



НАРУШЕНИЯ НОРМАЛЬНОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В помощь классному руководителю и школьному психологу

А. ОСТАПЕНКО

¹ «С именем «органа» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществлять определенное достижение» [Ухтомский А.А. Избр. труды. Л.: Наука, 1978. С. 95].

² Зинченко В.П. Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10. (<http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm>).

³ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 80.

Школьные психологи и классные руководители всё чаще сталкиваются с проблемами нормального взросления подростков. Инфантилизация подростков продолжается уже два поколения, первое из которых уже вступило во взрослую жизнь. Проблема отсутствия ответственности принимает угрожающие масштабы. А психологи и классные руководители всё по-прежнему пытаются решить лечить эти социальные болезни «дедовскими» методами, большинство из которых попросту не работает. Попробуем разобраться в сути этой проблемы.

Человек, развиваясь, проходя ступени онтогенеза, поэтапно приобретает новые качества. Л.С. Выготский их назвал «новообразованиями», и идея их возникновения стала основой его культурно-исторической теории. А.А. Ухтомский назвал их «функциональными органами»¹, из которых по мере взросления выстраивается духовный организм человека. Академик В.П. Зинченко определяет функциональные органы как «новообразования, возникающие в жизни, деятельности индивида в процессе его развития и обучения»². У человека может возникать (при условии его собственных усилий) тот или иной функциональный орган (например, совесть), но это не носит обязательный характер и не означает, что это навсегда.

Переходы со ступени на ступень сопровождаются кризисами, то есть состояниями дискомфорта от ощущения несоответствия своих новых возможностей и старого фактического положения. Говоря о понятии возраста, мы вполне соглашаемся с В.П. Зинченко в том, что «духовный возраст не совпадает с биологическим»³, и, соответственно, разделяем его на биологический или физиологический (объективный) и духовный (субъективный). Причём каждый описывается принципиально разными законами (в том числе и времени — объективного и субъективно воспринимаемого). Объективный возраст и объективное взросление во многом независимы от субъективного. В 15(±3) лет, независимо от того есть у подростка совесть или нет, есть ум (или он безумен), есть воля (или он безволен), будут расти усы и появятся иные вторичные половые признаки. Но вспомним Н.А. Некрасова («Ведёт под уздцы мужичок. <...> Шестой миновал!») и согласимся, что можно в шесть лет быть «мужичком», а можно в сорок остаться «маменькиным сыночком». И если нормой объективного (телесного) возраста есть среднестатистические показатели (зубы у ребёнка начинают расти

[41 - 75]

Управление
и проектирование

88



в 6 ± 3 месяцев), то нормой субъективного возраста является «не то среднее, что есть, а то *лучшее*, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях»⁴.

Всякое нормальное общество иерархично. В идеальном смысле, всякая новая ступень онтогенеза человека должна обозначать переход индивида на новую ступень общественной иерархии. Для этого в нормальных иерархичных обществах существуют механизмы регуляции подобных переходов со ступени на ступень, то есть механизмы взросления. Взросление есть процесс обретения (становления, появления или проявления) функциональных органов души, причём этот процесс отмечается особыми метками (инициациями) взросления. Известно, что нормально развитое, иерархическое общество не знает проблемы «непризнанных гениев». Потому что всякое достижение человека общество способно адекватно поощрить, а человек понимает, что, если общество ещё не отметило его «достижения», значит, они не являются таковыми и нужно ещё поработать над собой. Каждый член общества должен уметь давать адекватную оценку себе и своим действиям. Но при этом ни школой, ни обществом «не предлагаются метки возраста, ритуалы перехода на новую ступень. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением ситуация стала ещё «проще» — вакуум возрастных отношений приводит к появлению внекультурных меток, таких как курение, физическая сила, асоциальное поведение».⁵ Отсутствие системы меток взросления и, вообще, знаково-символьной реальности, санкционированной обществом, не упраздняет необходимости их наличия. Можно сказать, что требование от общества наличия знаково-символьной реальности есть объективное требование субъективной реальности⁶ индивида. Если общество не реагирует адекватно на это требование, то, как необходимость, формируется маргинальная, несанкционированная обществом система меток взросления. Это система акультурных меток взросления. Она призвана к тому, чтобы возвещать обществу, лишившему своих членов нормальной иерархии, о том, что его члены, невзирая ни на что, продолжают проходить положенные им стадии онтогенеза. В качестве примера приведём «инициацию», описанную студентом на семинаре, посвящённом этому вопросу. Суть этого псевдопосвящения заключалась в том, что для того, чтобы быть принятым в молодёжную компанию, испытуемый обязан был горячей сигаретой прожечь насквозь денежную купюру, лежащую на тыльной стороне ладони, не подавая вида от претерпеваемой боли. Этот пример один из самых безобидных. Как правило, система акультурных меток обуславливается только физиологическим возрастом индивида. Тогда как система культурных меток предъявляет кандидату чёткие и довольно жёсткие «требования» соответствия физиологического и духовного возрастов.

