

ПОДГОТОВКА КАДРОВ

Профессиональная помощь детям и подросткам: подготовка специалистов

Владимир Чернушевич,

доцент кафедры юридической
психологии Московского
городского психолого-
педагогического университета

На круглом столе «О положении детей-сирот и детей, лишённых родительского попечения», который прошёл в Государственной думе РФ, участники — представители различных организаций и учреждений — отмечали, что сегодня не создана система подготовки специалистов, которые могли бы профессионально участвовать в работе органов опеки, комиссий по делам несовершеннолетних, оказывать помощь как самим подросткам группы риска, так и их семьям. Утверждения эти справедливы, но лишь отчасти.

Так, в Московском государственном психолого-педагогическом университете много лет ведётся подготовка социальных педагогов, а в текущем году свой первый выпуск сдала недавно созданный факультет юридической психологии. Предлагаем вашему вниманию статью о подготовке ювенальных юридических психологов и о том, какие задачи им предстоит решать в будущей профессиональной деятельности.

Модель деятельности юридического психолога

Для определения видов субъектов, нуждающихся в помощи ювенального юридического психолога, и характера этой помощи можно рассмотреть типовые ситуации жизни подростка в правовом поле.

Первый тип ситуации, в которой появляется специфический запрос на профессиональную помощь ювенального юридического психолога: у подростка только начинают проявляться признаки девиантного поведения, которые замечают родители, педагоги, друзья, сам подросток — те субъекты отношений с психологом, которые могут выразить запрос на психологическую по-

ПОДГОТОВКА КАДРОВ

мощь. К этой же ситуации может относиться запрос на раннюю профилактику девиантного поведения, включая выявление предрасположенности к девиантному поведению и её коррекцию.

Именно на этом этапе жизни подростка работа юридического психолога с семьёй и его школьным окружением наиболее эффективна.

Второй тип ситуации возникает тогда, когда подросток совершил правонарушение и ведётся судебно-следственный процесс. Подросток при этом может находиться под подозрением или стать обвиняемым. В этих случаях нередко назначается судебно-психологическая или комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза для того, чтобы выяснить важные для дела обстоятельства, дать максимальную информацию о несовершеннолетнем. Это позволяет определить не только меру ответственности подростка, но, что более важно, и необходимые для его ресоциализации меры воздействия. Для квалифицированного проведения экспертизы и необходима специальная подготовка юридического психолога.

Кроме того, правильное ведение следственных действий (допроса, опознания, очной ставки и др.) требует учёта возрастных особенностей несовершеннолетнего. Участие юридического психолога в работе специализированных судов по делам несовершеннолетних, или в системе ювенальной юстиции, позволяет применить к подростку индивидуализированные меры, направленные на его возвращение в общество.

Третий тип ситуации: подросток попадает в пенитенциарное учреждение. Режим учреждения — основной на сегодня фактор и исправления, и наказания — сам по себе вызывает стресс, который может пойти во благо подростку, но может привести и к нежелательным психическим состояниям. Особенно это актуально для учреждений, в которых наряду с официальным режимом действуют правила отношений, характерные для криминальной субкультуры. Планомерная организация воспитательного процесса и психологическое сопровождение подростка, в котором участвует специально подготовленный ювенальный психолог, — необходимое условие социальной реабилитации и в дальнейшей интеграции в общество несовершеннолетнего.

Не менее важна работа юридического психолога и в тех случаях, когда юный правонарушитель получает условное наказание. Обычно этот вариант судебных решений воспринимается самим подростком как безнаказанность его противоправного деяния и провоцирует к повторным аналогичным поступкам. Специально организованная работа социальных работников и психологов позволяет более эффективно вести вторичную профилактику правонарушений.

Четвёртый тип ситуации связан с выходом подростка из воспитательного, пенитенциарного учреждения. Как правило, для подростков — это новая жизненная ситуация, к которой многие из них оказываются не готовыми. Не готово и окружение принять подростка из мест лишения свободы. Кроме социальной поддержки (зачастую таким подросткам просто некуда возвращаться, кроме той среды, которая и способствовала совершению им

В. Чернушевич. Профессиональная помощь детям и подросткам: подготовка специалистов

правонарушению) остро необходима психологическая помощь, помощь в осознании себя ответственным за себя, за свою жизнь, помощь в осознании своих реальных возможностей, жизненных целей и идеалов.

