапе важно не торопиться и предоставить необходимое количество времени воспитаннику для поиска путей и способов решения своей проблемы. В проектировании субъектную роль должен играть ребенок. Это повы­шает шансы в том, что и в дальнейшем он будет занимать субъектную позицию и сумеет успешно реализовать свой проектный замысел.

*Прием «Анализ способов решения чужой проблемы»* нами рассматривается как «спасательный круг», ведь бывают случаи, когда ребенок, не имеющий опыта самопроектирования, не может самостоятельно определить пути и способы преодо­ления трудности, возникшей на его жизненном пути. Тогда педагог, якобы вспоми­ная о существовании такой же проблемы 10-15 лет назад у своего бывшего воспи­танника, рассказывает ученику о том, как действовал его сверстник по ее решению. Но даже при использовании данного приема классный руководитель не должен пе­рехватить у воспитанника инициативу и настойчиво предлагать свой вариант выхо­да из проблемной ситуации.

*Прицепление метода договора* помогает взрослому и ребенку выявить наиболее предпочтительные варианты взаимодействия в осуществлении проектного замысла. Предметом договора, как правило, становятся 2-3 условия (требования), которые обя­зуются соблюдать договаривающиеся стороны - воспитатель и воспитанник.

На данном этапе педагогу нужно сделать все для того, чтобы учащийся на­правлял свои усилия не на поиск способов избавления от проблемы, а на перевод ее в конструктивное русло. Решению этой трудной задачи может помочь использова­ние методики «Кот в сапогах», разработанной психологом-консультантом О.В. Хухлаевой. В соответствии с алгоритмом методики подростку предлагается вспомнить сказку о Коте в сапогах. Она начинается повествованием о том, что умер мельник и оставил в наследство старшему сыну - мельницу, среднему - осла, а младшему - кота. «Мало того, что пользы нет никакой мне от кота, да еще кормить его - только мешать он мне будет», - загрустил младший сын. Но потом оказалось, что именно бесполезный, на первый взгляд, кот помог младшему сыну стать счаст­ливым - обрести любовь и успех. Далее педагог с воспитанником продумывают, какую пользу может принести ученику возникшая проблемная ситуация - его соб­ственный кот в сапогах. В чем сделает его сильнее? Какие новые возможности от­крывает? Поиск ответов на эти и другие вопросы способствует мобилизации уси­лий учащегося в преодолении трудностей.

***Пятый*** *этап —* **деятельностный.** В ходе него ребенку предстоит осущест­вить деятельность, направленную на реализацию проектного замысла решения проблемы. Содержание и способы организации деятельности зависят от той труд­ности, которую преодолевает школьник. Понятно, что для преодоления неудач в учебе потребуются одни действия, а для улучшения отношений с одноклассниками или учителем необходимы совершенно другие. Различные проблемные ситуации объединяет на данном этапе лишь одно - активная деятельностная позиция учени­ка. Без деятельности вряд ли возможно их успешное разрешение.

Представляется очевидной и *основная задача классного руководителя на этом этапе - обеспечение поддержки активности воспитанника по осуществле­нию разработанного проекта.* Применяя методы стимулирования и оказывая кон­сультативную помощь, педагог старается поддержать стремление и активность ребенка.