

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2010 Том 16

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

Главный редактор серии
А.Г. Кирпичник, к.пс.н., профессор

Редакционная коллегия:
Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)
В.М. Басова, д.п.н., профессор
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор
Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор
Б.В. Куприянов, к.п.н., доцент
Е.В. Куфтяк, к.пс.н., доцент
А.П. Липаев, к.п.н., доцент (отв. секр.),
Т.В. Машарова, д.п.н., профессор
А.В. Мудрик, д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО
Н.М. Рассадин, к.п.н., профессор
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор
Н.П. Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель
Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

- 4 От редколлегии
5 **Кирпичник А.Г.**
О психологии и педагогике социального
воспитания А.Н. Лутошкина

ПОТЕНЦИАЛЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

- 11 **Ромм Т.А.**
Социальное воспитание – ресурс развития
социальности в человеке
15 **Плешаков В.А.**
Киберсоциализация: социальное развитие
и социальное воспитание современного
человека
19 **Когай Е.А., Муравьев С.А.**
Проблема эволюции идеалов социального
воспитания и образования молодежи сквозь
призму философско-педагогической антро-
пологии
25 **Кулешова Е.Н.**
Особенности смысложизненных ориенти-
ров и ценностей молодежи с позиций пси-
хологического знания и антропософского
учения о человеке
29 **Пашкевич В.В.**
Нравственное самоопределение личности:
психолого-педагогический аспект пробле-
мы и сущность процесса
32 **Сапожникова Т.Н.**
Формирование готовности к жизненному
самоопределению как целевая функция
социального воспитания старшеклассников
36 **Репринцев А.В.**
Социальное воспитание молодежи как фак-
тор формирования антикоррупционного
стандарта поведения личности
42 **Коршунова О.С.**
Актуальное и потенциальное в политичес-
кой социализации личности
47 **Щербинина О.С.**
Актуальное и потенциальное в социальном
развитии одаренных школьников

- 50 Соина И.А.**
Динамика личностного социально-психологического пространства в разных образовательных системах и его влияние на личность
- 54 Репринцева Е.А.**
Что происходит с молодежной игровой культурой? Векторы трансформации традиционной молодежной игры
- 62 Миновская О.В.**
Приключение как пространство формирования опыта инновационного поведения учащейся молодежи
- 65 Коротких М.Н.**
Прошлое как феномен социального становления личности
- 70 Кононова О.Б.**
Особенности формирования личности ребенка в системе педагогики социального творчества
- 74 Зобков В.А.**
Социальные факторы преодоления кризисного состояния в воспитании учащейся молодежи
- 77 Брежнев Е.Н.**
Взаимосвязь духовно-нравственной и экономической культуры личности как основа теории и практики современного социального воспитания молодежи

СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

- 83 Кашницкий В.И.**
Психологические потенциалы контактной (малой) группы и их диагностика
- 87 Поляков С.Д.**
Некоторые аспекты исследования повседневной жизни городских школьников в общеобразовательном учреждении
- 91 Шакурова М.В.**
К проблеме виктимогенности школьной жизнедеятельности
- 95 Малиновский А.В.**
Социальное воспитание в детском общественном объединении в актуальном ценностном измерении
- 102 Боровская Е.В.**
Представления об образе жизни в педагогике
- 106 Крюкова Т.Л.**
Когнитивные и социальные потенциалы диалога россиян и европейцев
- 110 Гущина Т.В.**
Где на земле «жить хорошо?»: социокультурные представления россиян об удовлетворенности жизнью

- 114 Мельникова Е.Ю.**
Этнокультурное развитие личности ребёнка в условиях учреждения дополнительного образования детей
- 117 Исаев И.Ф., Ильинская И.П.**
Методологические основы формирования личности младшего школьника в поликультурной образовательной среде: от антропологического дискурса – к реалиям эстетического воспитания
- 121 Самохвалова А.Г., Атокина И.В.**
Восприятие эмо-подростков людьми разных поколений
- 125 Баранова В.А.**
Социально-психологические факторы социализации личности в условиях сельского социума
- 129 Яковлев С.В.**
Дискретность и непрерывность развивающей игровой среды как фактора воспитания
- 133 Шадрова Е.В.**
Формирование субъектной позиции воспитанника детского дома в детском коллективе
- 137 Капитанова М.М., Орлов Е.В.**
Средовой подход в решении задачи социальной адаптации трудных подростков в школе
- 139 Волкова Л.В.**
Увлечённые педагоги как «идеальные» субъекты средообразовательного процесса в школе
- 143 Волгин С.И.**
Социально-педагогическое содержание психологии воинского коллектива

ЛИДЕРСКИЙ И ОРГАНИЗАТОРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

- 147 Рожков М.И.**
Педагогическое сопровождение молодежного лидерства
- 151 Хазова С.А.**
Лидерство как фактор совладающего поведения
- 155 Тихомирова Е.И.**
Становление субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы
- 162 Соломатова В.В.**
Информационные технологии как фактор развития лидерских качеств у студентов – будущих специалистов по социальной работе
- 166 Курачинова Ю.Л.**
Проблема реализации лидерского и организаторского потенциала студентов педагогического колледжа

- 170 Голубева Г.Ф., Спасенников В.В.
Социально-психологическая диагностика личностных особенностей представителей студенческого актива в процессе формирования лидерских качеств
- 174 Ананьев А.В.
Профессиональные ценности педагогов как фактор социального воспитания молодежи в условиях глобального кризиса культуры
- 180 Чуткина Г.М.
Социально-перцептивные аспекты воспитательной деятельности современного учителя
- 186 Богданова Е.В.
Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности

СОЦИАЛЬНАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

- 190 Леванова Е.А.
Истоки подростковой проблемности
- 193 Трегубова Т.М.
Студент вуза как объект и субъект социально-педагогической работы в условиях международной образовательной интеграции
- 198 Фокин В.А., Фокин И.В.
Потенциалы индивидуальной работы со случаем и их реализация в социальном воспитании
- 202 Смолонская А.Н.
Потенциальное и актуальное в практике социальной, педагогической и психологической помощи «особым» детям
- 205 Куликов А.Ю.
Психолого-педагогические проблемы работы офицера по укреплению воинской дисциплины
- 209 Емелин А.И.
Современная психолого-педагогическая модель воинской дисциплины и проблемы ее реализации при перевоспитании курсантов ВВУЗа
- 213 Чуйков Ю.М.
Наставничество в военном вузе: потенциальное и актуальное

- 216 Фокин И.В.
Потенциалы супервизии и их актуализация в практике социальной работы

ПОТЕНЦИАЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

- 220 Баранов Алексей Евгеньевич
Проблемы перехода от потенциального к актуальному в воспитательной деятельности вуза
- 224 Бредихин А.П.
В поисках системы профессионального воспитания будущих учителей изобразительного искусства: от теории – к практике
- 229 Ерёмин П.А.
Моделирование процесса профессионально-личностного воспитания будущего педагога-музыканта: цели, принципы, результаты
- 235 Баранова Н.А.
Воспитание в вузе как фактор становления личностно-профессиональной позиции будущего специалиста
- 238 Тимонина Л.И.
Особенности построения векторов профессионального становления будущих учителей
- 241 Воробьева О.А.
Социальное проектирование в системе средств профессионально-личностного развития будущих педагогов: от целей – до результатов
- 246 Воронцова А.В.
Формирование информационной культуры личности как предмет психолого-педагогических исследований
- 250 Зобков А.В.
Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности
- 254 Афанасов А.В.
Специфика воспитания социально-значимых черт у курсанта военного вуза
- 258 SUMMERY
- 267 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Настоящий номер журнала целиком составлен из материалов участников 2-й Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика социального воспитания», состоявшейся 3–4 марта 2010 года на базе Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.

Конференция была приурочена к 75-летию со дня рождения известного в психологических и педагогических кругах ученого, лауреата премии Ленинского комсомола Анатолия Николаевича Лутошкина (1935–1979). С 1972 по 1979 год он работал в костромском вузе, тогда еще в педагогическом институте. Был деканом историко-педагогического факультета, старшим научным сотрудником кафедры психологии, заведующим кафедрой теории и методики пионерской и комсомольской работы. С 1995 года в университете присуждается научная премия имени А.Н. Лутошкина.

В 1973 году Анатолий Николаевич совместно с профессором Л.И. Уманским инициировал создание и до 1979 года осуществлял научное и практическое руководство деятельностью Костромского областного лагеря школьного комсомольского актива «Комсорг», получившего широкую известность в стране как научно-исследовательская и научно-методическая лаборатория. О результатах исследований, проведенных на базе лагеря, можно найти информацию в публикациях не только костромичей, но также сотрудников академических институтов и ведущих вузов России. С 1980 года и по сей день лагерь носит имя А.Н. Лутошкина.

А.Н. Лутошкину и Л.И. Уманскому принадлежала инициатива и значительная организаторская роль в проведении в 1978 году в Костроме первого Всесоюзного симпозиума по проблемам социальной психологии.

Широко известны подготовленные и изданные в костромской период жизни Анатолия Николаевича его наиболее известные книги: «Психология и педагогика работы комсорга» (в соавторстве с Л.И. Уманским) (1975, 1984) [переведена на болгарский язык и издана в Болгарии в 1978 и 1982 гг.]; «Классному руководителю о комсомольской работе в школе» (1975) [переведена и издана на молдавском языке в 1977 г. в Кишиневе, на латышском в том же году в Риге]; «Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы» (1978, 1981, 1986) [переведена и издана на татарском языке в 1980 г. в Казани, на киргизском в 1980-м в г. Фрунзе, на литовском в 1982-м в Каунасе, на латышском в 1984-м в Риге]; «Эмоциональная жизнь детского коллектива» (1978); подготовленная на основе текста его докторской диссертации монография «Эмоциональные потенциалы коллектива» (1988).

Настоящее научное собрание второе, в теме которого обозначено – «Психология и педагогика социального воспитания». Первое состоялось в марте 2005 года и было приурочено к 70-летию А.Н. Лутошкина. 158 текстов докладов, раскрывающих различные аспекты темы, опубликованы в одноименном сборнике (Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 524 с.).

На участие в нынешней заявилось 125 специалистов из 23 регионов России, а также вузов Беларуси и Казахстана. Часть представленных к обсуждению материалов, преимущественно в жанре тезисов, была опубликована в сборнике «Психология и педагогика социального воспитания: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина» (Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 188 с.).

В журнальном варианте представлены полные версии статей участников конференции. В настоящем номере они сгруппированы в рубрики, соответствующие основным тематическим направлениям работы конференции:

- потенциальное и актуальное в социальном развитии человека и его воспитании;
- потенциальное и актуальное в жизнедеятельности социальных групп и воспитательных организаций;
- лидерский и организаторский потенциал личности и его актуализация в воспитании и практической деятельности;

– личностные потенциалы и их актуализация в практике социальной, педагогической и психологической помощи.

Выделена также рубрика, отражающая точки зрения участников специализированного «круглого стола» по обсуждению темы: «Потенциалы профессионального воспитания и пути их актуализации в высшей школе».

Редколлегия приносит извинения ряду авторов, чьи материалы не вошли в настоящий, специализированный выпуск, а будут опубликованы в последующих номерах журнала.

УДК 159.9:316.6

Кирпичник Анатолий Григорьевич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
kirpichnik@ksu.edu.ru

О ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ А.Н. ЛУТОШКИНА

В статье рассматриваются основные направления научного поиска известного исследователя А.Н. Лутошкина, его вклад в психологию и педагогику социального воспитания.

Ключевые слова: организаторская деятельность, психология коллектива, эмоциональные потенциалы, методы исследования, социальное воспитание.

Научные идеи Анатолия Николаевича Лутошкина, как и его научная биография, тесно связаны с потребностями и запросами практики. Острота их ощущения была ему присуща в силу ярко выраженной индивидуальной чувствительности, предшествующего практического опыта, постоянной вовлеченности в разномасштабную деятельность многих воспитательных организаций, профессиональной работы по подготовке педагогических кадров, организаторов и руководителей детских и юношеских формирований. В научном познании он видел ключ к эффективному решению многих практических задач, в практике он находил проблемное поле, требующее конкретно-исследовательского подхода и теоретического осмысления.

В науку Анатолий Николаевич входил с размышлениями о том, что было необходимо в то время практике детских организаций. О том, что казалось известным, зафиксированным в нормативных документах как один из основных принципов деятельности Всесоюзной пионерской организации, но никем четко не определенным. С размышлениями о явлении «романтика». В материалах III межрегиональной конференции по проблемам детского движения, которая в 1966 году проходила в Костроме, опубликована одна из первых его научных статей «К некоторым проблемам пионерской романтики». В изложении понимания этого явления можно обнаружить

старт к основному научному интересу А.Н. Лутошкина. Думаю, что данное им определение не потеряло значения и для нынешних организаторов детских объединений. Пионерская романтика, – по А.Н. Лутошкину, – «неотъемлемое и специфическое свойство особой организации деятельности детей, характеризующееся эмоциональной заразительностью, общими переживаниями, динамичностью, создающее эмоциональное, возвышенное отношение к явлениям и событиям окружающей жизни, вызывающее глубокий интерес к будничным делам, к своей деятельности и деятельности взрослых» [2, с. 7].

В годы жизни А.Н. Лутошкина немало психологов считали его педагогом, а в среде педагогов он воспринимался как психолог. Если судить по отдельным книгам, даже скорее по их названиям, то такое разделение может быть и правильно. Но внимательное их прочтение вряд ли позволит разделить автора по видам специальностей. Помнится, в пору, когда социальная психология воспринималась руководством некоторых педагогических НИИ как нечто недостойное внимания, выслушав доклад А.Н. Лутошкина перед сотрудниками академического института, доктор педагогических наук, руководитель отдела педагогики пионерской и комсомольской работы в школе Б.Е. Ширвиндт высказал мнение, что такая социальная психология педагогике нужна. Наверное, не только Борису Евгеньевичу, но и многим другим заботящимся о чистоте педагогики авторами

тетам Анатолий Николаевич помог изменить отношение к социальной психологии.

Общая оценка научной, педагогической и существенно практической деятельности А.Н. Лутошкина может быть определена как созидание междисциплинарной области знания и обеспечения основными ее положениями практики, несколько позже названной социальное воспитание. Немало исследователей двигались в том же направлении. Прежде всего, следует назвать А.В. Мудрика, впитывавшего в своих педагогических трудах данные многих наук и в 90-е годы сосредоточившегося на формировании социальной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки. В какой-то мере характер работ А.Н. Лутошкина сродни идее С.Д. Полякова, назвавшего свою книгу «Психопедагогика». У Анатолия Николаевича такого точного указания на то, что он создает, не оформлено. Да и не думал он об этом специально.

Если попытаться представить структурно созданное А.Н. Лутошкиным и найти более-менее близкий эквивалент среди его печатных работ, то ближе всего будет совместная с Л.И. Уманским книга «Психология и педагогика работы комсорга». В ней как в своеобразном проекте, обрисованы основные направления его научной и научно-методической работы, личной педагогической деятельности на историко-педагогическом факультете и в лагере «Комсорг».

Первый раздел в ней «Организатор и психология». Безусловно приоритет в разработке этого направления его соавтора и научного руководителя. Однако мы находим именно у А.Н. Лутошкина блестящую популяризацию исследований своего учителя в «Как вести за собой» и некоторых других изданиях. К тому же организатор у А.Н. Лутошкина, как и у Л.И. Уманского, — не только комсомольский вожак. Это и учитель, воспитатель, вожатый, руководитель учреждения и т.п. «У педагога и у организатора очень много общего, — прямо пишет в книге «Как вести за собой» Анатолий Николаевич. — Хороший педагог обязательно должен быть организатором. Способный организатор не может не быть педагогом. Ему приходится воспитывать других, передавать им знания организаторской, общественной работы, самому быть примером организованности, подготовленности, дисциплинированности» [3, с. 15].

Организаторская деятельность, при всей ее значимости, по мнению Л.И. Уманского и А.Н. Лу-

тошкина, имеет вторичный характер. Ее главное назначение — обеспечить эффективность целевой деятельности. А если рассматривать индивидуальные особенности организаторов, то исследования Льва Ильича обнаружили различия в способностях организаторов по видам целевой деятельности. Эти научные данные противоречат ставшим весьма модными в наше время представлениям об универсальности менеджеров и необязательности их познаний в том виде целевой деятельности, которой они берутся управлять.

В 1966 году, начинающий свой путь в науку, А.Н. Лутошкин приходит в научный коллектив, возглавляемый Л.И. Уманским в Курском государственном педагогическом институте. В этот период здесь формируется концепция, вошедшая в историю отечественной социальной психологии под названием «параметрическая». Ее суть состояла в том, что психология контактной группы как целого может быть представлена подструктурами направленности, организованности, подготовленности, интеллектуального, эмоционального и волевого единства. Описывались взаимосвязи подструктур, они же характеризовались как параметры оценки поэтапного развития группы, высший уровень социально-психологической зрелости, которой обозначался понятием «коллектив».

Анатолию Николаевичу принадлежит по праву соавторство в коллективной разработке этой плодотворной научной концепции, получившей высокую оценку специалистов. Почти во всех публикациях 60-х — начала 70-х гг. прошлого века, содержащих обоснование ее основных положений, присутствует среди авторов (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, А.С. Крикунов, И.С. Полонский и др.) его фамилия. И хотя, основным предметом интереса А.Н. Лутошкина была одна составляющая, его внимание никогда не уходило от целого. Психология группы представлялась системой, в которой каждый элемент зависел от целого, а целое, в свою очередь, зависело от элементов.

Общая концептуальная основа, рожденная коллективными усилиями и в целом, разделяемая каждым из ее соавторов, позже получила развитие в трех основных направлениях.

Руководитель научной школы Л.И. Уманский дополняет подструктуры общими качествами, вследствие чего параметрическое представление становится структурно-функциональным.

Продолжатель курской ветви школы Л.И. Уманского А.С. Чернышев применяет факторный ана-

лиз и обосновывает организованность как системообразующее свойство, обеспечивающее группе способность быть субъектом деятельности.

А.Н. Лутошкин избирает такую форму продолжения научного поиска как «исследование поведения». Этот подход позволяет ему несколько с иных позиций уточнить место и функции ранее описанных подструктур и выразить сложный «узор» их связей и отношений тремя интегративными характеристиками: сплоченность группы, психологический климат, активность. В конечном счете, взаимосвязанные в интегративных характеристиках подструктуры объединяются и проявляются в групповой деятельности. Обозначенная схема, как писал ее автор, «открывает возможности для изучения особенностей развития группы как целого, появления новых свойств и качеств, тех путей, по которым происходит передача свойств целого его частям и наоборот» [4, с. 30].

Системно анализируя психологию группы, исследуя групповое поведение, авторская концепция А.Н. Лутошкина открывает в групповой жизнедеятельности актуальную и потенциальную сферы. «Потенциальная сфера – своеобразная кладовая жизненных ресурсов коллектива, без которых невозможно его развитие, продвижение вперед по лестнице социальной зрелости. Потенциалы коллектива – его возможности в настоящем и будущем... Актуальная сфера – непосредственная деятельность коллектива, взаимодействие и взаимоотношения его членов, проявление поведенческой активности. В актуальной сфере проявляются все потенциальные возможности коллектива... Вместе с тем актуальная сфера коллектива обладает способностью пополнять запасы энергии, накапливать ресурсы для будущей деятельности» [5, с. 9–10].

К сожалению, опубликованный А.Н. Лутошкиным в 1977 году концептуальный авторский взгляд, придающий большую психологичность представлениям о психологии группы, не был замечен исследователями групп и коллективов и не оценен по достоинству (в том числе коллегами и последователями).

Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская, характеризуя в известной монографии «Психология малой группы» исследовательский подход, созданный Л.И. Уманским (параметрическую концепцию групповой активности), отмечают: «Наиболее значительные исследования, выполненные

в рамках этой концепции, касаются организационных, эмоциональных и динамических характеристик группы» [1, с. 31]. Организационных – это исследования А.С. Чернышева. Эмоциональных – исследования А.Н. Лутошкина, начатые в Курске и плодотворно развитые в Костроме.

Коллективные эмоции занимали приоритетное положение в научных изысканиях и педагогической практике А.Н. Лутошкина. Он отдавал себе отчет в том, что «эмоциональные состояния в коллективе – область труднодоступная для исследования». Немногие из отечественных социальных психологов второй половины XX века брались за эту область. При этом значимость этой области в практике, особенно воспитательной, неопределима. «Почему же тогда, в современных учебниках педагогики, в многочисленных методических пособиях для учителей по работе с коллективом мы не находим сведений о законах жизни эмоций в сообществах детей, достаточно аргументированных рекомендаций, конкретных приемов управления эмоциональными состояниями детского коллектива?» [5, с. 8]. Ставя и отвечая на этот вопрос, А.Н. Лутошкин разрабатывает целостную характеристику эмоциональной жизни человеческой общности.

Эмоциональная сфера в его представлении вплетена в общую ткань жизнедеятельности группы. Являясь значимой частью общих потенциалов коллектива, она не может рассматриваться вне связи, прежде всего с такими его потенциалами как нравственные нормы, сложившееся общественное мнение, организованность, уровень сплоченности, отлаженная система управления и др. У групповой эмоциональной коммуникативности в общей системе свое место и свои функции: самонастраивания группы, выработки адаптационных и компенсаторных механизмов поведения, «генерирование» эмоциональной энергии и создание тем самым эмоциональных потенциалов коллектива.

Эмоциональные феномены коллектива у А.Н. Лутошкина дифференцированы и иерархизированы. «Хранителем» эмоциональных потенциалов он называет психологический климат коллектива, а его «полномочными представителями» в актуальной сфере – ситуативные эмоциональные состояния. Между ними находится место еще одному явлению – психологической атмосфере общности.

Сами эти понятия не были изобретением Анатолия Николаевича. В 70-е годы немало исследова-

телей занимались их изучением, как в теоретическом так и в практико-прикладном плане. Институт психологии Академии наук СССР в 1979 году издал коллективную монографию в издательстве «Наука» под названием «Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения». В ее состав вошла и статья А.Н. Лутошкина.