Под социальным взрослением мы понимаем процесс *накопления* подростком *социальной ответственности* (за себя, за другого, за общество, за Отечество). В норме социальное взросление происходит при наличии значимого взрослого — «родного и/или близкого человека, оказывающего существенное, определяющее влияние на условие развития и образ жизни ребёнка: родителя, опекуна, учителя, наставника»⁷. В норме подросток нормально взрослеет, если между значимым взрослым и подростком «неслиянно и нераздельно» возникает *со-бытийная детско-взрослая общность* (термин В.И. Слободчикова), характеризующаяся отношениями взаимной *любви, забо-*

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. С. 24.

⁵ Фрумин И.Д., Элькин Б.Д. С. 67.

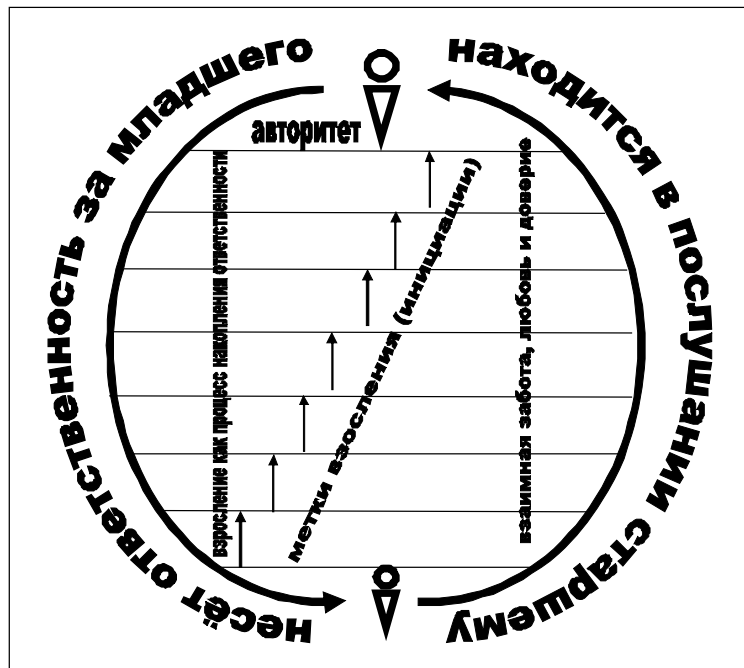
⁶ В самом широком смысле под «субъективной реальностью» мы понимаем внутренний мир человека, в противовес реальности объективной (в т.ч. и «данной нам в ощущениях»). Термин введен В.И. Слободчиковым: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)» [Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5]

⁷ Шувалов А.В. Антропологическая модель психологического здоровья. Калуга: КГПУ, 2006. С. 36





ты и доверия. Со стороны взрослого она характеризуется *высоким уровнем ответственности* за младшего, со стороны подростка — *послушанием* старшему. При этом старший, проявляя любовь, заботу, доверие и ответственность, обладает для подростка *авторитетом* — властью старшего, принимаемой подростком добровольно и с радостью, ибо эта власть не может причинить ему вреда. В норме взросление младшего происходит путём постепенной передачи ответственности от старшего к нему. Это взросление сопровождается инициациями (метками взросления) со стороны взрослого, предполагающими признание новых прав младшего, обретшего новый уровень ответственности.



[41 – 75]
Управление
и проектирование

90

Оптимально, если процесс взросления подростка происходит в семье, в которой есть, условно говоря, *нормальные* значимые взрослые. Абсолютное большинство сбоев нормального взросления ребёнка происходит либо по причине отсутствия значимого взрослого (детское одиночество, чаще всего при живых родителях), либо по причине «ненормальности» этого значимого взрослого. Нет плохих и/или трудных от природы детей, есть взрослые, которые допустили (намеренно или ненамеренно), чтобы они стали такими. И в своём большинстве социальная коррекция и профилактика требуется не детям. «Лечить» необходимо сбои детско-взрослой со-бытийной общности, в которой чаще всего утрачиваются эти самые понятные человеческие отношения *любви, заботы и доверия*.