Содержание запроса к юридическому психологу на психологическую помощь может определяться не только психологическим состоянием подростка. Объектом внимания юридического психолога становятся многие участники перечисленных ситуаций — семья, друзья, знакомые из криминальной субкультуры, специалисты, принимающие участие в судьбе подростка.

Помимо профилактической и коррекционно-реабилитационной работы с подростками девиантного поведения особое значение в деятельности юридического психолога имеет работа с потерпевшими от преступлений, прежде всего, с несовершеннолетними. Кроме того, в его функции (в рамках уголовного процесса) может входить сопровождение несовершеннолетних свидетелей.

Рассмотренные ситуации дают некоторые примеры видов и типов профессиональной деятельности (хотя и не исчерпывают их возможные варианты), опыт которых необходимо освоить юридическому психологу. В соответствии с этим на факультете юридической психологии МГППУ строится курс практической подготовки студентов и выбираются базовые учреждения практики.

Состав практик (всего их 7) и последовательность их проведения определяются логикой деятельности по оказанию психологической помощи: от работы с запросом (диагностическая деятельность) к разработке и реализации программ психологической помощи (профилактической, коррекционной, реабилитационной), к ситуативной работе психолога консультанта и далее к комплексной работе юридического психолога в учреждении (стажёрская, квалификационная практика).

Состав базовых организаций практики соответствует направлениям подготовки, тому опыту, который должен приобрести будущий специалист. Среди них — обычные и специальные (для девиантных подростков) школы, детские приюты и социально-реабилитационные центры, детские дома, подразделения Федеральной службы исполнения наказаний (изоляторы, уголовно-исполнительные инспекции), клинические и экспертные учреждения (такие, как психиатрическая больница № 4 им. П.В. Ганнушкина, ГНЦ им. В.П. Сербского).

Трудоустройство выпускников первого выпуска также соответствует направленности их подготовки. Большинство выпускников получают рабочие места в учреждениях Департамента образования Москвы, системы социальной защиты населения, Департамента семейной и молодёжной политики, МВД, Федеральной службы исполнения наказаний, а также в вузах и научно-исследовательских организациях по профилю подготовки. Это именно те организации, которые сегодня призваны решать проблемы детей, попавших в трудные жизненные ситуации. Кадровые службы перечисленных учреждений и ведомств выразили большую заинтересованность в наших выпускниках и содействовали их трудоустройству.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ

Модели учебной деятельности, используемые для анализа и проектирования учебного процесса (контекстно-деятельностный и компетентностный подходы)

Бывает, что преподавателю не удаётся учебная ситуация, несмотря на все его старания и методические разработки по предмету. Причин неудач может быть много, но основная из них, как мне представляется, — неправильное понимание учащимися и педагогом природы, основного смысла учебной ситуации.

Ниже предлагается некоторая схематизация учебных ситуаций, использование которой, мы надеемся, поможет избежать многих ошибок в учебной работе.

Мы понимаем «знание» как консервированный, заархивированный в текстах описаний человеческий опыт.

Различные науки расщепляют целостный человеческий опыт на предметы, обобщая его и упаковывая в соответствующие теории, концепции, принципы — обобщённые в той или иной степени представления об опыте, выраженные, как правило, в текстах (может быть, в специальных текстах, и использующих схематические изображения, модели).

Если учитель живёт «знанием», которое как свой опыт он стремится передать ученикам, то он и рассказывает, и показывает, как он это знание получил и применяет в тех жизненных ситуациях, освоение которых он предлагает учащимся. Подобная установка естественно выводит учителя на создание «учебных ситуаций», в которых знание живёт доступной для освоения жизнью. Часто же учащимся предлагается в виде знания для усвоения не целостный опыт открытия, доступный для усвоения, а только результат, полученный в опыте — сам закон, его формулировка, формула. Таким образом, обычно предлагается опыт, «умерший в своём результате». А «мёртвые» знания недоступны для усвоения.