При этом, только у Анатолия Николаевича мы находим четкое определение взаимосвязи эмоциональных явлений в коллективе, представление о психологическом климате, как взаимодействии двух переменных: настроения и активности. Предложенная им модель «климата» включает в себя пять «климатических зон»: 1) радостного, мажорного настроения; 2) неудовлетворенности, тревожности; 3) спокойного, уравновешенного тона; 4) благодушия, умиротворения; 5) пессимистического настроения, уныния.

Модель Лутошкина наглядна. Она выражается в виде «климатического круга», нанесение диагностических данных в который образует своеобразное «облако». В этом «облаке» – зримая характеристика в обобщенном виде психологической атмосферы коллектива – разлитого эмоционального состояния за сравнительно небольшой отрезок времени. Информативность подобного представления несомненна. Остается лишь сопоставить эмоциональную характеристику с содержанием жизнедеятельности человеческой общности в соответствующий период, чтобы сделать необходимые выводы.

В наше время, когда период увлеченности индивидуализмом и веры в его несокрушимую побудительную силу начинает несколько спадать, в связи с проявлением интереса к корпоративности, есть смысл обратиться к столь изящному инструменту оценки состояния «совокупного персонала» организации.

Интегральные характеристики эмоциональной жизни коллектива у Лутошкина начинаются с эмоциональных состояний отдельного человека и самочувствия личности в коллективе. В своих исследованиях Анатолий Николаевич обнаруживает и описывает различия в сумме индивидуальных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний коллектива в целом. Понятие «ощущение коллектива», найденное им в работах А.С. Макаренко, наполняется эмпирическим смыслом и возможностью его диагностирования.

До А.Н. Лутошкина и в годы его творческой деятельности на страницах и научных и популяр-

ных изданий активно обсуждалась и привлекала внимание тема ритмов в жизни человека, в том числе и эмоциональных ритмов. Исследовательская практика Анатолия Николаевича подвела его к эмпирическому обоснованию «маятникового эффекта» в коллективных эмоциях, определению особенностей его детерминации. Полученное знание успешно использовалось в практике, особенно в практике лагеря «Комсорг». Разработка плана работы на очередную лагерную смену сопровождалась разработкой эмоциональной «партитуры» смены. А прогноз эмоциональных состояний на предстоящий день позволял производить коррективы в намеченных воспитательных действиях.

Говоря о научно-исследовательской стороне деятельности А.Н. Лутошкина, нельзя не отметить его изобретательность в методах изучения социально-психологических и педагогических феноменов, в самом подходе к постановке экспериментов. Главная особенность его методик – их как бы двойное назначение. С одной стороны это инструменты получения нового знания, а с другой, они же, методы практической жизни и повседневной деятельности. Таковы широко известные методики цветописи и коллективной самооценки, мастерски организованные экспериментальные ситуации. Вряд ли подозревали студенты-пятикурсники, разделенные на творческие группы, что они одновременно с демонстрацией приобретенных организаторских знаний и умений в подготовке и проведении факультетских мероприятий, проявляют динамический стиль группы, который изучается в научных целях. Наверняка не подозревали посаженные в зрительный зал для просмотра свежих серий «Ну, погоди!» подростки, что происходит экспериментальное изучение их поведения в ситуации эмоционального диссонанса.

Методическая стратегия исследований А.Н. Лутошкина может служить примером не просто подбора подходящих средств, а специальной разработки их адекватно предмету и целям изучения. К тому же он, как бы призывает исследователей быть более внимательными к естественным жизненным ситуациям, а не увлекаться лишь опросами, а то и «лобовыми» вопросами псевдоанкет. Вспомним, в связи с этим, его предложение приглядеться к тому, как рассаживается группа ребят для фотографирования по призыву «кто с кем хочет». Не напоминает ли это

процедуру социометрического исследования, но проведенную в живой и естественной форме.

Немало внимания во всех работах А.Н. Лутошкина уделено методике и, в современном звучании, технологии воспитательной и организаторской деятельности. Этот раздел знания о социальном воспитании он значительно обогатил инструментальной групповой самоаттестацией с символическими обозначениями уровней социально-психологической зрелости ученической общности (песчаная россыпь, мягкая глина, мерцающий маяк, алый парус, горящий факел), приемами актуализации эмоциональных состояний, своеобразной подачей правил организаторской работы и стилей организатора (разящие стрелы, возвращающийся бумеранг, снующий челнок, плывущий плот), подсказками об учете психодинамических особенностей людей при формировании рабочих и творческих групп и многим другим.

Особенно ценны идеи и рекомендации А.Н. Лутошкина по управлению психическими состояниями и использованию эмоционального фактора в педагогической и организаторской деятельности. Трудно удержаться от желания вспомнить пример из публикаций Анатолия Николаевича, известный как «развалка».

«Несколько лет подряд двор педагогического института «украшал» полуразвалившееся двухэтажное строение, нареченное попросту «развалкой». Из года в год регулярно по графику, составленному деканатом, студенты выходили расчищать двор. Кирпич туда, кирпич сюда, а «развалка» на месте. Стали даже сомневаться, можно ли вообще ее уничтожить. Так и стояла она как памятник общему долготерпению.

И вдруг предложение: «Если завтра к вечеру будут приготовлены ломы, лопаты и носилки, то наутро на месте развалки будет альпийская лужайка».

На следующий день у входа в институт появилось живописное объявление. Оно приглашало «всех, кроме нытиков, скептиков и хлюпиков... в новый клуб-кафе под открытым небом!». Приглашало сегодня вечером «встретиться... с собственной волей». В программе был обещан и штурм «замка», и пир с медом и блинами, и бивачные костры, и полoweцкие танцы, и многое другое. Интриговали и часы работы клуба-кафе: с 23-х и до восхода солнца...

Не было никаких дополнительных оповещений и приказов. На этом ночном субботнике

было все, что обещала программа. Утром «развалки» как не бывало! Зато было всеобщее радостное изумление по поводу неслыханного энтузиазма двух сотен полunочников, «убивших» субботу и заявивших потом, что «вот это было да!» [7, с. 77].

Следует отметить также значимый вклад А.Н. Лутошкина в реализацию идеи содружества воспитателей и воспитуемых в организации совместной жизнедеятельности, дающей педагогический эффект. Именно для этого написана его наиболее известная, изданная трижды «Просвещением» (общий тираж 350 тысяч), переведенная на ряд языков, книга «Как вести за собой», адресованная старшеклассникам.

В практической деятельности Анатолия Николаевича реализовывалось, экспериментировалось, проверялось, внедрялось, закреплялось и распространялось многое из успешного попасть в его книги и немало того, что осталось лишь в воспоминаниях его коллег и учеников. Кажется все известно о его взглядах на проблемы детских и юношеских организаций. Об этом во многих книгах и конкретно в главе учебника «Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе», в пособии «Классному руководителю о комсомольской работе в школе». Но может быть в сегодняшних дискуссиях об общественных формированиях детей полезно поразмышлять над его формулой, не вошедшей в опубликованное: «организация в коллективе, коллектив в организации».

Организуя сегодня повсеместно психологические службы, ставя перед ними задачу, откликаться на запрос клиента, не стоит ли учесть опыт активного участия психологов в проектировании воспитательного процесса, в прогнозировании коллективных реакций, осуществлявшегося еще «службой настроения» лагеря «Комсорг» в 70-е годы? В монографии «Эмоциональные потенциалы коллектива» немало идей и об этом и о других аспектах деятельности психологической службы.

Психология и педагогика (именно так, вместе) социального воспитания А.Н. Лутошкина в своих основных положениях, в результатах экспериментальных исследований, в крупицах сохраненного опыта не потеряла актуальности. Она содержит немалый потенциал как для исследователей, и психологов и педагогов, так и для современной практики всех типов учреждений образования и молодежной сферы, детских учреждений социальной защиты населения, детских и мо-

лодежных общественных объединений, загородных оздоровительных центров для детей и юношества.

Библиографический список

1. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.

2. Лугошкін А.Н. К некоторым проблемам пионерской романтики // Проблемы психологии детского коммунистического движения: Тезисы докладов: Материалы для обсуждения. – Кострома, 1966. – Вып. 2. – С. 3–11.

3. Лугошкін А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской ра-

боты. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

4. Лугошкін А.Н. Системная модель коллектива и некоторые принципы исследования групповых эмоциональных потенциалов // Костромской гос. пед. ин-т им. Н.А. Некрасова. Социально-психологические проблемы личности и коллектива: Республиканский сборник трудов. – Ярославль, 1977. – Вып. 48. – С. 20–37.

5. Лугошкін А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

6. Лугошкін А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

7. Уманский Л.И., Лугошкін А.Н. Психология и педагогика работы комсорга. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 208 с.

ПОТЕНЦИАЛЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 37

Ромм Татьяна Александровна

Новосибирский государственный педагогический университет
tromm@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ – РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ В ЧЕЛОВЕКЕ*

В статье предложен анализ социальности человека как источника, результата социального воспитания человека с позиций нормативного и интерпретативного общенаучных подходов.

Ключевые слова: личность, социальность, социальное воспитание.

Социальность, однако, не абстрактное понятие, находящееся над людьми или вне людей.

Она существует в людях и между людьми.

Социальность – это разделенная субъективность, это intersubjectивный феномен.

П. Монсон

В современных условиях для педагогической науки актуализируется поиск адекватных механизмов, способов обеспечения социальности человека в обществе постиндустриального типа. Во-первых, достаточно общим местом стало утверждение о нестабильности, неопределенности, изменчивости и противоречивости социального мира. Неопределенность проявляется, прежде всего, в том, что нарождаются новые социальные группы, природа которых неочевидна, обозначаются новые темпы и модели изменения времени, наконец, возникают новые особые среды обитания (новые типы поселений, формы транспортных связей между ними), складываются новые формы социальных взаимодействий. Кризис идеалов и поведения человека в условиях «высокой современности» усиливает «феномен риска» (П. Штомпка). Он заключается в том, что не только увеличиваются и усиливаются факторы риска, такие как универсализация и глобализация риска (возможность глобальных бедствий для всех), институционализация риска (появление организаций, принимающих риск в качестве собственного действия), усиление риска побочного эффекта, но гораздо более острым становится восприятие этих факторов, обостряется и субъективное ощущение

риска. Все это приводит к «непрозрачности», нестабильности, неустойчивому характеру социальной жизни. «Социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг), «потерянные поколения», – подобные атрибуты современной социальной жизни связаны не только с ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, но и сопровождаются путаницей в ценностных ориентациях, что чрезвычайно усложняет процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия человека.

Во-вторых, философско-антропологическое признание многомерности человеческой сущности (О. Больнов, Й. Петерсен, Г. Райнерт, Г. Рот и др.) изменяет акценты в представлении о социальном способе существования человека, который не только задается извне, скорее коренится в понимающем отношении человека к самому себе и воспринимаемому миру. При этом происходит перенос акцента с «подготовки к служению обществу» на «формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь», способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, свя-

* Материалы подготовлены при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00742а.

занных с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации.

В ряде исследований последних лет, отмечает Г.М. Андреева, констатируется несомненный сдвиг традиционных для советского периода коллективистских ценностей в направлении ценностей «личностных», связанных с индивидуальным успехом, благополучием и т.п. [1]. Одну из причин такого сдвига связывают с отсутствием разделяемых всеми «внешних» ориентиров для социального самоопределения, что заставляет опираться на ориентиры «внутренние»; все это означает умножение «неопределенностей», с которыми сталкивается конкретный человек, выстраивая свою линию жизни.

Прямо и косвенно это актуализирует проблемы, связанные с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. Индивидуально ориентированное поколение оказалось не готово строить нормальное гражданское общество, демонстрируя дефицит качеств, необходимых для жизни в обществе. Десоциализация подрастающего поколения, отсутствие у него навыков социально приемлемого общежития рано или поздно приводит к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. В итоге личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной и к индивидуальной самореализации. Так, И.С. Кон вслед за Э. Динером утверждает, что деиндивидуализация притупляет остроту самосознания и принижает значение «Я», что в итоге приводит к снижению чувства социальной ответственности субъекта [2, с. 236]. Можно с уверенностью предполагать, что закономерен и обратный процесс: десоциализация личности приводит к его деиндивидуализации. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, т.к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей приводит к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов.

В третьих, в ситуации неопределенности находится и система воспитательных институтов, которая с большими затруднениями реагирует на исторический и социальный кризис Детства, для которого характерны: неуверенность, неопределенность в построении взаимоотношений взрос-

лых с детьми, утрата воспитательных идеалов, неуверенность в традиционных способах социально-педагогического взаимодействия и отсутствии новых, адекватных современной ситуации (А.Л. Венгер, Д.И. Фельдштейн). Если в традиционном обществе основным носителем социальности в воспитании выступала семья, в индустриальном – школа, то в постиндустриальном особую роль начинают играть информационно-коммуникационные технологии, что требует иного понимания сути управляемости/неуправляемости взаимодействия постоянно меняющегося человека с постоянно изменяющимся миром.

Обозначенный комплекс проблем актуализирует поиск ресурсов развития социальности человека.

Традиционно трактовка социальности осуществлялась с позиции доминанты общества (Э. Дюркгейм, О. Конт, Т. Парсонс и др.). Социальность традиционной эпохи позволяла зафиксировать, как противоположное унифицированности – уникальность и индивидуальную обособленность в воспроизведении вещей. Социальность эпохи модерна суть типовые значения, типологические интерпретации, выражающиеся в поведении отдельного человека.

Социальность эпохи постиндустриального общества акцентирует субъективный момент (эмоции, отношения, мотивы) восприятия объективных процессов, приобретает характер и черты повседневности, она складывается из духовного, предметного, средового; существует не столько в себе и для себя, сколько в человеке и для человека, задается мотивационными ориентирами личности (концепция «человеческих отношений» Э. Мэйо, «коммуникативного действия» Ю. Хабермаса, «конструирования социальной реальности» П. Бергера и Т. Лукмана, «социального мира» А. Шюца, «мир-системы» И. Валлерстайна и др.).

Таким образом, существующее в науке понятие «социальность» характеризует некое системное качество, лежащее в основе формирования и развития общества любого типа и одновременно свойство человека.

Объективно это отражение свойств, отношений, присущих обществу как сложной системе, в которой пересекаются традиции, политические, культурные, государственные интересы, задаваемые по отношению к отдельному человеку извне. Все эти глобальные, по сути, системные фе-

номены социального бытия, а так же в равной мере порождающие их и/или порождённые ими модели воспитания и обучения являют собой, концентрированные формы социальности (*макросоциальность*).

На субъективном уровне социальность выступает как качество человека, в котором отражается его способность / неспособность быть субъектом социальных отношений, реализовать свою индивидуальность в реальных социальных условиях, отражает процессы, связанные с индивидуальными особенностями приобщения человека к миру внешнего, сквозь призму эмоционального, смыслового, межличностного, субъективного (*микросоциальность*).

Источники развития социальности в человеке – противоречия между идеалом социальности и реальным ее состоянием; между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идущими от общества и государства) влияниями на развитие социальности – и ограниченностью во внутренних установках самого человека.

Разрешение данных противоречий может происходить как в семье, религиозной общине, стихийно, так и в процессе социального воспитания.

Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании [подроб. об этом 4] показал, что теоретизация социального воспитания учитывает разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, которые, в той или иной степени, тяготеют к двум ведущим общенаучным подходам. *Нормативный общенаучный исследовательский* подход заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, К.Н. Леонтьева, А.С. Хомякова и др.; позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества (т.е. причинно-следственные детерминанты и функционально-ролевые механизмы формирования заданного стандарта личности в четко заданной системе ценностей). *Интерпретативный общенаучный подход*, зародившийся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, далее развитый идеями Дж.Г. Мида, П. Бергера и Т. Лукмана, Э. Гуссерля, С.Р. Булгакова, С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля и В.В. Зеньковского и др., носит

антиисциентистскую, феноменологическую направленность. В методологии интерпретативного подхода актуализируется ориентация на культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях.

С точки зрения нормативного подхода воспитание, как часть социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую и нормирующую функцию. Его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей (например, в представлениях А.В. Луначарского, Н.К. Крупской и др.). В этом случае социальное воспитание – это способы, приёмы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно включать (приобщать) личность к объективно сложившейся системе социальных приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы принести себе и обществу максимальную пользу. Благодаря нормативно-объясняющей тенденции в содержании социального воспитания на первое место выдвигается функция помощи, заботы средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции. Миссия социального воспитания при подобной направленности формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности обществу, или для поддержания «культурных эстафет».

Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она позволяет обосновать специфику содержания социального воспитания с учетом только макрохарактеристик социального как извне задаваемых процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий воспитания. Но подобная установка не позволяет в полной мере учесть субъективный план социальности, а также многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности, и ставит под вопрос сам факт признания существования социального воспитания как специфического вида.

Интерпретативный подход предполагает актуализацию субъективных значений (смыслов), ко-

которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением как условия эффективной социализации. Однако, очевидно, что любой человек, чтобы быть принятым группой, должен получить в процессе социализации не только знания о структуре и значении подлежащих социальных элементов, но и возможной интерпретации этих элементов. Следовательно, целенаправленное влияние на процесс социализации также не ограничивается передачей знаний, а простирается в сферу эмоций, смыслов, понимания. Процессы смыслообразования (А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, Дж. Келли, В. Франкл и др.) приобретают характер социальнообразующих. Как тонко подметил Дж.Г. Мид, «социальный процесс соотносит отклики одного индивида с жестами другого в качестве смыслов последнего и, таким образом, является условием возникновения и существования новых объектов в данной социальной ситуации – объектов, зависящих от этих смыслов или ими конструируемых» [3, с. 221].

С точки зрения интерпретативного подхода воспитание онтологически осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальной, и вряд ли можно говорить о воспитании как единственно возможном. Социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным, военным и др., причем, разные субъекты могут преследовать разные цели, задачи, быть носителями разных ценностей. Так, в процессе социального воспитания происходит обеспечение задач социализации.

Личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах, уточняет свою социальную идентичность в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя. Особое значение начинают приобретать ситуации «категоризации» социальных объектов, ведущие к формированию «социальных представлений» (С. Московичи) человека, социальных групп, которые опираются на непосредственный жизненный опыт, обрывки сведений, почерпнутых из общения с непосредственным окружением и т.п. Созданное таким образом «социальное представление» не есть «знание» в точном смысле этого слова, это скорее суждение здравого смысла, которое, тем не менее, помогает индивиду как-то

упорядочить и по-своему «понять» окружающий мир, категоризировать его проявления и построить его образ.

В связи с этим на первый план для социального воспитания выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть; актуализируются субъективные значения, возникающие у человека в процессе взаимодействия с миром, переопределяя и «вписывая» эти смыслы в общее «смысловое» поле.

Социальность – это феномен, в котором продолжают и пересекаются индивидуальные особенности человека и социальные, внешние детерминанты. Социальность, отражая совместность жизнедеятельности людей, проявляется на различных уровнях: на уровне мироощущений, на мировоззренческом уровне и на уровне практических действий и взаимодействий людей. Она находит своё воплощение не только в коллективной, но и в индивидуальной деятельности человека в виде следования им выработанным предшествующими поколениями моральным ценностям, соблюдения правил, последовательности процедур какого-либо процесса, использования жизненного или профессионального опыта других людей. Поскольку речь идет о человеке как субъекте своей жизни на всех уровнях бытийного существования, социальность не может быть сведена к макро- или микроуровню. Как замечено И. Кантом, социальное ценно с одной стороны своей духовно-нравственной составляющей жизни общества, с другой – как продолжением естественного развития человека и выражением его индивидуальности. Социальное воспитание выступает связующим звеном между «личным благом и общественным бытием» человека, чтобы, с одной стороны быть независимым, свободным, с другой стороны, жить в согласии с другими людьми.

Следовательно, и социальное воспитание, которое своим конечным результатом имеет выраженную социальность человека, должно быть направлено на обретение человеком обоих уровней социальности. В специально организованном педагогическом процессе должны создаваться условия, позволяющие человеку достичь характеристик макросоциальности (формирование знаний, умений социально-одобряемого поведения, приобретение опыта такого поведения, помощь в решении задач социального функциони-

рования), так и характеристик микросоциальности (способность человека быть субъектом социальных отношений, самореализация своей индивидуальности в реальных социальных условиях, помощь в обретении индивидуального социального).

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Отв. ред. О.В. Краснова. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 160 с.

2. Кон И.С. «Я» как историко-культурный феномен // Социологическая психология. – М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – С. 233–253.

3. Мид Дж. Г. От жеста к символу // Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 213–222.

3. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: Монография. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.

УДК 37

Плешаков Владимир Андреевич

Московский педагогический государственный университет
dionis-v@yandex.ru

КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ: СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Предложена концепция киберсоциализации человека как инновационного социально-педагогического феномена. Раскрываются общие потенциальные возможности социального развития и социального воспитания современного человека в процессе использования ресурсов киберпространства Интернет-среды. Определяется актуальная идея о необходимости разработки новой отрасли психолого-педагогической мысли – киберпедагогике.

Ключевые слова: Интернет-среда, киберсоциализация, киберпедагогика, социальное воспитание.

Социально-культурные и экономические преобразования, происходящие в современном мировом сообществе, интенсивно влияют на различные сферы жизнедеятельности личности. В этой связи приобретают новую актуальность проблемы социализации человека. Известно, что социализация представляет собой многоаспектный процесс, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному» и постоянное открытие, утверждение себя как субъекта социальной мировой культуры.

С появлением и развитием компьютерных технологий, особенно благодаря динамичной киберэволюции всемирной глобальной сети Интернет (которую некоторые исследователи смело называют «альтернативой человеческому мозгу») современный человек, как Homo Sapiens, на рубеже XX–XXI веков, фактически, превращается в уникальный новый вид – «Homo Cyberus», а психолого-педагогическая наука обогатилась появлением инновационного социально-педагогического феномена – процесса киберсоциализации человека. Термин виртуальная компьютерная социализация (киберсоциализация) [1] введён в научный оборот нами в 2005 году. В течение

последних пяти лет определение термина «киберсоциализация» претерпевало свои изменения.