Прежде, чем разбираться в том, какие виды этих сбоев (антропогенный) чаще всего встречаются, надо понять, какие взрослые окружают подростка и какие из них могут быть для него значимыми.



В основу классификации понятия «значимый взрослый», предложенной В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым, положены «две существенные характеристики конкретного взрослого человека, которые, на наш взгляд, наиболее полно характеризуют его статус в жизненном мире конкретного ребёнка. Это показатели кровного родства — «родной-чужой» и духовной близости — «близкий-чуждый».

Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви. Для ребёнка это материнская и отцовская родовые ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей — устойчивая духовная связь (см. табл. 1).

Значимые взрослые составляют естественное человеческое окружение ребёнка. Мера кровного родства ребёнка и взрослого изначально задана. Поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости. Мы выделяем две наиболее общие тенденции: атрибутом первой являются взаимное понимание, принятие, доверие; вторая переживается как стойкое взаимное несогласие, разобщение и отчуждение. Именно духовная близость ребёнка и взрослого гармонизирует децентрацию и индивидуализацию, обеспечивает нормальное развитие субъектности ребёнка; отчуждение искажает и блокирует его»⁸.

⁸ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 97–98.

Таблица 1

Духовная связанность	Кровное родство	
	Родной	Чужой
Близкий Чуждый	родной и близкий родной, но чуждый	чужой, но близкий чужой и чуждый

⁹ Коркоценко М.Н. Педагогические условия сохранения психологического здоровья учащихся. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С 16. Исследование проведено по Краснодарскому краю.

Именно наличие нормального близкого значимого взрослого — естественное условие нормального взросления ребёнка. Но как показывает исследование М.Н. Коркоценко⁹, уровень детского одиночества (отсутствие значимого взрослого, связанного с ребёнком доверием) чрезвычайно высок.

Таблица 2

Наличие в семье подростков значимого близкого ему человека, %

	Город	Село
Папа	27,70	37,30
Мама	71,30	69,50
Брат	14,80	21,20
Сестра	27,70	31,40
Бабушка	12,90	24,60
Дедушка	2,97	16,90





Таблица 3

Наличие близкого человека в окружении учащихся среди взрослых, %

	Город	Село
Учитель	11,90	16,10
Куратор	1,98	28
Крёстный (ная)	1,98	13,50
Священник	2,97	6,80
Психолог	9,90	3,40
Социальный педагог	0	1,70
Другие	15,80	14,40

¹⁰ Шувалов А.В. Служба психологического здоровья детей. М.: ЦРТДиЮ «Лефортово», 2004. С. 115.

При живых родителях детям зачастую не к кому прийти за советом.

Но даже при наличии значимого взрослого мы сталкиваемся с разными вариантами нарушения этой детско-взрослой общности, необходимой для его взросления.

А.В. Шувалов¹⁰ выделяет две группы этих нарушений. Для начала он определяет понятие нормального значимого взрослого как взрослого, обладающего а) социальной зрелостью (способного вполне нести ответственность за своих детей) и б) педагогическим тактом (способного эту ответственность правильно передавать). Нарушение социальной зрелости и педагогического такта порождает типологию психологических дисфункций детско-взрослой общности (табл. 4).

Таблица 4

Состояние детско-взрослой общности	Параметры отношения значимого взрослого к ребёнку		Характер позиционного самоопределения значимого взрослого
	Воспитательный такт (N)	Личностная зрелость (N)	
Норма: функциональная полноценность и состоятельность со-бытия	Воспитательный такт (N)	Личностная зрелость (N)	Норма: ответственная координация со-бытия
Тип дисфункции	Диагностические показатели		Ограничения самоопределения
Со-бытийная депривация	Гиперобособление	AR/N	Позиционный сепаратизм
Со-бытийная оккупация	Гиперотожествление	AR/N	Позиционная экспансия
Со-бытийная лабильность	Неопределённость	P/AR	Ролевой релятивизм
Внутренняя/внешняя оппозиция	Противопоставление	P/AR	Произвол, бытовой экстремизм, сектантство



Примечание. Знак «N» предполагает минимально-достаточный (и более) уровень параметров, характеризующих нормативную динамику со-бытия. Знак «AR» — дефицит собственно внутренней рефлексии (арефлексивность отношения взрослого), знак «P» — патология личности взрослого.