Собственно «передать» опыт нельзя, можно только создать условия самостоятельного обретения его учеником. В этом, на мой взгляд, и состоит способ передачи опыта или способ реализации функции учебной деятельности. Мы провели анализ учебных занятий, характерных для вузовского учебного процесса. Это позволило схематично определить содержание основных моделей учебной деятельности и подчеркнуть те их характеристики, которые придают образовательному процессу в вузе (и не только) инновационный характер.

Модели рассматриваются в порядке усложнения, последующая включает предыдущую.

Первая модель представляет учебное занятие в виде простой коммуникации. Преподаватель — учёный, непосредственно изучающий некоторый объект (знания о котором должны стать содержанием обучения), построил о нём знание (представление и соответствующий ему текст) и передаёт эти представления учащимся посредством построения специ-

В. Чернушевич. Профессиональная помощь детям и подросткам: подготовка специалистов

ального текста. При построении текста могут быть использованы различные дидактические принципы структурирования и предъявления учебного содержания.

Принципиальная особенность модели — отсутствие обратной связи между преподавателем и воспринимающим его студентом. Инновационный характер данная модель приобретает в том случае, если объектом изучения для преподавателя-учёного и учебным содержанием для студента-учащегося становится опыт развивающейся деятельности какого-либо вида. Например, содержанием учебной коммуникации для студентов психологов становится не восприятие, а опыт и проблемы исследования восприятия. Преподаватель в этом случае, несмотря на жёсткую ограниченность формы (фронтальная лекция), становится не информатором («передатчиком знаний»), а демонстратором научного мышления на глазах у студентов, так как в состав содержания лекции попадают процессы и эмпирические описания явления (как именно были замечены и описаны эффекты восприятия) и проблемы обобщённого их описания, процессы построения теоретического знания (как выдвигались гипотезы, раскрывающие суть явления, как они подтверждались или опровергались в экспериментах).

В инновационном исполнении первой модели есть место реализации мотивов профессиональной деятельности через мысленное соучастие в работе преподавателя у доски, через соучастие и сопереживание субъектам деятельности, о которых ведётся коммуникация. Наиболее явный недостаток первой модели, последовательно реализуемой и на экзаменах (в тестах, например) — возможности подмены смысла учебного содержания воспроизведением текста как продукта запоминания.

Второй возможностью придать фронтальной форме учебного занятия инновационный характер является привлечение опыта студентов в качестве одного из компонентов содержания для теоретической обработки при выводе какого-либо изучаемого понятия. Например, при изучении темы «Апперцепция» преподаватель может ссылаться на *заведомо имеющийся* у студентов опыт переживания этого явления (например, все чувствуют, как проявляется апперцепция, когда они наступают в метро на неподвижную ленту эскалатора). Обращение к индивидуальному опыту переживания учащимися изучаемого явления делает теоретическое объяснение существенно более доступным. Студенты, таким образом, становятся соучастниками мыследеятельностного процесса.

Вторая модель представляет учебное занятие в виде сложной коммуникации, когда идёт *совместное* (студента и преподавателя) построение представлений студента, осмысление учебного содержания. Достоинство второй модели — возможность оперативного контроля за построением студентом осмысленных представлений учебного содержания. Студент может задавать вопросы, когда понимание начинает утрачиваться в ходе учебной коммуникации. При этом преподаватель также имеет возможность задавать вопросы учащимся об их опыте по теме занятия. Знания о конкретном опыте учащихся и способе индивидуального осмысления этого опыта позволяют подготовить текст лекции с учётом особенностей конкретной аудитории.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ

Общая особенность первой и второй моделей — недоступность изучаемого явления непосредственному наблюдению «здесь и теперь». Исходная познавательная ситуация (встреча с объектом познания) остаётся в значительной степени индивидуальна и неопределённа для каждого из учащихся, несмотря на возможность некоторого обсуждения её с преподавателем.