Сейчас мы определяем **киберсоциализацию человека** [3] (от англ. Cyber- – в настоящий момент, связанный с компьютерными технологиями и всемирной глобальной сетью Интернет префикс, который используют, ссылаясь на различные электронные и/или сетевые ресурсы, информацию, объекты, события, когда идёт разговор о компьютерной технике + англ. Socialization – социализация) – *социализацию личности в киберпространстве – как процесс качественных изменений структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования им современных информационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности. Киберсоциализация человека особенно ярко происходит в киберпространстве виртуальной социализирующей Интернет-среды, то есть вследствие использования его ресурсов и в процессе коммуникации с виртуальными агентами социализации, встречающимися человеку во всемирной глобальной сети Интернет (в первую очередь, в социальных сетях, в процессе переписки по e-mail, на форумах, в чатах (имеется в виду IRC (Internet Relay*

Chat), блогах, интернет-пейджерх, телеконференциях и online-играх).

Соглашаясь с А.В. Мудриком, мы, в контексте глобализации условий социализации, также относим глобальную сеть Интернет – «непрерывно уточняемую модель совокупного духовного и материализованного информационно потенциала общества, и в этом своём качестве она представляет собой мощный информационный базис для самых разнообразных видов и направлений человеческой деятельности» [3] – к мегофактору социализации, наряду с космосом, планетой, миром, одновременно воспринимая сеть Интернет как часть средств массовой коммуникации, т.е. как мезофактор социализации.

В процессе киберсоциализации, а именно исходя из специфики представленности и влияния факторов киберпространства Интернет-среды (как, одновременно, мега- и мезофактора социализации) на процесс социализации личности, у человека возникает целый ряд новых, фактически, киберонтологических ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с киберпространством – этим новым жизненным пространством человека [4].

Темпы роста всемирной сети Интернет высоки и продолжают динамически нарастать как за счёт увеличения количества пользователей Интернетом во всех регионах земного шара, так и за счёт роста объёмов информации в самом Интернете, ставшим удобным способом удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей современного человека.

Опираясь на созданную А. Маслоу пирамиду потребностей, можно однозначно предположить, что пользователи сети Интернет, в процессе своего социального развития, находят как удовлетворение, так и квазиудовлетворение (мнимое, не настоящее удовлетворение) собственных актуальных потребностей личности:

– *физиологические потребности*: заказ желаемой еды и напитков через Интернет позволяет удовлетворить голод и жажду человека, обращение к Интернет-ресурсам эротического содержания – потребность в половом влечении;

– *экзистенциальные потребности*: опосредованная компьютером и зачастую анонимная коммуникация с другими пользователями сети Интернет удовлетворяет потребность в безопас-

ности собственного существования, распространённость и доступность компьютерных технологий и глобальная интернетизация современного жизненного пространства позволяют ощущать человеку комфорт и постоянство условий жизнедеятельности;

– *социальные потребности*: разнообразные online-игры и социальные сети, появившиеся и ставшие очень популярными особенно за последние каких-то три-четыре года, обеспечивают удовлетворение потребности в принадлежности к определённым социальным группам, установлении новых социальных связей и общении, а также организации совместной деятельности;

– *престижные потребности*: различные Интернет-ресурсы, позволяющие опубликовать для всех своё разнообразное творчество (от фотографий и т.п. до стихотворений и т.д.) и ознакомиться с творчеством других пользователей Интернета способствуют удовлетворению потребности в самоуважении и уважении со стороны других, одобрении и признании, достижении успеха и высокой оценки;

– *духовные потребности*: многообразные возможности презентовать себя в киберпространстве Интернет-среды позволяют удовлетворять потребности в самоактуализации и самовыражении в части реализации потенциальных возможностей по развитию собственной личности: например, принимать решения, достигать поставленных целей, рисковать, брать на себя ответственность, руководить людьми и т.д.

Интернетизация жизненного пространства современного человека стала сама по себе новой потребностью: Интернет «должен быть всегда под рукой», поскольку киберпространство виртуальной социализирующей Интернет-среды предоставляет практически неограниченные возможности по удовлетворению и/или квазиудовлетворению фактически любых познавательных потребностей личности в области приобретения желаемых знаний, развития необходимых умений, поиске и исследовании всего того, что только может заинтересовать человека.

Активными пользователями Интернета в более чем 150 странах мира является свыше миллиарда человек! Аналитиками приводится статистика, согласно которой размер сети ежемесячно увеличивается на 7–10%. Сегодня Интернет только в России (Рунет), за всего 15 лет своего существования, по заявлению президента РФ Дмитрия Мед-

ведова на открытии Российского Интернет-форума в 2008 году (РИФ-2008 [5]), составляет около 40 миллионов пользователей (практически 30 миллионов из которых являются активными пользователями, проводя в Интернете в среднем около часа и более в день). На объединенной конференции РИФ+КИБ [6], которая состоялась 22–24 апреля 2009 года Дмитрий Медведев отметил, что за последнее время Интернет развился в полноценную саморегулируемую систему, довольно сильно влияющую на все стороны нашей жизни, а на передний план вышли социальные сети и блоги.

Киберпространство Интернет-среды – это не только особый «срез реальности» – искусственной реальности – киберреальности (виртуальной реальности), но, как мы считаем, некое *созданное и постоянно дополняющееся человеческим сетевое информационное воплощение ноосферы*, ставшее действительно своеобразным новым жизненным пространством со своими «жилищами-обитателями» и специфическими особенностями киберкоммуникации.

Особенности жизнедеятельности (в том числе, специфика коммуникации) в киберпространстве оказывают влияние на реальную идентичность пользователей на основании того, что Интернет-среда обеспечивает отличные от реальной жизни возможности принадлежности к определенным социальным категориям, референтной группе; а также благодаря влиянию особенностей киберкоммуникации на создание виртуальной личности и относительно безопасное (к тому же, виртуальное) экспериментирование с идентичностью. Известно, что коммуникация в киберпространстве обладает рядом функций: информационной, коммуникативной, рекреационной, терапевтической, креативной и т.д. Киберкоммуникация предоставляет пользователям возможность компенсации и нивелирования в ходе опосредованного Интернет-средой общения объективных и субъективных препятствий, которые нередко делают болезненными непосредственные, т.е. прямые контакты: действительные, либо мнимые недостатки собственной внешности, дефекты речи, некоторые свойства характера или инвалидность, психические заболевания. Жизнедеятельность в киберпространстве особенно важна для тех людей, чья реальная жизнь по тем или иным (внутренним или внешним, объективным или субъективным причинам) межличностно обеднена. В этих случаях киберпространство Ин-

тернет-среды фактически становится альтернативой непосредственного (реального) окружения, а человек только киберсоциализируется. Тем не менее, для достаточно большого числа инвалидов подобная киберсоциализация (которая может быть как позитивной, так и негативной (квазисоциализация)) может рассматриваться как практически единственная альтернатива социализации в условиях реальной жизнедеятельности.

Необходимо сделать отдельный акцент на том, что в современном реальном мире наблюдается перманентно возрастающая стрессогенность факторов социализирующей среды, виртуальное же пространство (представленное как в целом компьютерными сетями и всемирной глобальной сетью Интернет, так и конкретными виртуальными мирами многочисленных offline- и online-игр) воспринимается человеком как «не настоящее» как на сознательном, так и на подсознательном уровнях, не несущее в своём содержании опасности, не требующее обязательной ответственности за свои поступки, не создающее «стрессы на каждом шагу». Как отмечают сами пользователи Интернета (и геймеры, особенно те, кто предпочитают online-игры, и здесь мы снова согласимся с А.В. Мудриком, который отмечает, что практически любая «компьютерная игра даёт игроку возможность ощутить себя как свой идеал» [3, с. 257]), в виртуальном мире им легко и свободно, в нём стираются возрастные и статусные границы, возможно с большей степенью вероятности удовлетворить свои желания и стремления, оправдать экспектации и самооэкспектации, реализовать себя. К сожалению, большинство пользователей Интернета, в том числе online-геймеров, проводящих всё свободное время в киберпространстве (зачастую в ущерб жизнедеятельности в реальном мире) не осознают, что, встав на путь киберсоциализации, они, к сожалению, фактически, скорее квазисоциализируются, что эта желаемая ими самореализация в виртуальном пространстве нередко является псевдосамореализацией...

В целом в процессе киберсоциализации перестраиваются и сфера досуга, и информационная сфера, изменяются и характеристики учебного процесса. Кроме того, Интернет-среда существенно влияет на усвоение социальных норм, формирование ценностных ориентаций; является зачастую системой неформального образования и просвещения. Важно отметить, что современные условия жизни человека подразумевают

такие ориентиры развития, которые основаны на всё возрастающей роли так называемого современного информационного образа жизни.

Таким образом, необходимо принять киберпространство Интернет-среды, как относительно не зависящую от человека виртуальную реальность, динамично развивающуюся в современной действительности, в рамках которой он организует собственную кибержизнедеятельность и киберсоциализируется.

Киберсоциализация человека видится нами как современный психолого-педагогический феномен киберонтологии личности в рамках теории социального воспитания и единой концепции педагогики и психологии жизненного пути личности. В этой связи, качество времени, проводимого человеком в киберпространстве Интернет-среды (кибержизнедеятельность), может стать одним из ведущих параметров оценки успешности жизнедеятельности личности, его можно повышать за счёт увеличения активности жизнедеятельности, развития интеллекта, эмоций и чувств, социально-позитивных качеств (в том числе, профессионально-значимых) личности средствами киберпространства виртуальной социализирующей Интернет-среды. Возможно создание специальных социально-педагогических кибертехнологий обеспечения высокого качества времени кибержизнедеятельности современного человека в киберпространстве, минимизирующих возможные негативные последствия (в первую очередь, кибераддикцию).

Таким образом, мы считаем, что перед современными педагогами и психологами закономерно встаёт задача не просто учёта и использования Интернет-ресурсов для позитивной социализации и социального воспитания человека как субъекта жизнедеятельности с целью повышения успешности педагогического процесса обучения и воспитания, а также развития личности, но и задача создания киберонтологической концепции педагогики и психологии жизненного пути личности. Применение современных информационных и коммуникационных технологий ведет к развитию и преобразованию деятельности человека практически любого возраста и статуса за счет возникновения новых навыков, операций, процедур и способов выполнения действий, новых целевых и мотивационно-смысловых структур, новых форм опосредствования и совсем новых видов деятельности в виртуальной социализирующей

среде киберпространства, тщательное изучение которых позволит раскрыть позитивный социально-педагогический потенциал феномена киберсоциализации человека и выработать превентивные стратегии избегания квазисоциализации личности, разработать алгоритмы профилактики негативных последствий процесса киберсоциализации.

Необходима разработка инновационной отрасли психолого-педагогической мысли – киберпедагогики, позволяющей современному Homo Sapiens'у, ставшему «Homo Cyberus'ом», научиться использовать социализирующие и воспитательные возможности компьютерных и Интернет-ресурсов, исходя из социокультурных, психовозрастных, гендерных, личностных и индивидуальных особенностей человека.

Киберпедагогика представляется нам *инновационной отраслью психолого-педагогической мысли, научно обосновывающей специально организованную целенаправленную и систематическую деятельность по кибервоспитанию, киберобучению и киберобразованию современного человека в процессе его киберсоциализации средствами современных информационно-коммуникационных технологий.*

Библиографический список

1. Плешаков В.А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. статей. Вып. 21. / Под ред. В.А. Сластёнина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ-МОСПИ, 2005. – С. 48–49.
2. Плешаков В.А. Особенности виртуальной компьютерной социализации личности // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. статей. Вып. 25. / Под ред. В.А. Сластёнина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ-МОСПИ, 2006. – С. 23–25.
3. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – С. 247–248.
4. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека в информационном пространстве // Информация и образование: границы коммуникаций NFO'2009: Сб. науч. трудов. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009. – С. 51–52. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://info-alt.ru/go/index.php?option=com_content&view=article&id=85:2009-08-05-15-13-38&catid=4:2009-07-15-17-32-29&Itemid=5
5. <http://2008.rif.ru/>
6. <http://2009.rif.ru/>

Когай Евгения Анатольевна,
Муравьев Сергей Анатольевич

Курский государственный университет
muravevsergey@rambler.ru

ПРОБЛЕМА ЭВОЛЮЦИИ ИДЕАЛОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В статье предпринята попытка толкования идеалов воспитания сквозь призму философско-педагогического наследия русских мыслителей первой волны русской эмиграции. Авторы обращаются к идеям В.В. Зеньковского, С.И. Гессена, В.В. Розанова, И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, пытаясь интерпретировать сущность идеала в социальном воспитании молодежи, его укорененность со всем укладом, традициями и ценностями, со всем образом жизни русского мира.

Ключевые слова: идеалы воспитания, развитие личности, социальная среда.

Современная философия, изучая свои традиционные вопросы, не может обойти стороной не менее важный вопрос – вопрос изучения человека, личности. Изучение проблемы личности в различных науках и в различные эпохи неразрывно было связано с проблемой идеала, так как «идеал – есть нечто, теснейшим образом связанное с человеком, можно сказать, принадлежащее человеку» [7, с. 45]. В связи с этим в контексте нашего исследования закономерно вытекает вопрос выделения непосредственной связи феномена идеала с практикой воспитания человека. «Существует великое множество самых различных идеалов, но функция у них одна – служить прообразом совершенства» [7, с. 44].

Человеческая личность – сложная, постоянно меняющаяся система ценностей, жизненных установок, явлений, процессов. Каждый человек по своим физиологическим, интеллектуальным, творческим данным уникален. Появляясь на свет, он имеет только основы для выделения своей индивидуальной души среди множества других людей внешне похожих на него. Поэтому можно предположить, что человек – это в высочайшей степени постоянно совершенствующаяся «система», благодаря передаче уровней культурного наследия старших поколений младшим. Человек становится личностью только в обществе, не теряя своей целостности, а даже наоборот, его биологические и психологические особенности приобретают новые черты, впитывая те нормы и ценности, присущие обществу, воспитывающему индивида. Человек, вне зависимости от своего социального статуса, своего происхождения, просто обязан развиваться. Это развитие возможно,

только если есть определённая цель, поставлена задача, решение которой сможет приблизить его к идеалу, даже если представление о нём не до конца сформировано. Ведь всегда должен быть высший образец, к которому необходимо стремиться, и по которому необходимо формировать свои жизненные установки. Как точно заметил в своих трудах Ю. Шрейдер: «Только человек не относится к своим целям как к чему-то естественному и безусловному, но соразмеряет свои цели со своими ценностными ориентациями, то есть с реальностями не природного, а духовного мира» [13, с. 245].

Наследуя мир культурных предметов, способов взаимодействия с ними, человек воспринимает и переосмысливает те системы ценностей, которые волновали предков. Тем самым, культура, духовное богатство из прошлого переносится, приспособляясь к реалиям современной жизни в будущее. Новое поколение уже по-своему осознаёт и интерпретирует смысл и значение идеальных образов, наполняет их новым содержанием, закрепляя одни черты и заменяя другие. Идеал способен организовать сознание, объединить его многообразные явления, мобилизовать человека, народ, социальную группу на изменение существующих условий окружающей действительности [3, с. 58]. Ведь если обратиться к вечному философскому вопросу о том, что является смыслом жизни, какова цель существования человека, то мы увидим, что данные вопросы волновали человека на протяжении всей его истории. Здесь можно согласиться с высказыванием А.В. Меня о том, что «...никто из живых существ, кроме человека, никогда не задумывался над смыслом бытия...» [8, с. 6].

Идеал в общеупотребительном смысле – это высшая степень ценного или наилучшее, завершённое состояние какого-либо явления. Идеал в гносеологическом смысле – истина, в эстетическом – прекрасное, в этическом – совершенство. Под совершенством понимается идея высшего образа, с которой соотносятся цели и результаты предпринимаемых человеком усилий [9, с. 71].

Но откуда же появляется это совершенство, этот образец и мерило к которому так стремится человек? По нашему мнению, можно смело предположить, что процесс идеализации – это отражение психической действительности человека, в которой формируется идеальный предмет. Предмет в данном случае необходимо понимать как идеальную сторону бытия, созданную в сознании человека. По замечанию А.В. Соколова: «Первичной областью идеального служит субъективная реальность, которой определяется рациональное и эмоциональное содержание идеального. Это содержание закодировано в нейродинамических структурах живого мозга – материального субстрата сознания. Субъективная реальность есть область бытия идеального в двойном смысле: во-первых, как область бытия порождения идеального; во-вторых, как область хранения идеального в структурах памяти. Вторичной областью бытия идеального является социальная действительность, представляющая собой «человеченную» часть объективной реальности, то есть социум» [10, с. 94]. Поэтому на наш взгляд, можно смело утверждать о вопросе происхождения идеалов, а именно о том, что источник их находится в самом человеке, ведь ему свойственно анализировать самого себя и окружающий мир. Так как от этого зависит дальнейший жизненный путь. Это желание предвидеть своё будущее – и есть основа для формирования идеалов. Иногда человек, возможно, испытывает перед поставленной целью страх из-за боязни не достигнуть поставленной цели, в связи с несовершенством своих возможностей. Но мы считаем, что данное состояние неполноценности, не усугубляет положение индивида, а помогает ему таким образом совершенствоваться, переходить с одной ступени совершенства на другую, более высокую. И даже если невозможна реализация поставленных целей и представлений, человек может на время оставить их, перенести в более отдалённое будущее и создав свой собственный идеал.

В системе жизненных ориентиров человека идеал занимает место, которое можно назвать вершиной всей жизнедеятельности его мировоззрения. Кроме того, идеал является основой мотивации человеческой деятельности, иными словами, именно идеалы побуждают людей к определённому виду жизнедеятельности. Та как, если на наш взгляд, у человека не будет сформирован идеальный образ совершенства, то ему будет трудно понять, где его место в мире, каковы его жизненные цели, какой дорогой ему двигаться дальше и совпадает ли его жизненная позиция с установками и ценностями других членов общества. Изначально, идеальные образы возникают как момент духовного отношения индивидуума к миру, имея под собой основу наследия предшествующих поколений людей. При этом можно выделить следующую закономерность: каждое последующее поколение людей выдвигает собственные идеалы, полностью или частично отрицающие идеалы ушедших поколений. Однако даже при условии полного отрицания предыдущих идеалов последние всё же представляют собой тот социальный опыт, который передаётся от старших поколений к младшим на протяжении всего исторического развития человеческого общества [11, с. 64]. На наш взгляд, это действительно так, ибо человек с традиционными воззрениями на мораль, полагающий, что его точка зрения является верховной ценностью, относится к этому как к чему-то безусловному и идеальному, даже не подозревая, что принимает нормы и ценности уже давно сформированные и существующие длительное время. Здесь прав Н.С. Мудрагей, который говорит: «Обыкновенный человек принимает «спущенный» ему сверху идеал как свой собственный, чтобы тем или иным способом, сознательно или бессознательно уклониться от самостоятельных решений и спонтанной деятельности. И есть ещё одна причина, побуждающая индивида искать свой идеал в чужих руках. Далеко не каждый человек может заполнить свою жизнь творческой осмысленной, яркой деятельностью» [7, с. 128–129]. Да, человек может создать новый свой идеал, но всё равно он будет иметь старую основу, но это и неважно, так как служить он будет для совершенствования личности, даже если реальность и возможности человека далеки от идеального образа. По этому поводу, определяя связь между идеалом и реальной действительностью, Э.В. Ильенков писал: «Про-

блема идеала сложна и многогранна. И в первую очередь, естественно, возникает вопрос о том, какое место занимает понятие идеала в теории отражения, как оно может быть интерпретировано с точки зрения этой теории. В самом деле, теория отражения учит, что правильно и истинно лишь такое знание, которое отражает то, что есть в действительности. А в идеале выражается не то, что есть, а то, что должно быть, или то, что человек хочет видеть... Если идеал не праздная мечта и не бессильное пожелание, то он должен выражать и отражать нечто реальное, осязаемое и земное» [6, с. 118–129].

Ориентируясь на данное высказывание, идеалом, по нашему мнению, можно назвать определённый образ, который сформирован в представлениях отдельного индивида и не зависит от живущих вокруг представителей человеческого общества. Следовательно, идеал субъективен, представляет собой результат творческих усилий человека и содержит в себе не то, что есть в объективной реальности, а то, что хочется видеть субъекту в скорой действительности. Получается, что идеал – это конкретная цель, которую ставит перед собой человек, выстраивающая векторы его развития и возрастания в творческих начинаниях, как точка-ориентир, направляющая индивида на его жизненном пути. Но естественно, что при приближении к заветному идеалу, могут порой выявиться расхождения с поставленной целью в связи с несовершенством объективной реальности, вследствие чего необходимо будет вносить изменения, которые потребуются для достижения желаемого результата. Таким образом, можно сказать, что идеал – это осознанная субъективная реальность, сформированная в сознании человека как образ желаемого будущего.

В разные времена и эпохи доминировали различные идеалы, всегда человечество направляло свою творческую силу для реализации поставленных целей. Но не следует думать, что идеал полностью меняется с течением времени и у каждой эпохи он свой. Мы считаем, что существует определённая связь времён, определённая преемственность, без которой был бы не возможен прогресс и развитие человечества, и история потеряла бы всякий смысл. Поэтому целесообразно, занимаясь какой-либо проблемой, изучить взгляды на неё различных мыслителей прошлого. Сегодня мы всё больше отходим от советской системы образования и пытаемся создать новую,

отвечающую «мировым стандартам». Но мы должны осознать и другое, что не сможем в одночасье создать новой системы, которая отвечала бы пусть даже вполне оформившимся запросам современности. Поэтому единственный верный путь – обратиться к культурному наследию русских педагогов и философов, которые покинули свою Родину после революции семнадцатого года. В течение многих десятилетий мы жили в неведении о наших соотечественниках, пребывавших в эмиграции, об их жизни и культуре. А ведь за пределами родины оказалась значительная, наиболее интеллектуальная часть российской общества [1, с. 5].

Насильно оторванная от родной почвы, русская школа за рубежом не прерывала духовных связей с Родиной. Питаемая лучшими традициями отечественного просвещения, не стесняемая внешними структурами, она развивалась естественно и свободно. Педагоги Русского Зарубежья разработали своего рода методологию возрождения русской школы, которая тем более ценна для нас сегодня. Такие глобальные категории, как смысл жизни, общечеловеческое и национальное, свобода и дисциплина, личность, семья и общество и др., они рассматривают в неразрывном ряду с такими педагогическими вопросами, как устройство школьного быта, совершенствование учебных программ, ученическое самоуправление, содержание обучения и многими другими. Это говорит о глубокой погружённости развиваемой ими педагогики в самые основы человеческого бытия, о культурной и нравственной укоренённости русской зарубежной школы.