Кратко рассмотрим каждую дисфункцию и попытаемся разобраться в путях и возможностях их коррекции. Для этого приведём большую и сложную цитату из уже цитированной работы В.И. Слободчикова и А.В. Шувалова.

«Со-бытийная депривация и позиционный сепаратизм определяются фиксацией взрослого на обособлении и нарушением развития со-бытия со сдвигом в сторону формальной общности. Феноменология: низкая эмоциональная заряженность взрослого ребёнком, отстранение, самодисквалификация, гипопротекция. В пределе — гипербособление, характеризующее отчуждением взрослого и беспризорностью, атомизированностью, одиночеством ребёнка, депривированностью и незащищённостью его жизненного мира.

Со-бытийная оккупация и позиционная экспансия определяются фиксацией взрослого на отождествлении и нарушением развития со-бытия со сдвигом в сторону симбиотической общности. Феноменология: гиперпротекция, сдерживание развития, культивирование беспомощности ребёнка, инфантилизация и инвалидизация, подмена актуальности (потенциальности) ребёнка актуальностью (потенциальностью) взрослого. В пределе — гипертотождествление, характеризующее бесцеремонностью «отношений», оккупированностью жизненного мира ребёнка, блокированием полноценного развития. Гипертотождествление может сопровождаться актами физического и психологического насилия над ребёнком, ещё не носящими тенденциозный характер.

Со-бытийная лабильность и ролевой релятивизм определяются диффузностью детско-взрослой общности в силу противоречивости, непоследовательности, необоснованности поступков взрослого. Амплитуда отклонения может колебаться от ситуативной воспитательной неуверенности и достигать уровня перманентной, глубокой диссоциированности отношений взрослого и ребёнка. В результате ребёнок лишён необходимого для душевного благополучия чувства стабильности, предсказуемости, определённости жизни. Характерной особенностью этого типа дисфункции является необходимость маневрировать (выживать) в режиме взаимоисключающих стандартов.

Каждый из трёх описанных выше типов в своём крайнем выражении несёт угрозу выхода во **внутреннюю или внешнюю оппозицию**. Внутренняя оппозиция есть та или иная форма неприятия и/или попраiania взрослым самобытности ребёнка; ситуация, когда взрослый для ребёнка реально представляет физическую или моральную угрозу: агрессия, растление, инцест, подавление, эксплуатация, хроническая травматизация ребёнка... Динамика детско-взрослой общности возможна и на негативных нормах и ценностях, существующих в человеческой культуре. Внешнее противопоставление характеризуется враждебной, экстремистской или сектантской настроенностью взрослого в отношении других людей, норм и правил общежития. Взрослый, в целом поддерживая жизнеспособность ребёнка, культивирует крайние, деструктивные взгляды, вовлекает ребёнка в оппозицию здоровым, полноценным отношениям с человеческим сообществом, идеалам истины, добра и красоты»¹¹.

¹¹ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102–103.





Совершенно очевидно, что первые три варианта дисфункций корректируемы и исправимы, ибо в них нет нарушений социальной зрелости взрослых, есть лишь нарушения педагогического такта. Это вменяемые, ответственные взрослые, не отличающиеся педагогической грамотностью. Это взрослые, которые способны нормально воспитывать своих детей, но либо не умеющие этого делать, либо не имеющие возможности это делать.

Первый вариант (со-бытийная депривация и позиционный сепаратизм) характеризуется сознательной или несознательной недостаточной включённостью взрослого в процесс воспитания ребёнка. «Да он уже взрослый!» — говорит о ребёнке такой родитель, взваливая на подростка такое количество собственных проблем и решений, которые тот не в силах решить сам. Взрослый пытается передать своему ребёнку такую ношу ответственности, которую тот не в силах взять. В итоге, он её либо не перенимает вовсе, либо в недостаточной степени. Взросление в полной мере не происходит. Помогут тут коррективы и тренинги, которые психологи устраивают с детьми? Нет, конечно. Здесь очевидным образом необходимы коррективы вменяемого взрослого, «подзабросившего» своего ребёнка. И ему об этом надо своевременно напомнить и, если надо, подсказать, что бесполезно нагружать ребёнка непомерным количеством ответственности.