Третья модель предполагает принципиально иное распределение функций учебной деятельности между преподавателем и студентом. Преподаватель перестаёт быть источником информации (знаний), студент ставится в позицию исследователя-наблюдателя и интерпретатора изучаемого явления, демонстрирующего имеющийся у него опыт наблюдения и интерпретации. В сценарий учебного занятия как обязательная вводится коммуникация между студентами. Появляется возможность моделировать реальный исследовательский процесс с многообразием результатов наблюдений (феноменологического материала различных наблюдателей) и необходимостью его обобщения в форме теоретических схем — заместителей. Например, *при наблюдении клинического случая студенты пытаются индивидуально собрать анамнестический материал и написать заключение. Затем студентами могут фиксироваться и обсуждаться различия в результатах восприятия и интерпретаций. Преподаватель выступает в функции организатора обсуждения. Студенты работают с результатами своей деятельности (феноменологической и аналитической). И посредством этого может изменяться их опыт клинико-диагностической работы.*

Учебное занятие в рамках данной модели приобретает инновационный характер, если предметом рассмотрения в совместной коммуникации становятся *не только результаты исследовательской деятельности учащихся, но и способы их построения.* Фактически учебный объект рассматривается и осваивается в контексте освоения исследовательской деятельности. Первичный целевой мотив — познать объект для работы с ним (например, в психодиагностике установить психологическую проблему человека, для оказания ему психологической помощи) распространяется на диагностический процесс и, например, участвующие в нём средства и способы диагностической деятельности.

В результате такой учебной деятельности студенты приобретают не только знания о конкретном объекте, но и опыт исследовательской (диагностической) деятельности и владение её средствами — одна из ключевых компетенций специалиста психолога.

В данной модели возможно организованное формирование ключевых компетенций специалиста: ненасильственное решение конфликтных ситуаций (конфликтуют разные результаты индивидуально выполненного исследования), способность группового обсуждения и принятие групповых решений, способность к индивидуальной познавательной деятельности, владение устной и письменной коммуникацией.

Четвёртая модель — модель рефлексивной организации учебного занятия является собственно инновационной, в которой могут быть обеспечены все ключевые компетенции подготовки современного специалиста. Объ-

В. Чернушевич. Профессиональная помощь детям и подросткам: подготовка специалистов

ектом изучения и изменения в этом случае становятся сами учащиеся, их опыт включения в профессиональную деятельность, переживание и преодоление проблемных ситуаций.

Реализация четвёртой модели требует особых ресурсов. Студенты должны иметь возможность включиться в реальный процесс реализации основной профессиональной функции; увидеть возможность профессионального сотрудничества в этом процессе; иметь возможность это сотрудничество реализовать; иметь возможность профессиональной рефлексивной коммуникации.

Роль преподавателя в четвёртой модели — создание условий для деятельности и рефлексивной коммуникации как условий выработки профессионального опыта.

Поясним значимость этих требований на примере профессиональной подготовки психологов. Основной мотив их профессиональной деятельности и профессиональной подготовки — оказание психологической помощи нуждающимся. На этом мотиве, как на стержне, должен быть построен весь пятилетний цикл подготовки специалиста.

Казалось бы, что можно делать на первом курсе, где основная и неожиданная проблема для студента-психолога — высшая математика, закрывающая и без того очень неопределённое профессиональное будущее, которое по определению должно заряжать мотивацией весь учебный процесс?

Мы предлагаем первокурсникам включиться в неспецифический вид психологической помощи — навещать пострадавших, не имеющих родных и близких, в Институте скорой помощи им. Склифосовского. Выбор этого медицинского учреждения обусловлен тем, что компетентная профессиональная работа медицинского персонала, который «режет», «колет», «шьёт», не оставляет им времени на то, чтобы поговорить с пациентами. То есть запрос на психологическую поддержку объективно существует и со стороны персонала, и со стороны пострадавших. До студентов доводится на уровне здравого смысла суть лечебного процесса — задаётся медицинский контекст, в котором пребывают пострадавшие, позволяющий студентам ориентироваться в психофизиологических состояниях своих будущих собеседников. Делается установка на мобилизацию всего их личного опыта по «навещанию, утешению» больных (этот индивидуальный опыт очень различен), и студенты направляются по палатам. Я не буду останавливаться на всех трудностях вхождения в контакт с незнакомыми людьми, которые приходилось преодолевать студентам, но подчеркну лишь трудности, подтверждающие значимость требований к четвёртой модели учебной ситуации.