В плеяде выдающихся деятелей русской науки и культуры XX столетия видное место принадлежит Ивану Александровичу Ильину (1883–1954), Сергею Иосифовичу Гессену (1887–1950), Василию Васильевичу Зеньковскому (1881–1962). Они, как и большинство русских учёных, оказались после революции вне Родины. Сейчас, на наш взгляд, настало время использовать чистые идеи этих великих педагогов и мыслителей, а не внешнюю их оболочку. «Обновление, предстоящее нам, должно составить целую эпоху в истории. Ибо старые дороги исхожены, и прежнее строение акта, творившего культуру, привело нас к ужасным, чудовищным проявлениям внутренней жестокости и внешней техники. И близится время, когда мы все будем помышлять только о внутреннем обновлении и будем искать Божи-

ей помощи и спасения. Современный человек должен увидеть и убедиться, что его судьба зависит от того, что он сам излучает в мир, и при том во всех сферах жизни. Он должен удостовериться в том, что дело идёт о его душевном очищении, об оживлении и творческом изживании его сердца. Потому что заглохшее и омертвевшее сердце бессильно и слепо; и когда оно обращается к жизни, то оно не может вложить в неё ничего хорошего. Человеческая культура может быть обновлена только живым, излучающим сердцем, ибо только в нём зарождаются новые творческие идеи, только ему даётся очевидность» [5, с. 403].

Современное образование должно, конечно, обеспечить такое воспитание и развитие личности, какое позволит обновить человеческое сердце, которое станет на основе творчества излучать в мир новые добрые идеи. Но что для этого нужно сделать? Как необходимо строить процесс воспитания и образования личности? Для ответа на эти вопросы мы обратимся к идеям великих мыслителей. На развитие и формирование человека влияет окружающая его природная и, главным образом, социальная среда. Именно от неё зависит гармоничное развитие, сбалансированное развитие противоположных сторон в душе человека. И хотя такая гармония реально недостижима, она вместе с тем может выступить стратегическим ориентиром для любых деяний человека; это – нравственный идеал, к которому надо стремиться. Ведь общество, не имеющее высшей цели, погрязнет в раздорах или же впадёт в монотонное потребительство, утрачивая ценность творчества. Известно, что голый материализм способен привести общество к гибели, если ему не будет противопоставлена духовная мудрость. В современном мире, как мы успели заметить, так и происходит. Для большинства людей в качестве ценностной ориентации выступает примитивный утилитаризм. Но как же покинуть этот тупиковый путь? Плодотворные идеи по этим вопросам мы можем найти у И.А. Ильина.

Основная идея его – это неизбежность и необходимость духовного обновления современного мира, поиск и обоснование путей такого обновления, определение его целей и средств. Обращаясь к поиску путей обновления, люди «должны будут заняться, прежде всего, вопросами воспитания, чтобы указать его важнейшие, забытые и запущенные в нашу эпоху задания: надо будить духовное начало в детском инстинкте, при-

учать его к чувству ответственности, укреплять в людях предметную силу суждения и волю к духовной цельности в жизни, – утверждает философ [12, с. 46].

И.А. Ильин анализирует причины кризиса современной культуры, называет её «бессердечной культурой», говорит о том, что одним из характерных принципов существования человека в системе культуры стал сформулированный Гоббсом закон «человек человеку – волк». Отсюда – «судорожные спазмы современной культуры» – революции, гражданские и международные войны – не случайны; они «суть естественные выражения сердечной жестокости, алчности, зависти и ненависти. ...Всё это не случайно, а заложено глубоко в бессердечности современной культуры» [12, с. 146]. И влияние этой культуры на ещё не окрепшую психику ребёнка происходит уже на макроуровне. Но почему общество так относится к своему будущему? Философ утверждает, что пренебрежение, с которым современное человечество относится к «сердцу», объясняется целым рядом причин. В основе его лежит неверное представление о творческом акте, который трактуется материально, формально и технически. Для того чтобы жить в качестве вещи среди вещей ... человек, по-видимому, не нуждается в «сердце», то есть в живом и деятельном чувстве любви к Богу, к человеку и ко всему живому; такое существование может явно обойтись без этой необходимой и важнейшей силы: человек может отдавать свой интерес пище, питью, чувственным удовольствиям, внешним удобствам и впечатлениям или, наконец, лечению, не вовлекая своего сердца во все эти дела и занятия, оставаясь холодным, чёрствым и самодовольным «счастливец» [4, с. 296–297]. И вот человек, так понимающий и осуществляющий творческий акт, естественно и неизбежно предаётся наивно-животному своекорыстию, жажде обладания, власти и почестей и в довершение усваивает совершенно ложное понимание человеческого достоинства, столь характерное для современных поколений.

«Большая культура» нуждается в серьёзном «лечении». И.А. Ильин в качестве одного из «рецептов» такого лечения называет «борьбу за академию» – совершенствование состояния системы образования в обществе, и в первую очередь – высшего образования. «Академия обращается не к ребёнку и не к подростку, а к умственно созрев-

шему человеку: она воспитывает его к самостоятельному бытию и мышлению. ...Академия воспитывает человека к духовной и интеллектуальной самостоятельности, к активному наблюдению и мышлению, к исследованию и, значит, к духовной свободе. Подготовка заканчивается. Экзамен «зрелости» сдан, и молодой человек «созрел». Теперь он может приступать к настоящему развитию своей силы суждения. Ему предстоит непосредственная встреча с предметом, творческое упражнение в самостоятельном испытании и исследовании» [12, с. 146–147].

Но, а что человеку делать до академии, кто позаботится о его развитии в раннем детстве? Здесь на помощь приходит ближайшее окружение ребёнка, микрокультура – его семья. По уверенному замечанию Ильина, «только такая ячейка может разрешить главную задачу брака и семьи – осуществить духовное воспитание детей» [5, с. 204]. «Ребёнок, – по Ильину, – может приобрести чутьё и вкус к духу только у духовно осмысленного семейного очага; он может органически почувствовать всенародное единение и единство, только испытав это единство в своей семье; а не почувствовав этого всенародного единства, он не станет живым органом своего народа и верным сыном своей Родины. Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накалённый уголь духовности, который будет и греть его, и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни» [5, с. 204–205]. Ребёнок научится творчески обращаться с имуществом, подчиняться высшей социальной целесообразности. А это и есть то самое умение, или, лучше сказать, искусство, вне которого не может быть разрешён социальный вопрос нашей эпохи.

О приоритете духовного развития в человеке говорили также С.И. Гессен и В.В. Зеньковский. Они, как и И.А. Ильин считали, что идеал воспитания и образования должен заключаться в развитии у ребёнка творческих способностей. Например, Зеньковский считал, что необходимость «воспитания» в нас эмоциональной жизни, охрана и укрепление её определяется двумя основными соображениями: эмоциональная сфера, с одной стороны, имеет центральное значение в развитии у нас творчества, а вместе с тем оно переживает в школьный период некоторое ущемление. И в этом необходимо разобраться. Если основную задачу связывать с обучением, то для этого самого обучения, для более успешной

и толковой его организации должна быть поставлена и разрешена более общая задача – именно развития и укрепления в нас творческих сил. В противном случае весь процесс получения знаний в школе сведётся к сообщению готовых навыков и знаний. Надо же понять, что развитие в нас подлинных интеллектуальных сил нельзя надлежаше разрешить, если не будет решён вопрос о развитии творческих сил, то есть о развитии в нас эмоциональной сферы. Поэтому развитие интеллекта является частной и вторичной задачей, и какова бы ни была практическая ценность развития интеллекта, какие бы серьёзные мотивы не выдвигали её на первый план, но природа души, её иерархическая конституция настойчиво ведут к включению задачи воспитания эмоциональной сферы в более общую и главную. Ведь получается, что для развития интеллекта, для развития узких интеллектуальных задач необходимо развитие той психологической базы, на которой строится вся творческая жизнь. И пусть тогда развитие интеллекта остаётся целью, а охрана и укрепление эмоциональной жизни – средством [1, с. 66–67]. В таком понимании развития интеллектуальной сферы, как считает Зеньковский, нет никакой опасности.

Теории воспитания и духовного развития мыслителей, на основе творческого развития, как основы будущей полноценной личности, на наш взгляд, в современных условиях очень необходимы. Так как нынешнее образование, действительно направленное на развитие преимущественно интеллектуальной сферы, должно быть реформировано. Конечно, сейчас мы видим, что приоритет в школьном образовании отдается формированию умственных способностей. Действительно, это не маловажно, как подчёркивают сами учёные. Но, исходя из анализа идей, мы можем понять, что интеллектуальная база человека формируется на положительном эмоциональном фоне. Только человек вдохновлённый имеет способности творить что-то новое, ранее неизвестное, приносить в мир новые идеи. Поэтому наша задача – воспитать человека творческого, устремлённого на преобразования в окружающей его действительности. Средств для творческого воспитания много. И среди них определённое место отводится игре, как основе будущего урока. Из анализа идей мы уже знаем, что это значит. «В игре должен просвечивать будущий урок как ведомая только воспитателю, но ребенком даже не

подозреваемая цель. Тогда принуждение, неизбежное при организации игры и проявляющееся в подборе материала игры и в общем руководстве ею, будет обвеяно дыханием свободы, будет служить свободе. Личность ребенка будет расти как в поставлении себе все более и более устойчивых и отдаленных целей деятельности, так и в привычке подчинять свой каприз хотя и незримой, но все усложняющейся дисциплине. Игра тем самым будет переходить постепенно в работу, эту более высокую форму человеческой деятельности, ближе стоящую к творчеству, в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы» [1, с. 66–67].

Таким образом, идеи мыслителей российского зарубежья в воспитании и формировании личности ребёнка могут оказать существенную помощь. И, судя по анализу взглядов учёных, воспитание творческой личности позволит не только сформировать человека, который не боится экспериментировать, изобретать, но и развить интеллект, несмотря на вторичность этой задачи. Чтобы достичь поставленных целей, необходимо начинать заниматься воспитанием и образованием личности ребёнка уже в раннем детстве. Так как именно в ранние годы, по мнению выше названных авторов, преобладает развитие эмоциональной сферы (и даже если посмотреть на это с точки зрения Гессена, по мнению которого человек в раннем детстве представляет только лишь эмпирическую составляющую, но тем более которую необходимо обогатить духовным наследием), на основе которой формируется творчество. Именно в детстве необходимо заложить

прочный фундамент для эмпирического развития ребёнка. И это необходимо осуществить под непосредственным руководством педагога, чтобы дитя не сбилось с нужного пути и не приобрело негативный опыт для дальнейшей жизни.

Библиографический список

1. *Алексеев П.В.* Педагогическое наследие русского зарубежья. – М., 1993.
2. *Бердяев Н.А.* Смысл истории. – М., 1990.
3. *Биланова М.Ю.* Проблема идеала как общественной ценности и её отражение в русской философии: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 2001.
4. *Гуль Р.* Я унес Россию. Т. 2: Россия во Франции. – М., 2001. – С. 296–297.
5. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. – М., 1993.
6. *Ильенков Э.В.* Проблема идеала в философии // Вопросы философии. – 1962. – №10.
7. *Мудрагей Н.С.* Идеал – проблема выбора, или воля к разуму // Вопросы философии. – 1995. – №9.
8. *Мень А.В.* Христианство // Литературная газета. – 1990. – №51.
9. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. – М.: Мысль, 2001 – Т. 2.
10. *Соколов А.В.* Идеальное: проблемы и гипотезы // Вопросы философии. – 1987. – №9.
11. *Рувинский Л.И.* Сознательная вера и духовное совершенствование. – М.: Педагогический вестник, 2002.
12. *Репринцев А.В.* В поисках идеала Учителя. – Курск: Курский гос. пед. ун-т, 2000.
13. *Шрейдер Ю.* Сознание и его имитации // Новый мир. – 1989. – №11.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ И ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЁЖИ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И АНТРОПОСОФСКОГО УЧЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ

Рассмотрены особенности смысложизненных ориентиров и ценностей молодого человека в сопоставлении с «чувством Жизни», выделенным Р. Штайнером в иерархии «двенадцати чувств».

Ключевые слова: антропософское учение, чувство Жизни, смысложизненные ориентации, жизненные ценности.

В психологии есть богатый опыт изложения идей в виде научных концепций и направлений, касающихся стремления человека к поиску и реализации смысла своей жизни, обретения жизненно важных ценностей, определения жизненного пути (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В. Франкл, М. Рокич, В.Э. Чудновский, К.А. Абульханова-Славская, М.С. Яницкий, М.С. Сенин, Д.А. Леонтьев). Традиционно размышления о жизни как целостном образовании связаны с психической жизнью человека, однако «давно и доказательно исследовано, что кроме психической человек имеет ещё много других форм жизни» [1]. К ним можно отнести духовную, сексуальную, общественную, экономическую, историческую, физическую, физиологическую, биологическую и т.п. Какое из проявлений жизни можно считать главным, определяющим все остальные? А может быть, его вообще не существует?

Среди феноменов, присущих человеческому существованию, В. Франкл выделяет творчество и устремлённость к ценностям и смыслу [5]. В системе жизненного цикла человека только с позиции старости можно глубоко понять, оценить и объяснить жизнь как целое, её сущность и смысл. Однако уже в детстве и молодости необходимо наметить качественные параметры жизни, определиться во времени и пространстве жизни. «Смысл нельзя дать, его нужно найти» – пишет В. Франкл [5, с. 37]. Жизнь наполняется смыслом, когда человек несёт ответственность за реализуемые ценности.

Одной из ценностей, определяющей смысловую направленность жизнедеятельности человека, является, на наш взгляд, «чувство Жизни», термин, введённый в медико-психолого-педагогическую литературу Рудольфом Штайнером, австрийским философом и педагогом, создателем ант-

ропософии – учения о человеке. В настоящее время в рамках антропософского учения о двенадцати чувствах (двенадцати органах чувств) довольно широко известны имена таких учеников и последователей Р. Штайнера как Бернارد Ливехуд, Карл Кёниг, Альберт Соесман и др. Основоположник антропософского направления изучения человека Р. Штайнер обогатил список общепринятых пяти органов чувств (слух, зрение, вкус, обоняние, осязание), осуществляющих первичную связь с внешним миром, ещё семью чувствами (чувствами Жизни, Движения, Равновесия, Тепла, Слова, Мысли, Я), которые были выстроены им иерархически, и, кроме того, определил взаимосвязь и взаимозависимость одних органов чувств от других [3]. В данном изложении темы смысложизненных ориентаций и жизненных ценностей человека мы остановимся на рассмотрении одного чувства – чувства Жизни.

Можно подумать, что речь пойдёт о биологической, или физиологической составляющей жизнедеятельности человека, поскольку чувство Жизни во многом характеризуется степенью функционирования органов человеческого организма. Однако понятие «чувство Жизни» включает в себя такие характеристики и состояния как боль, усталость, страх, радость, которые дают качественную оценку состояния организма не только на физическом, но и на уровне психики, если можно так выразиться, на душевном уровне.

В детстве человеческая жизнь наиболее насыщена яркими впечатлениями и значимыми событиями. В окружающем природном и социальном мире так много того, что хочется и нужно познать, что маленький человек, периодически испытывающий чувство голода, недомогание или признаки усталости, через некоторое время вновь полон сил и энергии. Но именно в эти моменты жизни, когда хочется есть, или болит голова, или

холодно, человек может отмечать в своём организме присутствие чувства Жизни, то есть незначительные изменения в функционировании внутренних органов и организма в целом. Чувство Жизни находится глубоко в бессознательном и приходит к человеку, когда в организме что-то не так. Известный врач и лечебный педагог Карл Кёниг писал по этому поводу: «Чувство жизни — это завеса, застилающая от нас наши жизненные силы». Действительно, ребёнок настолько увлечён происходящим вокруг, что кратковременные ухудшения в деятельности системы организма не являются для него тревожным сигналом. Когда человеческий организм здоров и не подвержен постоянным стрессам со стороны окружающей среды, проявления чувства Жизни часто остаются незамеченными, неосознаваемыми. Когда не чувствуешь функционирования своих внутренних органов, не обращаешь внимания на осуществление жизненных процессов, тогда чувство Жизни особенно сильно.

Чувство Жизни активно развивается в течение 1-го года жизни ребёнка. Если ребёнка окружает доброжелательная атмосфера, можно говорить о гармоничном и благоприятном развитии у него чувства Жизни. Любовь и радость развивают органы и, соответственно, чувство Жизни. Страх, негативные эмоции, отсутствие подкрепляющих положительных эмоций подавляют их развитие. Младенцы в домах малютки почти не плачут, потому что мало знают о ласке и заботе человеческих рук (их, этих рук, просто не хватает на всех детей), об искренней улыбке человеческого лица, о бескорыстной и безусловной материнской любви, и поэтому не догадываются о том, что посредством плача можно призвать взрослого на помощь, сообщить ему о своём желании. Поэтому, уже будучи подростками, такие дети выглядят как неоперившиеся птенцы, не уверенные в себе и активно ищущие внимания окружающих, либо прижавшись к учителю или воспитателю с непосредственностью, свойственной более раннему возрасту, либо обращаясь к агрессивному, асоциальному поведению. И если чувство Жизни, согласно антропософскому учению, нуждается в развитии буквально с рождения, то дети с признаками «синдрома госпитализма» относятся к тем людям, у которых чувство Жизни развито очень слабо. Дети с нарушенным чувством Жизни страдают от постоянного переживания функционирования внутренних органов,

они беспокойны, у них может быть нарушен аппетит, а в комплексе нарушений можно говорить об общем психическом недоразвитии. Здоровое же, развитое чувство Жизни, по Р. Штайнеру, является основой для развития чувства Мысли.

Молодость — это тот возраст, когда чувство Жизни, как ценность, проявляется во всей своей полноте, будущее видится перспективным и радостным, а интеллектуальные возможности достигают «вершинного» уровня развития. Именно в этом возрасте молодой человек определяется в своём жизненном пути, обозначаются его смысловые ориентиры и жизненные ценности. Очень важно не упустить данный сензитивный период для самоопределения. Однако часто случается, что вплоть до окончания молодым человеком учебного заведения жизненно важные вопросы за него решают другие люди — родственники, друзья. Выбор профессии также в молодом возрасте бывает не самостоятельным, что, в конечном итоге, чревато проблемами в различных областях жизнедеятельности человека и приводит к неудовлетворённости жизнью в целом. Таким образом, нам видится необходимым говорить с молодёжью о направленности жизни, о реализации получаемых или уже обретенных знаний, о перспективных смысловых достижениях.

С целью определения смысловых и ценностных ориентаций студенческой аудитории было проведено исследование, в котором приняли участие студенты 3 курса факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Исследование осуществлялось в течение первого полугодия учебного 2009/2010 года в ходе преподавания учебной дисциплины «Геронтопсихология». Было проведено два среза. В сентябре 2009 года был сделан первый срез (на первом семинарском занятии), второй срез был осуществлён по окончании курса (конец декабря 2009 года). Предполагалось, что полученные знания по дисциплине «Геронтопсихология» помогут студентам не только лучше понять особенности людей позднего возраста и нести свои знания «в жизнь», но и лучше определиться в собственных смысловых ориентирах, в своих жизненных ценностях, среди которых самой первой, основной и общей ценностью, по мнению В.П. Тугаринова [4] является сама жизнь, поскольку потеря жизни делает невозможным обретение и использование

всех остальных ценностей. В ценностях личности, как нам видится, и отражается смысл жизни.

Для определения временных граней основных ценностей студентов психологического факультета была применен тест «Пространство моей жизни», разработанный Е.А. Максимовой, с помощью которого можно графически зафиксировать основные смысловые события жизни. Данный тест включает следующее описание: на восходящей линии, отождествляющей жизненный путь человека, разделённой на возрастные этапы по десять лет, заданными обозначениями предлагалось отметить следующие позиции: настоящий (хронологический) возраст (Н), ощущаемый возраст (О), желаемый возраст (Ж), появление семьи (муж – М, жена – Жен, ребёнок – Р), прекращение трудовой деятельности (П), смерть (С) и творческая деятельность (этот промежуток отмечался волнистой линией).

Результаты первого среза исследования показали, что обзавестись семьёй молодые люди собираются не раньше 26 лет (в исследовании в основном участвовали девушки); иметь ребёнка – в 27–28 лет; прекратить трудовую деятельность – в 64 года; планируют прожить – в среднем 83 года; осуществлять творческую деятельность в течение 78 лет (начиная с 7 лет и до 85 лет). Ощущаемый возраст в среднем по группе студентов составил 23 года.

Что же определили для себя студенты – будущие педагоги и психологи, обозначая важные события каждый на своей «линии жизни», какие жизненные ориентиры наметили?

Из результатов видно, что возраст, по мнению студентов, в основном девушек, должен быть достаточно зрелый для создания семьи. Можно предположить, что по результатам исследования группы молодых людей мужского пола этот показатель был бы ещё выше.

Прекращение трудовой деятельности студенчество не связывает в целом с выходом на пенсию. Возможно, до начала изучения дисциплины «Геронтопсихология» некоторые студенты просто не знали официальных нижних границ пенсионного возраста (55 лет – для женщин, 60 лет – для мужчин). Однако творческая деятельность, по мнению студентов, может продолжаться и после выхода на пенсию, и после прекращения трудовой деятельности. Надо сказать, что среди студентов встречались такие, которые обозначали окончание творческой деятельности в одно вре-

мя с окончанием жизни (56%), что можно характеризовать как устремлённость молодежи на активный и деятельный период зрелости и старости.

Определение ощущаемого возраста на 3–4 года больше настоящего связано, скорее всего, с предъявлением высоких требований со стороны учебного процесса в вузе. История развития общества с каждым годом становится на год длиннее и объёмнее. Требования к получению знаний и к образованию в целом с каждым новым годом усложняются. И если раньше в школу дети поступали, чтобы научиться читать и писать, то теперь они, подготовленные и обученные родителями, воспитателями или репетиторами, проходят тестирования, чтобы иметь возможность продолжить обучение в школе на более высоком уровне. В этом наблюдается некий феномен-нонсенс, сложившийся в современном образованном мире.