Второй вариант (со-бытийная оккупация и позиционная экспансия) характеризуется избыточной опекой своего ребёнка, причём, как правило, это делается из добрых побуждений. Это неграмотная тактика воспитания «маменьких сыночков» впоследствии неспособных нести ответственность ни за себя, ни за других. Причём эта тактика осуществляется «не со зла», а по безграмотности и бездарности родителя. И, опять таки, эту подростковую инфантильность следует «лечить» не их тренингами и беседами с ними, а педагогическим ликбезом «избыточно» любящих мам и пап, шагу не дающих ступить своим чадам без их сопровождения.

Третий вариант (со-бытийная лабильность и ролевой релятивизм) характерен для семей, где папа требует одно, мама — другое. А если ещё в семье есть бабушка и дедушка со своими притязаниями, то тогда уровень раздорности ребёнка возрастает ещё больше. Такой ребёнок думает (а иногда и говорит): «Дорогие родители, до тех пор, пока вы не договоритесь между собой, чего вы от меня хотите, я взрослеть и брать на себя ответственность за собственные поступки брать не буду!». Такой одновременно разновекторный характер воспитания можно назвать *синхронным релятивизмом*. Бывает по-другому. Педагогически «продвинутая» мама (а чаще это свойственно мамам), начитавшись новой книги по воспитанию, вдруг начинает понимать, что до вчерашнего дня она неверно воспитывала своего ребёнка. И с завтрашнего дня начинает это делать совершенно иначе, с иными требованиями и установками. Нет гарантии, что ей не попадётся иная книга по воспитанию и через месяц эти требования снова изменятся радикально. Такое «горе от ума» уместно назвать *асинхронным релятивизмом*. И опять-таки, здесь необходимы коррективы родителей.

Совершенно очевидно, что в первых трёх случаях социально-педагогические усилия должны быть направлены на родителей, а не подростков. А это происходит крайне редко.

Совершенно иная ситуацию с четвёртым и пятым вариантами дисфункций отношений в семье. Они вызваны нарушением социальной зрелости взрослого.

[41 - 75]

Управление
и проектирование

94



Четвёртый вариант (внутренняя оппозиция) чаще всего характерен для семей, где родители не способны в достаточной степени нести ответственность за своих детей. Инфантилизм родителей (а это сегодня массовое явление среди молодёжи) не позволяет ребёнку накапливать ответственности, ибо её не у кого перенять. И коррективы семьи здесь почти бесполезны. Чаще всего здесь возможна компенсационная работа через чужого значимого взрослого. Если ребёнок не может получить совета от инфантильного и безответственного взрослого, ему необходимо помочь обрести такого взрослого не среди родственников.

Пятый вариант (внешняя оппозиция) почти патовый. Он чаще всего характеризуется нормальными отношениями детьми с родителями, которые противопоставили свою семью всему окружающему миру. Чаще всего это семьи сектантов. Дети из таких семей становятся добровольными изгоями в коллективах. Им внушается родителями их избранность («Ты спасёшься, остальные нет»), в них формируется надменность и замкнутость. И внешние социально-педагогические усилия здесь практически безрезультатны.

Эти пять вариантов семейных дисфункций характерны тем, что в них есть (пусть и неправильный) значимый взрослый и есть шанс (во всяком случае в первых четырёх вариантах) его коррекции.

Не будем забывать о шестом варианте, когда такого взрослого просто нет. **Шестой вариант** (детское одиночество) требует компенсации отсутствия родного значимого взрослого неродным (чужим, но не чуждым) взрослым. «Найти корешка» — формулировал задачу А.С. Макаренко в своей колонии. Поскольку этот вариант становится самым распространённым, а Макаренко для всех не найдёшь, есть простой и эффективный педагогический путь — создание *разнородной* (и даже *разновозрастной*) *педагогической среды*.

Разнородность — это необходимое условие для заботы, для даяния, для «доминанты на другого». Это сродни разности электрических потенциалов в физике, необходимой для возникновения электрического тока. Забота — это ток даяния, внимания к другому, который естественным образом возникает в разнородной среде, где есть нуждающиеся в помощи. Разновозрастная среда изначально внутренне не конкурентна, не отчуждающа, не соревновательна, а соборна, ибо в ней *собраны* воедино разные по возрасту, по уровню и по интересам люди, готовые к взаимной помощи и заботе. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой¹² (Ярославль) и М.М. Батербиева¹³ (Усть-Илимск). Разновозрастная организация малокомплектных сельских школ, к счастью, медленно перестаёт быть экзотикой. Сегодня это реализовано в целом ряде школ Закаменского и Еравнинского районов Бурятии и других регионов.