Обязательно начало с практических попыток, при минимальном инструктаже по способу контакта с больными. Любые формальные ориентиры, выходящие за пределы индивидуального опыта, только мешают успешному началу психологической работы.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ

Особое значение имеет работа хотя бы двух студентов одновременно или последовательно с одним больным. Это объективно (естественно) вызывает необходимость согласования действий и их рефлексивного осмысления.

Основной трудностью для преподавателя было сохранение баланса объёма субъективно переживаемого опыта и объёма и глубины рефлексивной проработки этого опыта. Недостаточная рефлексивная поддержка индивидуальной практики приводила к произвольной выработке и попыткам реализации случайных установок (например, для некоторых оказалось очень трудно «разговорить» больных, чего и не нужно было делать), недостижимости их реализации и разочарованию в своих способностях и профессиональных перспективах. Излишнее детальное обсуждение индивидуальных ситуаций, которое могло бы быть полезным одним (в особенности преподавателю как методисту), угнетающе действовало на других, тех, для кого это обсуждение ещё не было актуальным, так как обсуждались проблемы ими ещё не пережитые.

Основная трудность реализации четвёртой модели состояла в удержании совместной рефлексивной коммуникации в зоне ближайшего развития группового опыта. В частности, для преподавателя трудно было удержать себя в позиции организатора рефлексивной коммуникации, а не её участника. Если это удавалось, студенты сами выступали инициаторами не только проблемных вопросов, но и решений, которые, естественно, не выходили за пределы возможности их восприятия и реализации в практических ситуациях.

Следствием соблюдения рефлексивно-практического баланса была фиксация объективных индивидуальных и групповых успехов, воодушевление не только результатами сделанного, но и осмысленностью приобретённого опыта, самоощущение, профессиональное самоощущение, предвосхищение развития в профессиональной позиции. Позитивные состояния подкреплялись благодарностью больных и медицинского персонала за участие в судьбе пострадавших.

Во многом оставшийся недифференцированным индивидуальный опыт впоследствии на теоретических циклах узнавался и привлекался для теоретического анализа, накопленные переживания продолжали осмысливаться.

Аналогичный специфический опыт студенты могли получить, помогая воспитателям на прогулках с детьми с особенностями развития. Общение со специалистами психологами, обращавшими внимание студентов на психологические особенности работы с такими детьми, превращало этот первый студенческий опыт контактов в первичный профессиональный опыт, создавало базу жизненного опыта для последующих специальных теоретических курсов.

Рассмотренные модели могут быть использованы и при управлении развитием учебного процесса как средства оценки его развёрнутости. На-

В. Чернушевич. Профессиональная помощь детям и подросткам: подготовка специалистов

пример, обучение, соответствующее первой модели, традиционно относят к репродуктивному, а обучение, соответствующее четвёртой модели, — к творческому, проблемному обучению.

Предложенные модели не претендуют на полноту описания занятий. Они лишь фиксируют принципиальные отличия занятий разного вида и возможности реализации в них основной функции учебной деятельности — передачи опыта (в том числе опыта саморазвития и развития профессиональной деятельности).

Особо подчёркиваются условия, при которых учебные занятия в рамках той или иной модели могут принимать инновационный характер, который соответствует современным ключевым компетенциям в профессиональном образовании.

Обобщённые модельные описания учебного процесса показывают, что исследовательская практика как часть учебного процесса появляется в третьей модели, в ней возможно формирование опыта исследовательской деятельности. Формирование опыта других видов деятельности возможно только при организации учебного процесса, согласно четвёртой модели.