Если сравнить результаты нашего исследования с результатами диссертационного исследования А.В. Зобкова [2], которым также был применён графический тест «Пространство моей жизни» среди студентов-первокурсников государственного педагогического университета г. Владимира, можно заметить, что существенных изменений по позициям прекращения трудовой деятельности (63 года) и продолжительности жизни (84–86 лет) не обнаружено, тогда как по показателю «создание семьи» (24–25 лет) наблюдается различие в 1–2 года, а по показателю «рождение ребёнка» (25–26 лет) – 2–3 года. Зарубежная тенденция организации семьи «чем позже, тем лучше» неуклонно обретает значимость на российской земле, что, возможно, не без влияния средств массовой информации отражается в умах российских студентов. К тому же институт брака и семьи в последние два десятилетия претерпевает существенные изменения, молодые люди в настоящее время имеют возможность сначала «потренироваться» в создании семьи, то есть пожить в фактическом (в обиходе – гражданском) браке, а потом уже принимать окончательные решения – быть семье или не быть. Не без оснований можно утверждать, что через 5–10 лет вопрос «в каком возрасте можно и нужно создавать семью» по-прежнему будет актуален, и возрастная планка поднимется ещё на несколько позиций вверх.

По поводу различий в видении себя в процессе творческой деятельности студентами МПГУ (на

протяжении 78 лет) и ВГПУ (в течение 49–50 лет жизнедеятельности) можно сказать, что, несмотря на то, что город Владимир относится к числу крупных городов России (областной центр), по сравнению с Москвой в нём гораздо меньше перспектив и меньше возможностей для творческой реализации во взрослой жизни. Поэтому даже те студенты, которые приехали из других городов и учатся в московском педагогическом вузе, уже имеют больший кругозор по сравнению со студентами городов-провинциалов в плане применения и реализации своих знаний и способностей, в том числе творческих.

По окончании курса по изучению основ геронтопсихологии был проведён второй срез с той же группой студентов МПГУ. Несмотря на небольшой срок между проведением первого и второго срезов, были обнаружены некоторые существенные изменения в определении возрастных границ основных ценностных ориентаций у студентов в начале изучения курса «Геронтопсихология» и в конце. Так, на втором этапе исследования у студентов МПГУ изменились показатели в таких, например, позициях как «создание семьи» и «творческая деятельность». В позиции «создание семьи» средний показатель составил 24 года (по сравнению с 26 годами в первом срезе), при этом планирование рождения ребёнка намечается примерно на тот же период, что и в первом срезе – в 26–27 лет. Чем можно объяснить такие изменения? Возможно, студенты осознали, что надо торопиться жить. К тому же обретение семьи (диады) традиционно связывают с торжественным и радостным моментом – свадьбой, тогда как рождение ребёнка – всё-таки больше с хлопотами и заботами, поэтому этот этап отодвигается студентами на 2-3 года дальше в жизненном пространстве.

«Творческая деятельность» на втором этапе студентами определена в диапазоне от 11 до 78 лет (напомним, на первом этапе – 7–85 лет). Показатели второго этапа, на наш взгляд, более реалистичны. Интересен тот факт, что во втором срезе почти половина студентов (47%) определила отправной точкой начала творческой деятельности

возраст 17 лет, то есть возраст поступления в вуз, тогда как в первом срезе большинством студентов средний возраст по нижней границе творческой деятельности составлял не старше 10 лет, и только 12,5% студентов тогда обозначили началом творческого периода в жизни 20-летний возраст (настоящий возраст). После погружения в тему жизненных ориентиров и ценностей, после обретения «чувства Жизни» в новых условиях жизнедеятельности (обучения в университете) студенты по-иному взглянули на свои реальные и потенциальные способности.

Следовательно, можно достаточно уверенно сказать, что в течение четырёх месяцев получения знаний по геронтопсихологии студенты имели возможность осуществлять анализ собственной настоящей и будущей жизнедеятельности и обрести «чувствование» жизни в новом контексте, во многом переосмыслить и переоценить значимые моменты на жизненном пути. В. Франкл отмечал, что чем больше человек «видит жизнь как выполнение поставленных перед ним задач, тем более полной смысла кажется она ему» [5, с. 187]. Оказание необходимой помощи в определении и постановке смысловых задач в процессе воспитания и обучения детей и молодёжи – первоочередная задача общества, в частности, воспитателей и родителей, учителей и преподавателей высшей школы.

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Психология человеческой жизни: Исследования геронтопсихологии. – М.: Академия, 2001. – 224 с.
2. *Зобков А.В.* Личностно-деятельностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в динамике от старшего школьного к студенческому периоду обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Владимир, 2004. – 175 с.
3. *Соесман А.* Двенадцать чувств. – СПб.: Деметра, 2003. – 254 с.
4. *Тугаринов В.П.* О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960. – 286 с.
5. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ И СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА

Рассматривается психолого-педагогический аспект проблемы нравственного самоопределения личности, выделяются компоненты самоопределения, определяются признаки нравственно самоопределившейся личности, обозначены педагогические условия эффективности процесса нравственного самоопределения.

Ключевые слова: воспитание, личность, нравственное самоопределение.

Проблема нравственного воспитания, нравственного развития и совершенствования личности во все времена волновала человечество, оставалась доминирующей в трудах философов, религиозных деятелей, психологов, педагогов-теоретиков и педагогов-практиков. Поиск универсальных средств становления и развития нравственно полноценной личности, способной принимать нравственные решения и, главное, нести ответственность за их решения, продолжается и сегодня. Как показала практика, трудно добиться позитивного результата в воспитательном процессе, особенно процессе нравственного воспитания, опираясь на директивную педагогику. Результат такого подхода – личность нравственно инфантильная, неспособная на ответственный нравственный выбор, уклоняющаяся от выбора как такового и принятий решений. Вот почему сегодня целесообразно говорить об изучении возможностей саморазвития личности в процессе воспитания.

На наш взгляд, одним с важнейших направлений саморазвития личности является ее нравственное самоопределение. В отечественной, а также в зарубежной педагогике и психологии не так много специальных работ, посвященных изучению проблемы нравственного самоопределения. Тем не менее, в педагогической среде все чаще и чаще поднимается вопрос необходимости формирования личности, способной строить свой жизненный путь, свою судьбу, способной принимать сложные нравственные решения и отвечать за них, а, следовательно, способной к самоопределению.

Анализ философских учений о нравственном самоопределении личности (Ж.П. Сартр, Э. Фромм, Н.О. Лосский, Н.Д. Зотов, Д.Ж. Валеев, О.Г. Дробницкий и др.) дал нам возможность сделать вывод, что толчком к самоопределению является

осознание человеком самого себя, своего существования, своего прошлого, настоящего и будущего. Самоопределение – это свободный выбор человека и осознание самосоздания, выбор способов своего существования и взаимоотношений с другими людьми и вещами, но выбор соотносительный с нормами и требованиями общества, которые человек осознает и принимает.

Не остались в стороне от изучения проблемы самоопределения и представители психологической науки. Так, в психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского самоопределение личности рассматривается как «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [1, с. 351]. Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены еще С.Л. Рубинштейном. Самоопределение в психологической науке рассматривается в качестве интегрального мотива жизненной активности и важнейшего мобилизационного ресурса человеческой психики (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, В.Ф. Сафин, К.А. Абульханова-Славская и др.). А.Н. Леонтьев рассматривает самоопределение как глубоко индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, основной результат которого – избирательные отношения к миру, выбор деятельности, которые личность присваивает [2]. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая сформировалась внутри координат системы отношений [3]. Проблеме самоопределения личности в общеповеденческом понятии посвящено исследование В.Ф. Сафина [4]. Личность, которая самоопределяется, согласно подхода ученого, – это социально зрелый человек, который владеет высоким уровнем развития интеллекта, физических сил, практических

умений и навыков, необходимых для социально направленной жизнедеятельности. В психологическом аспекте такая личность осознает свои цели, жизненные планы, личностные и физические свойства, то, что ждет от нее общество.

Л.И. Божович рассматривала проблему самоопределения личности в аспекте возрастного развития. Ею отмечается, что потребность в самоопределении возникает у ребенка на этапе перехода подростка в юношеский возраст [5].

Изучение и анализ психологической и педагогической литературы по проблеме самоопределения личности привели нас к выводу, что какой бы тип самоопределения не рассматривался (личностное, жизненное, профессиональное, социальное), можно выделить следующие компоненты самоопределения:

1) когнитивный компонент (знания о себе, своей самобытности, своих способностях, особенностях и своей личной неповторимости);

2) аксиологический компонент (система ценностей, ценностных ориентаций, в том числе нравственных, которые регулируют поведение личности);

3) конативный компонент (что и как человек делает, как относится к своей деятельности, какие у него взаимоотношения с другими людьми; присутствие индивидуальной активности, проявление своей индивидуальности);

4) аффективный компонент (эмоции и чувства личности, которые проявляются и связаны с личными переживаниями, оценкой и самооценкой).

Нас наиболее интересует понятие «нравственное самоопределение». В этом плане мы рассматриваем самоопределение как центральный механизм становления личностной зрелости, сущность которого в осознанном выборе человеком своего места в системе разносторонних социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре связей с другими людьми.

На ранних этапах развития ребенка центральным механизмом его становления его сознания выступает приобщение к культурно-историческому, моральному опыту человечества. Формирование жизненных навыков, речи, мыслительных операций осуществляется в тесной связи с носителями опыта – взрослыми, которые выс-

тупают направляющей и регулирующей силой в этом процессе. Усвоение нравственного опыта происходит за счет подражания, позже – посредством совместных, кооперативных действий. Подчиненное положение ребенка на этом этапе естественно и закономерно. Только постепенно ребенок приобретает способность действовать самостоятельно, что выступает главной предпосылкой формирования самосознания. На этой основе по мере возрастного развития формируются осознанные избирательные отношения к внешним обстоятельствам, нравственным ценностям. Ребенок уже в состоянии принимать одни и отрицать другие не просто на основе элементарных стремлений или настроения, но и на основе осознанных оценок, убеждений, идеалов.

Психологи рассматривают самоопределение и как процесс усвоения человеком разных социальных ролей, одни с которых он принимает, другие – отрицает; одни успешно усваивает, тогда как исполнение других у него не получается. В этом процессе решающее значение принадлежит педагогическому влиянию, так как именно от него зависит выбор ролей и их адекватное усвоение. Недоработки в воспитательном процессе приводят к тому, что, взрослея, человек не может полноценно выполнять социально значимые роли, осуществлять нравственный выбор и поэтому отдает предпочтение тем, которые не связаны с интеллектуальными и нравственными усилиями. Полноценного самоопределения в таких случаях не происходит, это значит, что предпочтение отдается конформному подражанию примитивным образцам. Результатом этого является пассивность, нравственный инфантилизм, девиантное поведение.

В педагогической литературе нравственное самоопределение часто рассматривается как определение своего нравственного идеала и нравственных принципов как основных регуляторов своих поступков и жизнедеятельности в целом, осознание себя как хранителя и носителя нравственных ценностей. Такой подход кажется нам немного упрощенным, не в полной мере раскрывающий сущность вопроса в контексте проблемы самоопределения в целом. Мы рассматриваем *нравственное самоопределение как феномен, который имеет ценностно-смысловую основу и основывается на осознанном и ответственном нравственном выборе и соотносится с требованиями морали, определении отношений*

к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации.

Как происходит процесс нравственного самоопределения? В своих суждениях мы исходим из того, что процесс нравственного самоопределения протекает на протяжении всей жизни, он может активизироваться, переходить на более высокий уровень на определенных этапах развития личности.

Процесс нравственного самоопределения не может осуществляться без анализа личностью своих нравственных возможностей, способностей склонностей, интересов, целевых установок, нравственных качеств и ценностей; он протекает под влиянием многих как внутренних, так и внешних факторов.

Стремление к нравственному самоопределению – стремление к высшему уровню развития. Мы считаем, что для личности, способной к нравственному самоопределению характерно:

- 1) осознание себя как непосредственного субъекта нравственной деятельности;
- 2) знание своих нравственных возможностей и адекватная нравственная самооценка;
- 3) способность к нравственному выбору;
- 4) присутствие нравственной активности и ответственности;
- 5) сформированные нравственные ценностные ориентации;
- 6) устойчивое стремление к нравственной самореализации.

Процесс нравственного самоопределения имеет свои этапы развития, которые, в определенной степени, соотносятся с этапами физического и психического развития личности [6]. Отсутствие педагогической поддержки процесса нравственного самоопределения, а также незнание педагогом условий эффективного развития нравственного самоопределения может привести к нравственному инфантилизму воспитанника, что выражается в неспособности к самостоятельному нравственному выбору, несформированности системы нравственных ценностей, отсутствии четко выраженной линии поведения. При этом, данное положение может полностью удовлетворять ребенка, а позже и взрослого человека. Приспособление к обстоятельствам жизни, обвинение всех окружающих, кроме себя, в ситуации неудачи становится нормой для личности.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы, наш собственный опыт изуче-

ния проблемы нравственного самоопределения позволили сделать вывод, что можно выделить следующие составляющие данного понятия:

- нравственные знания (знания нравственных категорий и нравственных принципов);
- мотивы поведения;
- нравственная самооценка, полученная личностью на основе самопознания;
- нравственные ценностные ориентации.

Исходя из сказанного, механизм процесса нравственного самоопределения личности мы видим в познании и принятии нравственных ценностей общества через нравственный выбор, идентификацию. Самопознание и формирование на этой основе нравственных ценностных ориентаций, духовной самооценности, способности самостоятельно вырабатывать нравственные принципы и руководствоваться ими в своем поведении.

Подчеркнем еще раз, что процесс нравственного самоопределения будет протекать успешно при условии, что основой его будет гуманная педагогика, способствующая осознанному принятию ценностей, их выбору, а не навязывание с установкой беспрекословного исполнения. Педагогу важно помнить и о том, что в нравственном самоопределении личности чрезвычайно важное значение приобретает процесс самопознания. В этой ситуации задачей учебно-воспитательного учреждения, родителей становится создание условий для самопознания. В процессе самопознания формируется нравственная самооценка ребенка, развивается способность к оцениванию, объективному выбору.

Важными условиями нравственного самоопределения личности являются также развитие таких качеств, как самостоятельность и активность, формирование нравственной ответственности, которая способствует правильному нравственному выбору, учет половой принадлежности, возрастных особенностей, развитие эмоциональной и волевой сфер развивающейся личности и т.д.

Подводя итог, отметим, что потребность и способность личности к самоопределению обусловлена уровнем развития общества. Хочется надеяться, что ушли в небытие времена директивной педагогики с жесткими установками на исполнение норм, предписаний, инструкций, на уменьшение активной позиции личности, творческого начала в освоении нравственных норм и ценностей. Сегодня нормой для учебного заведения становится возможность выбора новых вариативных

программ, учебников, технологий обучения и воспитания. Все это создает лишь стартовые возможности для процесса нравственного самоопределения развивающейся личности. Поэтому сегодня важнейшей задачей школы становится создание благоприятных условий для нравственного развития и самоопределения учащихся, что, в свою очередь, обуславливает познание педагогической сущности и механизма процесса нравственного самоопределения.

Библиографический список

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд.,

испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

4. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: учеб. пособие к спецкурсу. – Свердловск: Свердловск. гос. пед. ин-т, 1986. – 142 с.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

6. Пашкевич У.В. Маральнае самавызначэнне школьнікаў: метадалогія і тэорыя. – Мінск: МДПУ, 2007. – 177 с.

УДК 371.4

Сапожникова Татьяна Николаевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
sapozhnikova-tat@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Предложено авторское понимание жизненного самоопределения человека, готовности старшеклассников к жизненному самоопределению как возрастного новообразования. Определена позиция педагогов, их функции и содержание деятельности по формированию комплекса компетенций, необходимых молодым людям для осуществления экзистенциального выбора.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, жизненное самоопределение, экзистенциальная педагогика, старшеклассники.

Обращение к проблеме педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников можно объяснить несколькими обстоятельствами.

Во-первых, демократические преобразования, признание приоритета гуманизма, плюрализма культур и социальных свобод создали условия для становления личности, осознающей свою роль в событиях современной истории, способной к экзистенциальному выбору и ответственности за его последствия. Для этого молодые люди, стоящие на пороге школы, должны разобраться в идеологических ориентирах, определиться с критериями оценки совершаемых поступков, осознать смысл собственного существования. Миссией учебного заведения становится воспитание человека, «умеющего оптимально прожить жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности» [2].

Однако третья ступень современного общего образования в России при многочисленных по-

пытках модернизации содержания и педагогических технологий в большей степени направлена на подготовку выпускников к выбору профессии и получению ими профессионального образования, что, безусловно, важно, но далеко не достаточно для жизненного самоопределения.

Во-вторых, необходимо подчеркнуть, что поисковая активность, прогнозирование жизненных перспектив являются важной социальной потребностью ранней юности. В этот период активно формируется социальный тип личности, осуществляется выбор индивидуальной жизненной позиции, проявляющейся в отношениях к себе и обществу, раскрывающейся в жизненных целях и стоящими за ней мотивами, способами и средствами их достижения. Очевидно, что чем шире границы поля экзистенциального выбора и богаче его содержание, тем разнообразнее альтернативы поиска и гибче траектория. Несмотря на это, современная общеобразовательная школа, провозглашая себя открытой воспитательной системой, недостаточно включает воспитанников в сис-

тему социальных отношений, не в полной мере готовит к самостоятельному решению актуальных экзистенциальных проблем и прогнозированию их последствий.

В-третьих, юношеские ценности могут стать как основой самореализации, так и источником возрастных кризисов.

Практика показывает, что определенная часть учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ испытывает трудности в социализации, что проявляется в снижении смысловой активности, становится причиной деформации личности, выбора деструктивных моделей поведения. Поэтому все большее значение приобретает квалифицированная помощь педагогов в социальной адаптации, в выборе социально одобряемых ролей и способов их исполнения, а также в нейтрализации асоциальных и личностно-деструктивных целей и ценностей.

В-четвертых, помощь в жизненном самоопределении декларативно провозглашается стратегической целью образовательных учреждений, однако, в системе антропологических знаний нет четкого представления о природе, сущности и механизме рассматриваемого феномена. Многочисленные исследования в этом направлении не сведены в единую теорию, на основе которой можно было бы разработать педагогическую концепцию.

В-пятых, помощь педагогов в жизненном самоопределении предполагает актуализацию потребностей старшеклассников в обретении смысла жизни и прогнозировании жизненных перспектив, а также сопровождение процесса самостоятельного принятия соответствующего решения. Однако в педагогической науке существует терминологическая неопределенность понятия «педагогическое сопровождение жизненного самоопределения», не в полной мере выявлены действенные механизмы и условия, обеспечивающие его эффективность. Недостаточная разработанность методики педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников вызывает у учителей затруднения в выборе стиля профессиональной деятельности, содержания и средств воспитательной работы.

В-шестых, оказание помощи старшеклассникам в жизненном самоопределении требует максимальной индивидуализации педагогического процесса в образовательном учреждении. Однако в педагогической науке существует ряд разноплановых, часто противоречивых концепций, под-

ходов, определяющих сущность, возможности и условия решения этой задачи.

С переходом на профильную подготовку в старшей школе наметилась некоторая вариативность образования в рамках существующих государственных образовательных стандартов, но в практике социального воспитания, выходящего за пределы учебных занятий, проблема индивидуализации педагогического процесса остается открытой.

Решая обозначившиеся проблемы, мы разработали теорию и методику педагогического сопровождения жизненного самоопределения учащихся старших классов общеобразовательной школы.

Жизненное самоопределение рассматривается нами как свободный выбор молодым человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий. Оно может быть охарактеризовано как процесс, состояние и результат:

1) как процесс: предполагается прохождение последовательности этапов, на которые оказывают влияние внешние факторы, преломляющиеся через внутренние условия;

2) как состояние: происходит осознание человеком себя как субъекта жизни, при этом наблюдается мотивационная противоречивость, эмоциональная насыщенность, обращенность самосознания в мир собственных переживаний в пространственно-временной перспективе;

3) как результат: человек осознает смысл собственного существования, появляются новообразования в различных сферах его личности и в целом в «Я-концепции», приобретает жизненный опыт.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников — это целевая функция социального воспитания юношей и девушек, направленная на создание условий для принятия ими оптимальных решений в ситуациях экзистенциального выбора. Оно может базироваться на рефлексивно-прогностическом подходе, суть которого заключается в способности педагогов актуализировать потребность молодых людей в экзистенциальном выборе, включении их в процесс решения соответствующих прогностических задач.

Понимая, что социальным воспитанием молодежи занимаются различные институты (причем

как социальной, так и асоциальной направленности) в качестве главных субъектов педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников мы рассматриваем учителей общеобразовательных школ, способных организовать эту деятельность на профессиональном уровне, выполняя государственную и общественную миссию. Социальными партнерами, способными расширить воспитательные возможности образовательных учреждений, могут быть учреждения, организации и отдельные граждане, чьи ценностные ориентации и деятельность соответствуют принятым в обществе нормам нравственности и морали, отличаются законностью.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников стратегически нацелено на организацию педагогического процесса в среде старшеклассников, который способствовал бы осознанию ими смысла собственной жизни.

Тактическая цель заключается во включении старших школьников в процесс решения прогностических задач экзистенциального содержания.

Оперативная цель: создание условий для формирования готовности старшеклассников к жизненному самоопределению, а именно:

1. Формирование у воспитанников комплекса компетентностей, обеспечивающих включенность в процесс социального взаимодействия.
2. Обучение их основам рефлексивного поведения и прогностической деятельности.
3. Расширение жизненного пространства воспитанников за счет включения в различные виды деятельности и социальных отношений.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников, основанное на рефлексивно-прогностическом подходе призвано выполнять функции, разделяющиеся на целевые и инструментальные.

Целевые функции отражают содержание педагогических задач. К ним относятся:

- социально-педагогическая, направленная на приобщение старшеклассников к общечеловеческим ценностям, моральным и этическим нормам поведения, формирование их субъективной позиции;
- развивающая, способствующая саморазвитию экзистенциальной сферы личности, способной детерминировать изменения мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, предметно-практической, волевой сфер и сферы саморегуляции;

- обучающая, предполагающая ознакомление старших школьников с технологиями прогностической деятельности, основам рефлексивного поведения.