Опыт организации *разновозрастных детских объединений дополнительного образования* (студий, ансамблей, оркестров, клубов) показывает высокую степень организованности, результативности, а главное сердечности отношений между детьми. Опыт разновозрастного и межвозрастного обучения в таких коллективах¹⁴ позволяет резко увеличить темпы освоения навыков (музыкальных, художественных, технических), так как снимаются возрастные искусственно придуманные нормы освоения. В таких коллективах нормой «становится не то

¹² Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.

¹³ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001. 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002. 25 с.

¹⁴ Остапенко А., Миронов В. Разновозрастная организация дополнительного образования // Управление школой. 2007. № 21 (456). С.26–29.





¹⁵ Слободчиков В.И. Понятие нормы // Школьный психолог. 2010. № 2. С. 7.

¹⁶ Гузенко В.В., Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Сохранение и восстановление здоровья учащихся в условиях педагогического лица // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 76-84; Гузенко В.В., Лукьянова В.С., Остапенко А.А., Ткач Д.С. Воспитывать... Зачем? Что? Как? Из опыта воспитательной работы Азовского педагогического лица // Воспитательная работа в школе. 2004. № 6. С. 15-22; Гузенко В.В., Лукьянова В.С., Остапенко А.А., Ткач Д.С. Основы воспитательной системы сельского педагогического лица // Сельская школа Кубани: пути преобразований. Выпуск 4. Воспитательные системы сельских экспериментальных школ / Под ред. А.А. Остапенко. Краснодар: Мир Кубани, 2005. С. 27-51.

[41 - 75]

Управление
и проектирование

96

среднее, что есть, а лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях»¹⁵.

Особая хорошо отработанная форма организации условий для создания условий нормального взросления — это *выездная школа*, выстроенная на началах межвозрастного взаимодействия детей и взрослых в учёбе, труде, досуге. Такой опыт организации детской жизни в Азовском лицее нами многократно описан¹⁶.

Полагаю, что особая благодатная для возвращивания соборных отношений среда — это *временный разновозрастной детский коллектив*. К сожалению, большинство летних детских лагерей эту возможность не используют по причине давней привычки к одновозрастным отрядам.

Есть и другие педагогические механизмы создания отношений даяния и заботы, но, увы, они редко становятся предметом исследований, а современная новомодная воспитательная инноватика сводится к иным идеям и идеалам.

Но это отдельный и большой разговор.

Практические задания для школьных психологов и классных руководителей (все педагогические ситуации взяты из реальной воспитательной практики).

Задание 1. Шестиклассница Елизавета Н. время от времени пропускает занятия в школе. При этом упрекнуть ученицу в безответственности или разгильдяйстве нельзя. Она старательна и ответственна. По телефону мама Елизаветы Н. на вопрос классного руководителя «Почему Лизы нет в школе?» раздражённо ответила: «А с младшими кто сидеть будет?». Какой вариант расстройства детско-взрослой общности здесь проявляется? Как правильно поступить классному руководителю в этой регулярно повторяющейся ситуации?

Задание 2. Школьный психолог в беседе с семиклассником Сергеем К., отличающимся замкнутостью и унылостью, выясняет, что причина подавленного настроения школьника состоит в том, что между родителями возникают постоянные разногласия и открытые перебранки по вопросу методов воспитания сына. При этом выясняется, что требования родителей к сыну зачастую взаимно исключают друг друга и приводят к лжи и неискренности подростка. Какой вариант расстройства детско-взрослой общности здесь проявляется? Какую тактику работы с семьёй целесообразно выбрать психологу?

Задание 3. Учительница музыки после урока во втором классе просит классного руководителя этого класса разобраться с инцидентом, произошедшем на уроке. Второклассница Света П. отказалась учить государственный гимн России, аргументируя это тем, что это идолопоклонство и её вера ей это запрещает. Какие педагогически целесообразные действия должен осуществить классный руководитель?

Задание 4. Девятиклассница Наташа П. постоянно открыто и подчёркнуто заявляет о своей принадлежности к секте Свидетелей Иеговы и пытается распространять в школе журнал этой организации «Сторожевая Башня». У одноклассников складывается враждебное отношение к девочке. В диалоге с классным руководителем она заявила: «Мне их и Вас жалко! Вы ведь всё равно не спасётесь!» Как, по Вашему мнению, классному руководителю правильно выстраивать отношения одноклассников с этой ученицей?