Инструментальные функции обуславливают выбор операционно-деятельностного компонента педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников. Они включают в себя:

- диагностическую, предусматривающую определение уровня готовности старших школьников к жизненному самоопределению;
- стимулирующую, побуждающую осознание ими потребности в экзистенциальном выборе и внутренней готовности к нему, создающую условия для самовоспитания;
- организационно-деятельностную, состоящую в стимулировании включения школьников в социально отношения, способствующие формированию системы личностных ценностей и смыслов, расширению пространственно-временных границ экзистенциального выбора;
- фасилитирующую, облегчающую процесс переживания молодым человеком внутриличностного конфликта, связанного с поиском выхода из экзистенциальной дилеммы;
- рефлексивно-оценочную, направленную на рефлексивную оценку деятельности и намерений старшеклассника на основе объективных критериев, основанных на общечеловеческих ценностях, правовых нормах и исторически сложившихся культурных традициях.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения вариативно. В зависимости от уровня готовности старшеклассников педагог может занять одну из позиций по отношению к школьнику «впереди» – при нулевом и низком уровнях; «рядом» – при среднем уровне; «сзади» – при высоком уровне. По степени участия взрослого оно может быть непосредственным и опосредованным; по длительности – единовременным, пролонгированным и дискретным.

Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников предполагает реализацию комплекса общих для экзистенциальной педагогики и специальных принципов.

Общие: стимулирование саморазвития школьника; создание условий для нравственного саморегулирования; принцип социального закаливания; принцип актуализации ситуации (по Т.В. Машаровой [1]).

Специальные:

– принцип эмпатийного взаимодействия, предполагающий создание такого пространства события педагога и воспитанника, в условиях которого формируется система ценностных ориентаций и субъективный образ мира старшеклассника, осваиваются им продуктивные способы взаимодействия с социумом;

– принцип стимулирования саморазвития индивидуальности, требующий создания условий для самосовершенствования старшеклассниками сущностных сфер личности, которые в совокупности определяют готовность к жизненному самоопределению;

– принцип формирования антиципации (опережающего отражения будущего), способствующий формированию готовности и способности действовать и принимать жизненно важные решения с определенным временно-пространственным упреждением ожидаемых жизненных событий в заданном социальном пространстве;

– принцип формирования мотивационной перспективы, предполагающий перевод мотивационных возможностей старшеклассников из их потенциальной формы в форму актуального существования;

– принцип развивающей социальной интеракции, направленный на стимулирование активного взаимодействия старшеклассников с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживаниями;

– принцип дилеммности воспитания, предусматривающий обучение школьников способам поведения в ситуации многовариантного выбора, формирование его ценностно-ориентационного поля, воспитание ответственности за принятое решение;

– принцип «социального зеркала», обеспечивающий комментарии и объективную оценку педагогом намерений и действий воспитанников на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и культурных традиций.

Основным средством педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников, основанного на рефлексивно-прогностическом подходе, является соответствующая методика, в которой в качестве системообразующего понятия рассматривается помощь ученику в самостоятельном решении прогностической задачи экзистенциального содержания, осознание

которой, обычно происходит в период жизненного события.

Экзистенциальные ситуации, используемые в качестве средства стимулирования и обучения жизненному прогнозированию классифицируются:

– по субъекту дилеммы: другой человек, «Я»;

– по естественности условия: реальные, имитируемые;

– по источнику поиска недостающих данных: литературно-исторические и основанные на личном опыте;

– по лонгитюдности сюжета (имеющие ближние, средние и дальние перспективы).

Выбор дилемм определяется комплексом признаков:

– актуальными потребностями и возможностями старшеклассника;

– событийным рядом его жизни;

– уровнем готовности к жизненному самоопределению (уровня субъектности, рефлексивности и прогностичности поведения).

Результатом решения прогностических задач экзистенциального содержания в сознании старшеклассников оформляется индивидуальный проект жизни, имеющий в своей структуре несколько компонентов:

1) иерархию актуальных и перспективных мотивов, ценностей и возможностей личности;

2) описание социальной ситуации развития: внутренних и внешних ресурсов и их взаимодействие;

3) альтернативные варианты целей жизни и ее траекторий;

4) систему принятых убеждений, ценностных ориентаций для рефлексивно-ценностной экспертизы рассматриваемых альтернатив;

5) приемлемый для данного периода вариант жизни.

Модель педагогического сопровождения жизненного самоопределения старшеклассников включает три компонента:

1. Инвариантный: предусматривает соблюдение пропедевтического, актуального и рефлексивного этапов, объясняющих общую логику воспитательного взаимодействия.

2. Вариативный: отражает специфику взаимодействия со старшеклассниками с различными уровнями готовности к нему (в большей степени на протяжении актуального этапа).

3. Персональный: заканчивается программой становления субъектной позиции конкретного

старшеклассника с учетом особенностей его психосоциального развития, жизненного событийного ряда и социальной среды, в которой проходила социализация.

Опытным путем выявлено, что основными условиями, при которых социальное воспитание старших школьников, подготовит их к жизненно-му самоопределению, являются приоритетность направленности профессиональной деятельности педагогов на формирование сензитивных компонентов экзистенциальной сферы старшеклассников (жизненной позиции, ценностных ориентаций, способности к ответственному экзистен-

циальному выбору), интеграция воспитательных ресурсов образовательного учреждения и социокультурной среды, педагогического сопровождения жизненного самоопределения и учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Машарова Т.В. Теория и практика социального самоопределения подростков в учебной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999.
2. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики. Режим доступа: <http://www.yspu.yar.ru>.

УДК 37.013

Репринцев Александр Валентинович
Курский государственный университет
reprintsev@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО СТАНДАРТА ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Автор размышляет в статье о том, что есть норма и отклонение в социальном развитии индивида, каким образом институты социализации могут влиять на освоение социально одобряемых способов поведения и отношений личности? По мнению автора, доминирование внешних стихийных факторов социализации закономерно ведет к формированию социально дезориентированной, коррумпированной личности. Коррумпированное поведение становится в современном обществе единственно возможным способом решения индивидом своих личных жизненных проблем. По мнению автора, коррумпированность порождается невнятистью общественной морали. Антикоррупционный стандарт поведения личности формируется за счет выработки устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, не полагаться на другого, не жить за счет других.

Ключевые слова: социальность, социализация, коррумпированное поведение, социальные нормы.

Определяющее влияние среды, обстоятельств бытия в социальном становлении личности давно стало аксиомой философии и педагогики. Однако, как заметил мудрый исследователь человеческой жизни К.Д. Ушинский, «...русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего ближе к нему» [13, с. 306]. Эта мысль вполне применима и по отношению к процессу духовно-нравственного становления личности, обретения им всего комплекса функций зрелого человека, включая социально-нравственные, гражданско-правовые, профессионально-трудовые. Внешние обстоятельства бытия индивида предопределяют широкий спектр отношений личности с миром, способы коммуникации, достижения индивидуальных целей, реализации природного потенциала. Не случайно К. Маркс в свое время подчеркивал: обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди

творят обстоятельства. Это означает, что среда бытия индивида непосредственно задает стандарты его социального поведения и отношений. Именно внешний мир «предписывает» (не непосредственно, не напрямую, а опосредованно – через пример взрослых, через предлагаемые ими способы решения личных проблем) нормативы и стандарты одобряемого поведения, нравственные императивы и рамки включения в систему социальных связей, регулируемых как общественной моралью, так и правом. Иными словами, социальная культура творит самого человека, формирует его внутренний мир, предопределяет границы свободы и ответственности, регламентирует рамки (стандарты) социально одобряемого поведения личности в обществе.

Современная общественная жизнь предлагает входящему в мир человеку весьма противоречивые примеры решения жизненных проблем,

среди которых – уже очевидно! – коррумпированное поведение становится самым массовым и результативным... Ребенок впитывает в свое сознание такие способы и, становясь взрослее, обретая субъектность, начинает воспроизводить освоенные «стандарты» поведения, прибегая в ситуациях затруднений к помощи подкупа, взятки, использованию «личных» связей, протекционизма... Несколько лет назад по одному из телевизионных каналов была показана серия детских передач «Маленькая политика», в которых дошкольники и младшие школьники брали на себя роли министров, крупных чиновников и предлагали конкретные способы решения вполне реальных социальных проблем. Так с помощью игры дети воспроизводили реальную жизнь. Когда начинающий «предприниматель» стал подвергаться проверкам пожарных, работников санэпидстанции, налоговиков, то он сразу же решил воспользоваться взяткой, чтобы «утрясти» свои проблемы с проверяющими... Никого из детей, участвовавших в передаче, такой способ не удивил и не возмутил! Многие из них откровенно говорили в комментариях, что сегодня по-другому решить свои проблемы человек не может!...

Здесь возникает вполне закономерные вопросы о том, что есть норма и отклонение в социальном развитии человека, каким образом институты социализации могут влиять на освоение социально одобряемых способов поведения и отношений личности? Норма – это то, что типично, что общепринято, что соответствует доминирующим общественным представлениям о должном в социальном поведении индивида и его отношениях с людьми. Норма – и есть стандарт одобряемого поведения человека. Если это стандарт подвергается деформации, искажению, если он расплывчат, тогда возникает дезориентация личности в социальном пространстве, тогда исчезают внятные границы должностования, определяющие нравственную и гражданскую позицию человека в системе социальных связей.

Как отмечает Л.М. Рышкова, исследовавшая природу и способы преодоления социальной дезориентированности у старших школьников, основными признаками такой дезориентации, как общей сниженной способности личности адекватно ориентироваться в социальных нормах и ценностях, являются: нарушение школьником правил поведения и дисциплины (несоответствие поведения ребенка и предъявляемых к нему тре-

бований), искажение ценностных представлений; отсутствие или недостаток знаний о социальных нормах; слабая чувствительность к социальным нормам; недостаточная иерархизация социальных требований (неумение ребенка дифференцировать социальные нормы по тяжести последствий их нарушения); низкая приспособляемость к новым социальным условиям. Сопутствующие признаки включают: коммуникативные нарушения, повышенную тревожность, отсутствие антисоциальных установок, недостаточную сформированность социальной компетенции, негативизм по отношению к взрослым и сверстникам, компьютерную зависимость. Признаки социальной дезориентации, развиваясь, препятствуют нормальной интеграции личности в социум и впоследствии приводят к возникновению устойчивой социальной дезадаптации [12].

Таким образом, доминирование внешних причин закономерно ведет к формированию социально дезориентированной личности, у которой возникает весьма расплывчатая картина социальной действительности, размытость системы ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида, субъективный взгляд на мир, в котором нет внятных очертаний социального типичного, этнически традиционного нравственного эталона, с которым входящий в жизнь молодой человек мог бы соотносить свое собственное поведение, адекватно оценивать его, выстраивать логику строительства своей социальной и профессиональной биографии. Разрушение всей системы смысложизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею своей духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения.

В этом контексте весьма метафорично выглядит поэтический образ, созданный Е.А. Евтушенко еще в 60-х годах XX века. Поэт пишет о песце, сбежавшем из неволи зверофермы, вырвавшемся из клетки, и опьяненного обретенной им свободой:

...В глаза летели лунные караты.
Я понял, взяв луну в поводыри,
что *небо не разбито на квадраты,*
как мне казалось в клетке изнутри.
...Но я устал. Меня шатали выюги.
Я вытащить не мог увязших лап,

и не было ни друга, ни подруги.
Дитя неволи – для свободы слаб.
Кто в клетке зачат — тот по клетке плачет,
 и с ужасом я понял, что люблю
 ту клетку, где меня за сетку прячут,
 и звероферму – родину мою...
 И я вернулся, жалкий и побитый,
но только оказался в клетке вновь,
как виноватость сделалась обидой
и превратилась в ненависть любовь.
 Хотел бы я наивным быть, как предок,
 но я рожден в неволе. Я не тот.
Кто меня кормит – тем я буду предан,
Кто меня гладит – тот меня убьет

[5, с. 69–72].

Невольно напрашиваются некоторые аналогии с современной действительностью, в которой входящему в мир молодому человеку предлагаются внешние социально-нравственные нормативы и стандарты, предписывающие логику и стилистику поведения, но не получающие подтверждения в поступках уже взрослых, социально зрелых людей, руководствующихся в действительности иными поведенческими стереотипами. Так предписываемое, ожидаемое поведение вступает в противоречие с реалиями социального бытия, ведет к внутреннему нравственному конфликту социально незрелой личности, выход из которого оказывается сопряжен с отказом от декларируемых социальных эталонов и нормативов и ориентацией индивида на реально работающие, приносящие личностно значимый результат.

Корруптированное поведение, таким образом, становится единственно возможным способом решения индивидом своих личных, внутренних, жизненных проблем. Дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны – человека хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но – с другой стороны – социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутренне противоречие между «хочу – могу – надо – должен» порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды пойти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека «все средства хороши», «цель оправдывает средства»... Это – типичный манкурт, маргинал, утративший социальность, всю свою

внутреннюю сопряженность с культурой, миром, ориентирующий только на внутреннее Я, на удовлетворение своих личных потребностей и интересов. Такое внутреннее ощущение самоизоляции от социальной среды, от общества порождает неизбежно доминирование личного над общественным, индивидуального над социальным. Тогда уже совершенно очевидно: «не я – для общества, а общество – для меня»; тогда уже «не наше, а мое», тогда уже не коллективное, а индивидуальное как смысл и норма социального бытия индивида.

За всеми этими процессами и феноменами стоит пробуждаемая чувством способность к общению, к постижению личностью общих универсалий культуры, ее архетипов, нормативов, образцов, которые задают всеобщие, вневременные основы социального бытия человека, формируют в его сознании устойчивые образцы социально одобряемых, общественно ценных способов и форм поведения и отношений к реалиям мира, окружающей действительности, включая и себя самого. Только *восприятие себя самого как части целого*, как части этноса порождает ощущение внутренней принадлежности индивида к культуре народа, к обществу, в котором человек живет. Вспомним, у В.И. Даля: гражданин – «член общины или народа...»; гражданственность – состояние гражданской общины; понятия и степень образования, необходимые для составления гражданского общества» [4].

Логика воспитания социальности, гражданственности, высокой нравственности в растущем человеке предстает вполне понятной: от чувств – к образам, к эталонам, образцам, к идеальным представлениям, а от них – уже к практической деятельности, к поступкам, к повседневному поведению, проявляющему и закрепляющему формирующееся отношение личности к важным социальным феноменам – гражданственности и нравственности. В конечном счете, преимущественно эти качества определяют всю социальность взрослеющего человека, его гражданскую, его жизненную позицию, всю систему смысловых координат.

Как отмечают Б.З. Вульф и В.Д. Иванов, социальность – это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делает его Человеком; с этой точки зрения она выступает

наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека – результат его социального воспроизводства – и есть творение и самотворение его социальности [3, с. 9]. Педагогический процесс образования Человека представляет собой единство трех явлений: саморазвития, воспитания и социализации, которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека. Социализация наукой толкуется по-разному, но в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанных (хотя и различных по природе и проявлениям) стороны. Во-первых, социализация обозначает весь поток внешних – природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, продвигающих его социальность. С этой точки зрения естественный «социализатор» – это вся наша жизнь [3, с. 69].

Другая сторона социализации – внутренние процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящие в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью не только воспринимается, но и осваивается [3, с. 69]. Результат взаимодействия внешних условий и работы человека над собой – его воспитанность, т.е. единство слова и дела, реальное следование гуманным нормам общественного бытия, духовность образа жизни, адекватная оценка своих социальных функций и возможностей, умение отвечать за свои поступки, приемлемый для окружающих характер общения, склонность к самосовершенствованию. Воспитанность вместе с образованностью – уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования – составляют социальность человека. Социальность – один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся неперенным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики, однако без воспитанности и социальность может стать ущербной [3, с. 72].

Вполне выразительно выглядит на этом фоне социальность современной студенческой молодежи, уже освоившей и интериоризировавшей в себя подлинные глубинные императивы нравственности и гражданственности... На протяжении 1996–2009 гг. мы отслеживаем динамику раз-

вития важнейших социально-нравственных качеств юношества – старшеклассников и студентов, фиксируя наиболее выразительные изменения в обосновании ими своей жизненной позиции, своего гражданского, человеческого кредо, толкование наиболее типичных для русского этноса черт. Как оказалось, все важнейшие черты русского менталитета, все его традиционные характеристики школьники и студенты видят, фиксируют, понимают. По их мнению, сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбие – типичные отличительные черты русского этноса, однако, респонденты комментируют их весьма своеобразно (см. публикации М.Н. Коротких, И.Е. Булатникова – 1, 2, 6, 7, 8, 9).

В частности, среди их ответов наиболее типичными оказались: «Что наша честь, если нечего есть?» (93%); «Работа – не волк, в лес не убежит» (93%); «От трудов праведных не нажить палат каменных» (93%); «С волками жить – по-волчьи выть» (83%); «Стыд – не дым, глаза не выест» (81%); «Своя рубашка ближе к телу» (79%); «Скупость – не глупость» (76%); «Не делай добра – не получишь зла» (73%); «Говоришь правду – теряешь дружбу» (67%); «Две собаки грызутся – третья не лезь» (48%)... Вот «благодатное поле» для процветания коррупции, вот результаты социального воспитания целого поколения, вот реальный духовно-нравственный потенциал тех, кто входит в самостоятельную взрослую жизнь, кто будет олицетворять собой традиции и облик русской интеллигенции...

Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старших школьников и студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9%); «Правда – в огне не горит и в воде не тонет» (3%); «Где родился – там и пригодился» (3%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (2%); «Родина – мать, умей за неё постоять» (2%); «Чужое добро впрок не пойдет» (2%); «Бедность – не порок» (1 человек); «Не в деньгах счастье» (1 человек)... Эта часть опроса убедительно показывает, что в сознании молодежи происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвое-

ния сознания»: с одной стороны, старшеклассники и студенты сохраняют понимание традиционных черт истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой, – становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т. Гоббса: «Homo homini lupus est»... Именно здесь возникает социальное отчуждение, укorenяются социальный эгоизм, индивидуализм, берут начало духовная и физическая деградация целого поколения молодежи...

И, конечно, «вершиной духовного откровения» молодых граждан – студентов и старшеклассников – стали признания, в которых выражается явная готовность значительной части молодежи к коррумпированному поведению, а во многих случаях – уже имеющийся опыт такого поведения и решения собственных проблем. В частности, 87% респондентов признались, что готовы к даче взятки для достижения собственных целей; 93% считают такое поведение вполне приемлемым для себя; 82% студентов уже имеют такой опыт; 79% признались, что не испытывают ни чувства вины за дачу взятки, равно как и не испытывают брезгливости к тем, кто дает или берет взятки... В беседе они пояснили: «А как быть человеку, если подругому свою проблему он решить не может? Это сейчас нормально...». Вот и сместились акценты в нравственной оценке социальных явлений, вот и признается сегодня за норму то, что еще вчера осуждалось... Это и есть процесс размывания сознания, социокультурной дезориентации юношества, деформации глубинных представлений о норме в социальном поведении и отношениях. Повернуть этот процесс обратно чрезвычайно сложно – для этого нужно изменить всю систему общественных отношений, изменить социальную действительность!

Другим важным выводом из полученных нами эмпирических материалов является понимание того, что коррумпированность порождается невняtnостью общественной морали, не осуждающей, наоборот, скорее одобряющей рост материального благополучия и доходов человека, связывая его с успешностью личных инициатив, предприимчивостью, способностью ставить перед собой цель и уверено к ней идти. Как тут не вспомнить рекомендации отца, советовавшего Павлуше Чичикову: «Береги копеечку! Все сможешь, все прошибешь копеечкой!»... Вот и выходят в жизнь молодые павлуши чичиковы, уверен-

ные в справедливости отцовского наказа, не сомневающиеся в правоте и жизнеспособности мещанско-купеческой психологии, способной прошибать на своем пути все, даже общественную мораль, даже Власть и Закон! Более того, беседы с молодыми людьми показывают что они вполне серьезно (для себя!) размышляют о «вхождении в перспективе в «высшее общество», наиболее выразительными представителями которого, по их мнению, являются те, «кто сегодня имеет восемь магазинов»... Именно так они оценивают чаще всего социальный успех, именно уровень материального богатства оказывается определяющим с точки зрения социальной значимости личности, ее социального статуса в обществе. Вот он, момент истины! Вот цель и социальный эталон, к которому можно и должно стремиться! Вот уж поистине прозорлив гениальный поэт:

Богаты мы – едва из колыбели –
Ошибками отцов и поздним их умом,
И жизнь уж нас томит, как ровный путь без цели,
Как пир на празднике чужом.

(Лермонтов М.Ю. *Дума*)

Не менее выразительно выглядит социальная позиция молодежи сквозь призму надписей, которые оставляют молодые люди на заборах, стенах подъездов и зданий, вполне определенно выражая свое отношение к окружающей их социальной среде, идеям и ценностям своего этноса, традициям и нормативам бытия русского человека: «Твоя страна – твоя тюрьма...»; «Россия – для русских!»... Такая гражданственность неизбежно ведет к уже апробированным в мировой и в нашей собственной национальной истории событиям... Печально, что принадлежат эти идеи будущей интеллигенции – продолжателям дел и традиций тех, кого П.Н. Милюков называл «думающим и чувствующим мозгом нации»...

Антикоррупционный стандарт поведения личности формируется за счет выработки устойчивой привычки добиваться в жизни всего самостоятельно, не полагаться на другого, не жить за счет других – «Самостоянье человека – залог величия его!» (А.С. Пушкин). Такой стандарт не возникает стихийно, внезапно, – он продукт всего предшествующего времени социального развития человека; он результат адекватной оценки личностью самой себя, своих возможностей, точного и адекватного этим возможностям определения жизненных целей и стратегии; он – результат упорного труда человека над самим собой,

«выделявания себя в человека», терпеливого взращивания в себе человеческого.

Библиографический список

1. Булатников И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви: Материалы науч.-практ. конф. / Под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2009. – С. 79–86.

2. Булатников И.Е. Социальная и профессиональная ответственность как феномен духовно-нравственной культуры личности // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее / Под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 71–75.

3. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М., 1999.

4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1991.

5. Евтушенко Е.А. Собр. соч.: В 2-х т. – Т.1. – М.: Худ. лит., 1975.

6. Коротких М.Н. «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: проблемы формирования ценностного отношения сельских старшеклассников к истории малой родины // Профессионал. – 2006. – №3. – С. 47–59.

7. Коротких М.Н. «Печально я гляжу на наше поколение...»: Аксиологические проблемы формирования гражданского самосознания современного юношества // Развитие гуманитарной

науки в Центральной России: Мат-лы региональной конференции РГНФ. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2006. – С. 123–133.

8. Коротких М.Н. К вопросу об эволюции духовных ценностей современных сельских старшеклассников // Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы / Под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: БГУ, 2003. – Ч. 1. – С. 96–100.

9. Коротких М.Н. Молодежь и сельский мир: проблемы формирования ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины // Мир образования – Образование в мире. – 2006. – №3. – С. 76–84.

10. Коротких М.Н. Современный сельский старшеклассник: векторы эволюции духовных ценностей // Время и человек в зеркале гуманитарных исследований: Материалы Пятой культурно-антропологической школы молодых ученых «Культура-Образование-Человек» / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2003. – Ч. 2. – С. 382–386.

11. Лермонтов М.Ю. Стихи. – М.: Советский писатель, 1979.

12. Рышкова Л.М. Социальная дезориентация как предпосылка девиантного поведения школьников в социокультурном пространстве: готов ли социальный педагог к работе с такими детьми? // Образование в контексте глобальных изменений облика современного мира: проблемы и перспективы: В 2-х т. / Под ред. А.В. Репринцева. – Т. 1. – Курск: Курский гос. ун-т, 2007. – С. 254–263.

13. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М., 1948.

АКТУАЛЬНОЕ И ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ
В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Представлены подходы к пониманию сущности актуального и потенциального в политическом становлении юных граждан с учетом изменяющихся исторических реалий, показана диалектика перехода от актуальных состояний к потенциальным в политической социализации, их взаимообусловленность и противоречивое единство.

Ключевые слова: политическая социализация, актуальное и потенциальное, опросы детей.

Политическое становление человека происходит под влиянием внутренних и внешних факторов, в том числе, под воздействием политического воспитания, организуемого различными субъектами социально-политической системы, прежде всего, государством. Политическая социализация, начинаясь с 3–4 лет, продолжается в течение всей жизни человека и характеризуется неравномерностью, противоречивостью, динамикой влияния различных факторов и изменением их соотношения на различных этапах политического становления индивида.

Целью данной статьи является общая характеристика актуального и потенциального в политической социализации личности в детском возрасте с учетом исторического контекста развертывания процесса. Остановимся на определении сущности понятий «актуальный», «потенциал», «потенциальный» для их последующей экстраполяции в контекст рассматриваемой проблемы. Понятие «актуальный» трактуется в словарях русского языка в нескольких значениях; для целей данной статьи значимыми являются такие значения, как «...важный, существенный для настоящего момента» [6, с. 29; 7, с. 24] и «...существующий, проявляющийся в действительности» [7, с. 24]. Понятие «потенциал» помимо специального смысла обладает следующим: «...степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, возможностей, необходимых для чего-нибудь» [6, с. 569], а существительное «потенция» в данном случае означает «...возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [там же]. В противоположность актуальному понятие «потенциальное» обладает следующим значением: «...существующий в потенции, возможный» [там же], «скрытый, не проявляющийся» [7, с. 395].

Под политическим развитием мы вслед за С.К. Рощиным понимаем «...процесс активного усвоения индивидом идеологических и политических ценностей и норм, существующих в обществе, и формирования их в осознанную систему социально-политических установок, определяющую позиции и поведение индивида в политической системе общества [8, с. 47]». Достоинство такого содержания понятия заключается, по мнению автора, в том, что оно отражает осознанное и целостное отношение человека к политической системе в целом, при этом личность рассматривается как активный субъект собственного политического развития.

Актуальное в политическом развитии человека можно рассматривать, с нашей точки зрения, в двух аспектах: во-первых, как достигнутый в определенный момент времени уровень усвоения индивидом политической культуры общества или определенной социально-политической группы (актуальное как существующее, проявляющееся в действительности), а во-вторых, как такие достижения в политическом развитии человека, которые максимально соответствуют господствующей политической культуре общества и требованиям существующей политической системы (актуальное как важное, существенное для настоящего момента).

Указывая на структуру политической социализации, ученые, чаще всего, называют психологическую, социально-психологическую и политическую [8, с. 47]. Анализ трех названных сторон процесса политического развития личности, по С.К. Рощину, позволяет ответить на три взаимосвязанных вопроса: что является результатом политического развития (анализ политического аспекта процесса), как складывается этот результат (анализ психологической стороны) и кто (что)

выступал в качестве «агентов», влияющих на процесс развития (анализ социально-политической или институциональной стороны) [там же].

Динамика политической стороны и отражает процесс и постоянно изменяющиеся (промежуточные) результаты политического развития человека, т.е. «... тот конкретно – содержательный, интегральный, постоянно изменяющийся продукт или результат развития, который выражается во всей системе политических установок личности на каждый конкретный момент ее жизненной истории [9, с. 91]», выражающийся как в типических для людей определенного возраста, так и в индивидуализированных характеристиках отношений к политической реальности.

В определении политического развития (политической социализации), данном С.К. Роциным, представлен, с нашей точки зрения, идеальный результат политического развития индивида, желательный для достижения, прежде всего, к моменту обретения человеком политической право- и дееспособности. Характерным признаком такого результата является сформированная у личности осознанная и целостная система социально-политических установок, обуславливающая ее поведение в политическом процессе. Идеальным подобный результат политического развития является постольку, поскольку включает в себе, во-первых, возможную и одновременно недостижимую для всех политических акторов позицию в политических отношениях. Разброс результатов политической социализации, если иметь в виду взрослое население, реально более широк, что проявляется и в степени осознанности гражданами политической реальности, и в спектре усвоенных и демонстрируемых ими моделей политического поведения, не исключая такую модель, как полная политическая иммобильность. Например, политолог Р.Т. Мухаев замечает, что «посмешищем и глупостью» выглядят избирательные кампании в глазах 58% опрошенных американцев, 37% англичан, 46% западных немцев, 15% итальянцев и 32% мексиканцев [5, с. 264]. В зарубежной и отечественной политической науке представлены различные типологии личности в политике, что доказывает широкую вариативность результатов политической социализации у взрослых.

Во-вторых, целостная система политических установок, субъектная позиция индивида в политическом процессе, его способность к полити-

ческому творчеству свидетельствуют о начале вторичной фазы политической социализации, которой предшествует первичная социализация, отличающаяся накоплением социально-политического опыта, постепенной генерализацией собственного политического «Я» индивида. Следовательно, для ранних этапов (первичной фазы) политической социализации субъектная политическая активность человека, обусловленная развитым политическим самосознанием, выступает как потенциально возможная и эталонная (при условии ее востребования политической системой).

Для каждого возрастного этапа политической социализации характерны свои актуальные состояния. Изучение и анализ литературы по проблеме и результаты проведенных исследований [2; 3; 4] показывают, что уже у детей дошкольного возраста формируется элементарное содержание политических представлений, касающееся географических объектов (тех или иных стран, населенных пунктов, чаще всего, мест проживания детей); символов государства, народа; национальной, этнической принадлежности человека; отличий людей по классовому признаку, социальному статусу; политическим субъектам, прежде всего, конкретным политикам; некоторых социально-политических явлений (благополучия семьи, уровня жизни и др.). Среди особенностей восприятия дошкольниками политической реальности можно выделить такие, если следовать идеям американских ученых Д. Истона и Дж. Дениса, как политизация, персонализация, институционализация, идеализация, преимущественно латентный характер, преобладание эмоционального отношения к политическим объектам при отсутствии в начале когнитивных представлений о них. Для эволюции политического мышления на дошкольном этапе развития характерны конкретно-образное отражение социально-политической реальности, концентрация на том, что происходит «здесь и сейчас», отсутствие ретро- и перспектив в осмыслении общественной жизни, «эгоцентризм». Основная модель поведения дошкольников – подчинение в отношениях с родителями, воспитателями.

Проведенные исследования позволяют выделить основные черты формирующейся политической картины мира у детей младшего школьного возраста, подростков, юношей, особенности их политической субкультуры [2; 3; 4]. По мере развития детей все более отчетливо проявляются

индивидуальные характеристики отражения ими мира политики, выражающиеся в политических пристрастиях, оценках событий, явлений общественно-политической жизни страны и мира, в формирующейся готовности к тем или иным моделям социально-политического поведения.

Кроме понимания актуального состояния политического развития как проявляющегося в данный момент времени социально-политического багажа личности, результаты исследований позволяют доказать, что актуальное в политическом развитии может рассматриваться и как наиболее существенное, важное для настоящего времени, понимаемого, в свою очередь, в исторической ретроспективе.

Результаты исследований, проведенных, например, в 20-х гг. XX в. сотрудниками Ленинградского института научной педагогики, обнажают революционный энтузиазм подростков [10, с. 67]. Опрос пионеров в 1989 г. выявил критическое отношение детей к положению в стране, трудностям и перспективам перестройки [11, с. 7–12] и др. Ответы детей, ставших и участниками исследований в Костромской области, отражают основные социальные, экономические, политические сюжеты своего времени: противоречия «эпохи перестройки», развал СССР, политический и социально-экономический кризис начала 90-х годов XX в., развитие рыночной экономики, формирование новой политической системы в России и пр. [3, с. 48–54; 4, с. 6–7]. Содержание политических представлений детей всегда отражает определенную и независимую от них социально-политическую ситуацию, которую они застают в тот или иной момент своей жизни, дух своего времени. Однако не всегда взгляды детей полностью соответствуют господствующей политической культуре и требованиям политической системы. Например, в книге «Идейно-политическое воспитание школьников» Л.Ф. Спирин и П.В. Конаныхин, раскрывая систему политического воспитания, сложившуюся в советской школе, отмечают: «...Школьники, порой и сами того не замечая, ежедневно черпают из окружающей жизни знания о природе и обществе, социально-политические, философские, этические, эстетические идеи... Чем моложе школьник, тем менее глубоко он может понять сущность жизненных явлений. Это естественно. Миновать полосу гражданской незрелости никто не может...» [12, с. 22], и далее: «Диапазон избирательной способности индивидуаль-

ного сознания школьников широк. Одни идеи принимаются полностью, другие – частично, третьи не принимаются вовсе...» [12, с. 23].

Результаты социологических опросов детей разных возрастных категорий позволяют утверждать, что актуальное состояние последующей возрастной группы объективно «выступает» в качестве потенциального состояния – ориентира для предшествующей.

Потенциальное в политической социализации – это, с одной стороны, такие будущие приобретения в развивающейся субкультуре личности, которыми она может овладеть при достаточной комбинации внешних и внутренних условий, стимулирующих овладение ею новыми социально-политическими качествами, с другой стороны, – скрытое, не проявляющееся до определенного времени, накопление индивидом социально-политического опыта, выражающееся в сочетании тех или иных количественных и качественных характеристик.

Развитие политического сознания и поведения индивида – нелинейный в своей направленности, противоречивый процесс постоянного накопления и утративания политических свойств, характеризующийся количественными и качественными параметрами. В каждый данный момент можно выявлять актуальное состояние институциональной, психологической и политической сторон политической социализации ребенка той или иной возрастной категории и их сообществ и одновременно утверждать, что эти приобретения являются «ускользающими», т.е. изменяющимися – обновляющимися за счет бесконечно разнообразных и не прекращающихся, многовекторных интеракций личности с различными агентами и факторами, функционирующими в поле ее социально-политического бытия. К таким взаимодействиям, провоцирующим содержательное обновление наличной на данный момент политической культуры и отдельной личности и определенной возрастной когорты детей, мы относим и общение с родителями, сверстниками, и просмотр телепередач, и обращение к прессе, и путешествие по глобальным компьютерным сетям, и взаимодействие с педагогами в образовательных учреждениях различных типов и видов, и участие в жизни детских общественных объединений, случайные встречи с различными носителями политического сознания и т.д. Через влияния микрофакторов опосредованно

воздействуют на детей субъекты политической системы (государство, политические партии, общественно-политические организации и пр.), политический режим. Существенное значение для политического становления человека и целого поколения могут иметь кардинальные изменения в общественно-политической жизни, конкретные события, вовлекающие в орбиту своего влияния значительное количество людей и накладывающие отпечаток на их судьбы и биографии, благодаря чему их восприятие реальности, оценки политических явлений, переживания становятся близкими, объединяющими, несмотря на индивидуальные различия тех, кто стал современником этих исторических событий.

Возникает вопрос, почему вообще возникает у детей интерес к политической сфере жизни общества? Почему и как происходит переход от актуального к потенциальному состоянию (новому результату) политической социализации, выражающемуся, прежде всего, в определенном объеме, глубине, осознанности политических представлений ребят, в степени противоречивости/непротиворечивости политических взглядов и оценок, в наборе предпочитаемых моделей социально-политического поведения, в степени сбалансированности составляющих политической культуры?

Абстрагируясь от биологических предпосылок, определяющих возможности растущего человека к постижению окружающего мира, остановимся на тех внутренних социальных факторах, выступающих причинами выбора из всей совокупности оказываемых на него влияний социально-политического характера те, которые воспринимаются индивидом как личностно значимые и определяющие новый виток его политического развития.

С нашей точки зрения, во-первых, таким мощным внутренним фактором выступает потребность во взрослении, которая стимулирует интерес ребенка ко всем проявлениям жизни взрослых и имеет своеобразные проявления на разных возрастных этапах, т.е. восприятие политической действительности является для растущего человека естественным следствием его пристального внимания к миру взрослых. Во-вторых, данные исследований западных и отечественных ученых показывают, что у детей разных возрастных категорий в процессе жизнедеятельности могут возникать переживания, вызванные неудовлетворенностью социально-экономическим положением

семьи и принадлежностью к той или иной национальности, что и подталкивает их к осмыслению политической сферы жизни общества. Дети, находящиеся в неблагоприятных жизненных условиях, острее своих сверстников ощущают свое положение, переживают чувство неудовлетворенности и быстрее осознают проблемы социально-экономического, политического характера, затрагивающие их близких и знакомых, т.е. неблагоприятный социальный фон выступает катализатором политического развития детей, испытывающих отрицательные переживания от ущемленности своих желаний, стремлений, неудовлетворенности важных потребностей.

Приведем данные ряда исследований, касающихся развития национального самосознания у детей дошкольного возраста. Ж. Пиаже и А. Вейл установили следующую закономерность в процессе формирования национальной идентичности детей данной возрастной категории: от «от центра к периферии», т.е. понятие Родины связывается у ребенка первоначально с представлениями о своем доме, городе, регионе, и лишь к 11 годам он может осмыслить такие понятия, как «нация» и «государство».

Исследования Пиаже, проведенные в Женеве, были повторены в ряде других стран и привели к различным результатам. В США, например, выводы Пиаже подтвердились в значительной степени, а в Великобритании — лишь частично. В Шотландии выводы Пиаже были опровергнуты, поскольку Г. Яхода установил, что в условиях сложных англо-шотландских отношений дети дошкольного возраста, жители Глазго, прежде всего, осознают себя англичанами или шотландцами в политическом смысле, чем понимают, как соотносятся географические понятия: Глазго, Шотландия, Британия [1, с. 152].

Нетрудно представить себе отличия в политической культуре детей, чьи родители участвуют в военных действиях по разные стороны фронта, понять особенности политических взглядов подростков и юношей, которые испытывают жизненные тяготы в условиях обострения общественно-политических противоречий, в зонах конфликтов и пр.

Обращаясь к пониманию потенциального в политической социализации, необходимо отметить, что процесс политического становления может протекать латентно, если не будет соответствующих «провокаций» или открытых востребований наличного уровня политической куль-

туры растущих граждан теми или иными социально-политическими субъектами. По данным наших исследований, политическое развитие дошкольников и младших школьников осуществляется преимущественно в скрытом режиме. Серьезное влияние на политическое становление детей могут оказывать образовательные учреждения, роль которых после кризисных 90-х гг. XX в. в современных условиях существенно снизилась, что открыло широкие возможности для влияния на процесс становления юных граждан со стороны различных социально-политических сил, в том числе, деконструктивных.

Таким образом, политическая социализация растущей личности – это объективный, сложный, исторически обусловленный, противоречивый, открыто – скрытый процесс постепенного овладения ею социально-политическим опытом; это постоянный (стихийный и управляемый) переход от одного актуального состояния в постижении политической культуры общества к другому, потенциальному состоянию, при этом последнее, потенциальное, постепенно достигаемое в процессе жизнедеятельности человека, входит в систему уже приобретенных им социально-политических свойств, становится его внутренним и актуальным достоянием и подвергается новым воздействиям со стороны различных агентов и факторов, следствием которых является сохранение или преобразование развивающейся индивидуальной политической культуры индивида.

Библиографический список

1. Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б. Политическая психология. – Ростов-на-Дону, 1996. – 448 с.
2. Коришунуова О.С. Мир политики в восприятии младших школьников: (Особенности политической социализации детей младшего школьного возраста). – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2003. – 100 с.
3. Коришунуова О.С. Политическая сфера жизни общества: факторы влияния, особенности восприятия, формы проявления в подростковом и юношеском возрасте: (Проблемы политической социализации детей и молодежи Костромской области). – Ч. 1. – Кострома, 2000. – 58 с.
4. Коришунуова О.С. Политическая сфера жизни общества: факторы влияния, особенности восприятия, формы проявления в подростковом и юношеском возрасте: (Проблемы политической социализации детей и молодежи Костромской области). – Ч. 2. – Кострома, 2000. – 80 с.
5. Мухаев Р.Т. Политология: учебник для вузов. – М.: Изд-во «ПРИОР», 1998. – 368 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
7. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
8. Роцин С.К. Психологические проблемы политического развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №2. – С. 41–53.
9. Роцин С.К. Психологические проблемы политического развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №3. – С. 80–93.
10. Соколова Э.С. «Если бы у тебя была «шапка-невидимка»...? // Учимся и учим культуре мира: Материалы из опыта российско-белорусского проекта. Вып. 3. – М.: «Пресс-Соло», 2000. – С. 65–78.
11. Соколова Э.С., Лихачев В.М. Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки // Точка зрения / Сост. Т.В. Трухачева. – Иваново: Изд-во «Рабочий край», 1990. – С. 3–22.
12. Спиринов Л.Ф., Конаныхин П.В. Идеино-политическое воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.

АКТУАЛЬНОЕ И ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье охарактеризована проблема взаимоотношений одаренного школьника с коллективом сверстников и ее влияние на социальное развитие такого ребенка. Представлены результаты изучения данной проблемы и предложены возможные пути ее решения.

Ключевые слова: одаренные дети, социальное развитие, взаимоотношения.

Глубокие преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества – социальной, политической, культурной – не могли не затронуть и систему образования, определяющую интеллектуальный и творческий потенциал страны в будущем и являющегося условием ее процветания и развития.

Одной из центральных задач современного образования и психолого-педагогической науки в целом является раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей. Однако современное дошкольное и школьное обучение до сих пор ориентировано в большей степени лишь на среднего ученика. Между тем, именно высокоодаренные люди способны внести наибольший вклад в развитие общества и невнимание к ним является непозволительной ошибкой для любого государства.

В современной литературе существуют разнообразные подходы к пониманию термина «одарённость». Большинство из них сходится в том, что одарённость – это уровень развития способностей, определяющий диапазон деятельности, в которых человек может достичь больших успехов. Среди основных слагаемых одаренности, как правило, принято выделять: мотивацию, направленность, креативность, гибкость, оригинальность, способности выше среднего уровня. Способности могут проявиться в различных сферах человеческой жизни: научной, интеллектуальной, художественной, спортивной, музыкальной и др. При этом важно отметить тот факт, что наличие способностей не гарантирует, что ребёнок будет успешным в жизни. Для того чтобы способности достигли высшего уровня своего развития, необходимо приложить немало усилий.

Названные обстоятельства позволяют выделять две группы одаренных детей: к одной относятся дети с гармоничным развитием познава-

тельных, эмоциональных, регулятивных, психомоторных, личностных и других сторон психики, а в другую входят дети, психическое развитие которых отличается неравномерностью (дисинхронией) в уровне сформированности указанных психических процессов. Например, ребенок с высоко развитым интеллектом может отличаться эмоциональной неустойчивостью, недоразвитием психомоторной сферы и т.д. Во вторую группу чаще всего входят высоко или исключительно одаренные дети. Эта особенность их развития во многом определяет успешность адаптации в общеобразовательном учреждении и коллективе сверстников.

Готовность ребенка к систематическому обучению в школе (школьная зрелость) – это тот уровень морфофизиологического и психофизиологического развития, при котором требования систематического обучения не являются чрезмерными и не приводят к нарушению здоровья ребенка, физиологической и психологической дезадаптации, снижению успешности обучения. При этом уместно говорить о таком феномене как социальное развитие.

Л.В. Мардахаев определяет социальное развитие как процесс, в ходе которого происходят существенные количественные и качественные изменения в социальной сфере общественной жизни или отдельных ее компонентах – социальных отношениях, социальных институтах; процесс усвоения человеком социального опыта [1, с. 27]. Социальное развитие определяется умением общаться со сверстниками и взрослыми, знанием основных правил общения; хорошей ориентацией не только в знакомой, но и в незнакомой обстановке; способностью управлять своим поведением (дети знают границы дозволенного, но нередко экспериментируют, проверяя, нельзя ли расширить эти границы); стремлением

быть хорошими, первыми; чутким реагированием на изменение отношения, настроения взрослых. Развитие ребенка определяется не только общением со взрослыми. У него постоянно возникает потребность общения со сверстниками и возрастает число контактов с ними. Контакты со сверстниками способствуют формированию осознания своего положения в их среде и формированию личности ребенка [2, с. 124].

Одарённые дети имеют свои специфические черты как в психологическом и физическом, так и социальном развитии. По многим параметрам в своём развитии одарённые дети опережают своих сверстников: они легче учатся и легче усваивают материал, период концентрации внимания у них больше, словарный запас шире, они более любознательны, упорны. С одной стороны, это, несомненно, большие преимущества по отношению к их сверстникам. Однако эти специфические черты вызывают ряд трудностей, с которыми приходится сталкиваться одарённому ребёнку в процессе социального развития: это и непонимание, отвержение со стороны сверстников; это и трудности во взаимоотношениях с родителями; это и заниженная самооценка; а порой комплекс неполноценности, которые влекут за собой целую цепочку психических расстройств.

По ряду исследований (В.П. Лебедевой, В.И. Панова и др.) сфера отношений со сверстниками является наиболее конфликтной для одаренных, которые отмечают отсутствия интереса к тем, кто учится вместе с ними, считают своих соучеников менее умными, более инфантильными, говорят об отсутствии у себя коммуникативных навыков и трудностях в общении. Важным моментом для возникновения трудностей в общении является недостаточная терпимость одаренных старшеклассников по отношению к одноклассникам, неумение дружелюбно относиться к тем, кто стоит ниже в интеллектуальном развитии, что ведет к разочарованию и желчи, проявляющимися в общении с ними.

Перечисленные качества одаренных детей требуют к ним особого подхода, и не случайно одаренные дети входят в «группу риска». Основная отличительная особенность одаренных детей от других потенциально проблемных категорий детей, заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное образовательное

учреждение), но фактически, в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуется в полной мере права, необходимые для их полноценного развития. Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. Они или не могут их осознать, или не видят выхода из ситуации, в которой оказались. При этом дети часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, тогда как оказанная в нужный момент помощь могла бы поддержать ребенка, помочь ему преодолеть трудности.

Но всего этого можно избежать. Уделяя ребёнку достаточно внимания, развивая его способности, совместно решая возникшие трудности, родители могут сделать детство одарённого ребёнка счастливым, ярким, запоминающимся. Необходимо отметить, что в современном мире такому ребёнку не всегда уделяется должное внимание. Погружённые в свои проблемы с головой, родители не замечают и не хотят замечать, что у них растёт одарённый ребёнок, считая, что его воспитание будет очень трудным, с массой неприятностей и проблем. Гораздо проще воспитывать «нормальных детей». Воспитание и обучение одаренных детей – трудная и широкомасштабная задача: тут и соответствующее воспитание и просвещение родителей (родители, не имеющие никаких интересов, кроме «хлебных», вряд ли могут воспитать одаренного ребенка, вряд ли раскроют все возможности его дарования); тут и соответствующая подготовка учителей – подготовка их ко всему многообразию трудностей и радостей работы с юными талантами. Даже наша медицина должна быть специально подготовлена к тому, чтобы иметь дело с одаренными детьми: многие заболевания, особенно так называемые психосоматические у них протекают весьма своеобразно и встречаются часто.

Результаты психолого-педагогических исследований личностных качеств одаренных детей и особенностей их развития позволяет сделать следующий вывод: параллельно в современном обществе существует две проблемы – это выявление одаренных детей и разработка гибкой программы работы с ними по раскрытию способностей и предотвращению проблем в социальном развитии.

Изучение общих аспектов, касающихся одаренности, помогло подойти ближе к более частному вопросу об особенностях социального раз-

вития одаренного ребенка, касающихся, в первую очередь, характеристики взаимоотношений одаренных детей с родителями, братьями, сестрами, трудностей, с которыми приходится сталкиваться родителям и самим одаренным детям.

Для изучения актуальных особенностей социального развития одаренных школьников нами было проведено исследование, в котором участвовали одаренные подростки-учащиеся школ города Костромы. В качестве диагностического инструментария выступили: методика диагностики социально-психологической адаптации подростков К. Роджерса и Р. Даймонда, методика исследования социальных сетей подростка О. Кузьминой и опросник Е.И. Рогова «Оценка отношений подростка с классом». Полученные результаты позволили зафиксировать сложности во взаимоотношениях одаренных учащихся со сверстниками. Были выявлены различные причины обозначенных трудностей: восприятие группы как помехи своей деятельности; непринятие группы как самостоятельной ценности для данного одаренного ученика и др.

Дополнительные диагностические мероприятия выявили у ряда одаренных учащихся повышенные показатели по шкале «эскапизм» (уход от проблем), принятие себя выше нормы, чрезмерный внешний контроль и склонность к завышенной самооценке. У многих из них не выражены такие признаки как аутосимпатия, самоуверенность, самопринятие и самообвинение.

Мы предполагаем, что именно эти особенности не позволяют выстроить гармоничные взаимоотношения со своим окружением, что становится актуальной проблемой и причиной осложнений в социальном развитии одаренного ребенка.

Для изменения ситуации совместно со студентами, обучающимися по специальности «Социальная педагогика», С.Н. Пургиной и Л.К. Орловой были разработаны программы работы с одаренными учащимися, направленные на изучение правил бесконфликтного общения, развитие коммуникативных навыков, создание условий для адекватного позитивного самовосприятия одаренным ребенком, самоанализа у учащихся, а также выработку умений сдерживать свои эмоции с целью профилактики конфликтных отношений в коллективе сверстников.

Данные вторичной диагностики, полученные по итогам реализации программ, свидетельствуют

о наличии положительных изменений в решении проблем одаренных школьников во взаимоотношениях с коллективом сверстников. Положительные результаты исследования, выраженные количественно, подтверждаются данными наблюдений и экспертных оценок педагогов. Было отмечено, что улучшилось отношение учеников класса к одаренным детям и их особенностям; для одаренных школьников одноклассники и общение с ними стали более ценными; увеличилось количество контактов с одаренным в процессе учебной работы (до реализации программы их количество сводилось к минимуму) и т.д.

Таким образом, полученные результаты говорят о наличии актуальных проблем в социальном развитии одаренных учащихся и подтверждают возможность преодоления этих трудностей. Итоги реализации разработанных программ позволили сделать вывод о том, что эффективность социально-педагогической работы с одаренными детьми будет значительно выше, если помимо групповой работы с коллективом сверстников, где учатся одаренные дети, также проводить и индивидуальную работу с одаренными школьниками. Также необходимо полное взаимодействие между собой всего педагогического коллектива в решении проблем одаренных детей, а также взаимодействие школы с родителями ребенка.

К сожалению, полученные результаты также свидетельствуют о том, что далеко не всегда в школах уделяется должное внимание такой важной и вместе с тем сложной категории – одаренным детям. Для успешного развития одаренных детей необходима комплексная работа специалистов, основанная на данных своевременной всесторонней диагностики, что позволит разработать и реализовать индивидуальные программы развития одаренных школьников с опорой на их возможности, с привлечением к работе родителей и системы дополнительного образования, что позволит решить актуальные проблемы социального развития одаренных школьников и реализовать в полной мере имеющиеся у них потенциалы.

Библиографический список

1. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Панов В.И. Одаренные дети: Выявление, обучение и развитие. – М., 2001.

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ

Представлены результаты исследования особенностей становления личности, выстраивающей свое социально-психологическое пространство в разных образовательных системах (средах). Личностное социально-психологическое пространство рассматривается как избираемое личностью влияние, оказываемое значимыми другими на ее свойства, качества или подструктуры, которое, изменяясь само, приводит к тем или иным личностным изменениям.

Ключевые слова: социально-психологическое пространство, образовательная среда, личностные изменения.

Как саморазвивающийся субъект, человек открыт, активен и постоянно взаимодействует со своим окружением. При этом, выбор социальных ориентиров и достижение соответствующих целей в различных социальных условиях, вся система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных и нетипичных социальных ситуациях или социальная компетентность [4] приобретается и перенимается через ориентацию личности на значимых других, особенно в юности становящихся для нее примером поступков и отношений, ценностных и жизненных ориентиров. Потому, изучая всю систему воздействующих на личность факторов и учитывая особую важность объективных социально-экономических условий жизни, следует отме-

тить, что именно влияние значимых для человека других людей является решающим как в приобретении навыков и умений, так и в формировании того духовно-нравственного «стержня», на котором будет основано социальное поведение развивающейся личности и ее самоопределение в сложном ценностном пространстве.

Но, включенная во множество социальных взаимодействий, личность лишь с одной стороны выступает «продуктом» влияния [3], с другой – она очень избирательно относится и к окружающим социальным условиям и к людям, самостоятельно выбирая лишь значимых для себя других, формируя, таким образом, личностное социально-психологическое пространство, которое мы определяем как выделяемое сознанием пространство субъективно значимых психоло-

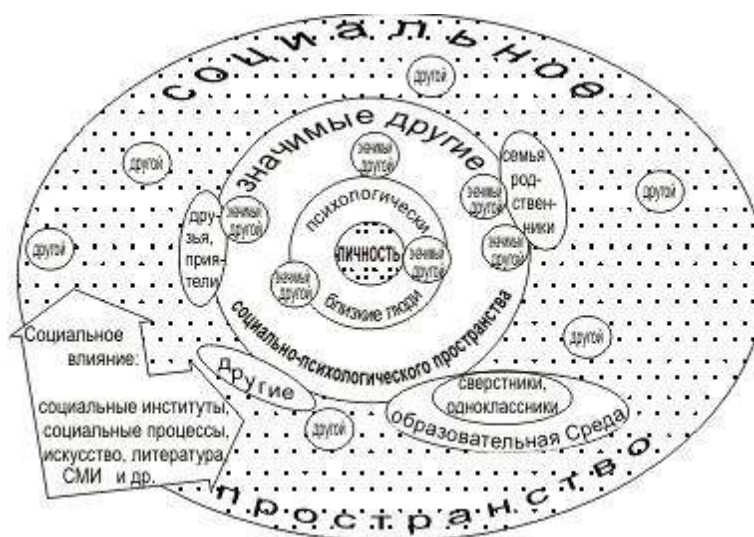


Рис. 1. Эмпирическая модель личностного социально- психологического пространства

гических отношений, связывающих личность с ее референтным (значимым) окружением (представленным совокупностью элементов ее пространства), расположение которого в пространственной системе координат определяется оценками, представлениями, ожиданиями и предпочтениями личности.

На изображении эмпирической модели (рис. 1) показаны некоторые категории окружающих личность других людей: семья и другие родственники, друзья и приятели, сверстники и одноклассники образовательной среды и пр. Здесь же символически представлены отдельные значимые другие – представители указанных категорий, входящие в личностное социально-психологическое пространство и располагаемые личностью на разной психологической дистанции [2].

Формируемое личностное социально-психологическое пространство, в общем виде, включает не только значимых для нее других людей, но и всю систему значимых связей и отношений, представления об отношении значимых других к окружающим, условиям и ситуациям, значимость их оценок, взглядов, жизненных достижений и стремлений, а также значимость собственного выбора, целей, возможностей, перспектив и др. [3]. Таким образом, личностное социально-психологическое пространство – это пространство ценностно-нравственного становления, социального и психологического созревания, это пространство, в котором формируется зрелая идентичность (этническая, профессиональная и т.д.) и приобретает социальная компетентность личности, являющаяся залогом успешного функционирования человека в различных, в том числе – изменяющихся жизненных обстоятельствах.

Но выстраиваемое личностное социально-психологическое пространство не является застывшим. Индивид, будучи субъектом своей жизни, по мере становления, руководствуясь жизненными целями и ценностями, сам перестраивает личностное социально-психологическое пространство, которое затем, изменяясь, оказывает воздействие на него же самого, его свойства, качества или подструктуры, в частности, его систему ценностных ориентаций. Здесь возникает закономерный вопрос детерминации: развитие движет развитием связей и отношений, лежит в основе личностных выборов и, следовательно, формирования ее социально-психологического пространства или, наоборот, характеристики значи-

мых других и отношения с ними побуждают личность к развитию. Мы полагаем, что эти процессы едины и одна сфера развития является формой существования другой [3].

Таким образом, социально-психологическое пространство – сложнейшее многомерное [1], динамическое образование. Для определения того, в какой степени оно изменяется у разных респондентов, было специально организовано исследование по квазиэкспериментальному плану для двух неэквивалентных групп. Выборку составили 259 юношей и девушек. На первом этапе было проведено обследование личностных характеристик и социально-психологических пространств учащихся 10-х классов (*контрольная группа (КГ)*) и студентов 1-го курса колледжа (ССУЗа) того же возраста (*экспериментальная группа (ЭГ)*). В начале следующего учебного года (второй этап) осуществлена повторная диагностика тех же особенностей и феноменов, характеризующих ту же выборку: учащихся 11-х классов (КГ) и студентов 2-го курса ССУЗа (ЭГ).

Анализ результатов обнаружил изменение личностных социально-психологических пространств как в КГ, так и в ЭГ. У мальчиков (КГ) к выпускному классу школы наблюдается увеличение *значимости (повышение ранга)* родителей и других членов семьи в 54,2% случаев и усиление *психологической близости* в отношениях с ними у 56,0% старшеклассников. И лишь у 20,8% учащихся одиннадцатых классов школ (КГ) обнаружилось повышение значимости друзей, становящихся психологически близкими у столь же малого их числа (в 19,5% случаев).

Юноши-студенты (ЭГ) в отличие от школьников отмечают в равной степени усиление *значимости* и родителей, и друзей (38,3% и 38,3%), но *приближают* к себе в большей части случаев именно родителей, и немного реже – друзей (43,5% против 34,8%). При этом у 1/4 юношей-школьников (25%) и того же числа студентов (23,4%) изменений в личностном социально-психологическом пространстве не обнаружено.

Лишь у 12,8% девочек-школьниц (КГ) и у чуть большей части (33,3%) девушек-студенток (ЭГ) повысилась *значимость* родителей. И, напротив, для 35,9% девушек-школьниц и лишь 13,4% студенток возросла *значимость* друзей и сверстников. А у большей части всех девушек – и школьниц (51,3%), и студенток (53,3%) ранги значимых других не изменились. Т.е. в поле *значимости* у де-

вушек наблюдаются меньшие изменения, чем у юношей.

Но в показателях психологической близости у всех девушек произошли значительные изменения: сократилась психологическая дистанция в направлении сверстников у 45,9% одиннадцатиклассниц (КГ) и у 46,7% их ровесниц-второкурсниц (ЭГ). Немалому числу школьниц (КГ) (35,2%) потребовались более близкие отношения с родителями, и только 18,9% старшеклассниц оставляют психологически близких людей на привычных позициях. У студенток (ЭГ), напротив, меньшее их число предпочли усилить психологическую близость с родителями (20,0%), а у 33,3% второкурсниц психологически близкие остались на тех же позициях.

Проанализировав с применением математико-статистических методов изменения личностных характеристик при различных вариантах изменения личностного социально-психологического пространства, мы выяснили следующее: при *усилении значимости родителей и других родственников* в нем, приоритетные для *юношей* (КГ) в 10 классе межличностные и этические ценности (при неизменно первоочередной значимости «здоровья»), значительно снизили свой ранг, уступив место в 11 классе индивидуальным ценностям (с усилением ценности «семьи»).

У *сверстников, обучающихся в колледже* (ЭГ), наиболее предпочитаемые на 1 курсе ценности личной жизни перестали быть приоритетными на 2 курсе, уступив место в верхней части структуры более важным в новой среде ценностям межличностных отношений.

По сравнению с вышеописанными группами, *юноши-школьники* (КГ), для которых *значимость сверстников еще более возросла*, показывали в 10 классе ценностную систему психологически незрелой личности: на верхних позициях стояли «независимость», «развлечения», «друзья», «материальная обеспеченность», «здоровье». По прошествии года на первое место выходит «образованность», повышается значимость «работы», что могло бы говорить о готовности к профессиональному самоопределению, но снижение (с 4-го на 30-е место) ценности «самоконтроль», характеризует психологическую незрелость намерений.

Испытуемые-студенты (ЭГ), инициирующие *усиление значимости сверстников*, показали на 1 курсе приоритет конкретных ценностей и цен-

ностей непосредственно-эмоционального мироощущения. На 2 курсе важность «семьи», «работы» снизилась, а возросла – личной жизни.

Для *школьников* (КГ) с относительно *неизменным личностным социально-психологическим пространством* значимыми в 10 классе являлись ценности: «здоровье», «друзья», «образованность*» и «семья», которые не потеряли своей важности через год. В выпускном 11-м классе актуализируется значимость этических и волевых ценностей.

Юноши-студенты (ЭГ), личностное социально-психологическое пространство которых *осталось относительно неизменным*, ориентированные на 1 курсе на «образованность» и конкретные ценности перестраивают свою ценностную систему незначительно, поднимая лишь ранг ценностей общественного признания*.

Девушки (КГ), при *усилении значимости родителей и родственников*, ориентированы в 10 классе на конкретные и этические ценности, чей ранг в 11 классе снижается, выводя на 1 место ценность «образованность*».

Ценностная система *девушек* (ЭГ) с *пространственным усилением значимости родителей* изменяется наиболее радикально. Важность на 1 курсе межличностных отношений и «уверенности в себе*» через год снижается. В анализируемой на 2 курсе изменившейся иерархии прослеживается ориентация на ценности самоутверждения.

При *повышении значимости сверстников* для *девушек* (КГ), их ориентации на ценности личной жизни, наблюдаемые в 10 классе, остаются в целом неизменными и через год.

Девушки-студентки (ЭГ) при *усилении значимости друзей и других сверстников*, на 1 курсе ориентированные на социальную успешность, через год трансформировали свою ценностную систему. На 2 курсе ценность «честности», «друзей» и «семьи» становится для них ведущей.

Школьницы (КГ), чье пространство *осталось относительно неизменным*, имеют устойчивые ценностные предпочтения. Наиболее значимыми для этой категории испытуемых являлись в 10 классе конкретные ценности, которые остаются приоритетными и в 11 классе.

Девушки-студентки (ЭГ) с *относительным неизменным пространством* имеют сходную со школьницами ценностную систему, которой также характерна устойчивость. Различия заключаются лишь в более высокой оценке на 1 курсе «образованности», «уверенности в себе» и «чест-

ности», резко снизивших ранги по прошествии года, на 2 курсе.

Другие личностные изменения отмечаются в той или иной степени во всех группах испытуемых. Так в группах *школьников (и юношей, и девушек)*, в пространствах которых отмечено *усиление значимости родителей и других родственников*, не выявлено значительных личностных изменений. Лишь только по отношению к людям юноши стали менее требовательны, резки в оценках (3 октант), а девушки, наоборот, стали менее зависимы от других, конформны (6 октант).

Напротив, у *студентов* с теми же пространственными изменениями связаны значительные изменения: у *юношей* наблюдается повышение интернальности в семейных отношениях* с одновременным значимым снижением интернальности в производственных отношениях*.

— у *девушек* значимо снижается самоуверенность и упрямство* (Е), повышается интровертированность* (F2), и, так же как у юношей, снижается интернальность в области производственных отношений*. Их поведение по отношению к людям также меняется, что выражается в большей критичности, подозрительности в интерперсональных контактах* и большей робости, уступчивости, склонности подчиняться*.

Респонденты, в пространстве которых отмечено *усиление значимости сверстников*, показывают следующие личностные изменения:

— у *школьников юношей* значимо повышается мечтательность и эгоцентричность* (М), недисциплинированность и конфликтность* (Q4);

— *девушки*, напротив, становятся больше ориентированными на социальное одобрение* (Q2), на поддержание социальных контактов* (F2);

— *студенты юноши* становятся более чуткими, проявляют большую готовность к сотрудничеству* (А);

— *девушки* обнаруживают большую враждебность по отношению к окружающим, независимость (F4).

Респонденты, пространство которых *осталось относительно неизменным*, характеризуются следующим:

— *юноши-школьники* показывают большую мужественность, реалистичность суждений* (I), эмоциональность, искренность в отношениях к окружающим* (F), повышение общей интернальности* и интернальности в производственных отношениях*;

— у *девушек-школьниц* не обнаружено значимых изменений в личностных характеристиках, можно отметить только большую открытость, терпимость (L) и спокойствие (Q4);

— *юноши-студенты* тоже изменились незначительно — стали лишь более благожелательными (L), невозмутимыми (Q4), ответственными;

— у *девушек-студенток* обнаружилось значимое повышение тревожности, неудовлетворенности жизнью* (F1), усиленное желание быть в центре внимания, заслужить признание и любовь*.

Итак, разные изменения личностного социально-психологического пространства сопровождаются разной личностной динамикой. Поиск закономерных изменений в личностных социально-психологических пространствах учащихся колледжа привел к убеждению в том, что существуют различия между юношами-студентами, обучающимися в однополых группах (2 учебных группы, включающие только юношей — 47 человек), и теми, кто обучается в смешанных группах (4 учебных группы, в состав которых помимо 49 юношей входят и девушки)).

У большей части студентов, обучающихся в *однополых* учебных группах, на втором году обучения наблюдалось повышение значимости друзей и сверстников (в 54,5% случаев), а усиление психологической близости отмечалось с представителями обеих категорий в равной степени. И только у 27,3% студентов в поле *значимости* и у 13,6% — *психологической близости* изменений не произошло.

Основная часть представителей *смешанных* учебных групп на втором курсе большей значимостью наделяла родителей и родственников в 56,0% случаев, и их же приближала в 41,6% случаев. У меньшей части этих второкурсников не происходит изменений среди значимых (19,8%) или среди психологически близких (29,2%) других.

Между юношами — представителями однополых и смешанных учебных групп выявлены значимые различия по t-критерию Стьюдента по всему блоку используемых методик. Обучающихся в *смешанных группах*, значимо отличает более высокая общительность (А), меньшая напряженность, фрустрированность (Q4) и чувствительность (F3), большая уверенность в отношениях с людьми (*). Они выше ценят «ответственность*», а ниже — «непримиримость к недостаткам*». Ко 2 курсу у юношей из *смешанных групп* выше показатели интеллекта (В) и интернальнос-

ти в производственных отношениях. Из ценностей они выше ценят «жизнерадостность*», ниже – «эффективность в делах».

Ко 2 курсу в *однополых группах* произошло снижение ценности «счастливая семья», что объясняет уменьшение *значимости* и увеличение *психологической дистанции* у этих респондентов с членами своей семьи.

По данной части исследования можно сделать вывод о том, что обучение в однополых и разнополых среде обуславливает различающиеся изменения в личностном социально-психологическом пространстве юношей и, как результат, разную направленность (на межличностные отношения – юношей из смешанных групп, на дело – юношей из однополых групп), и динамику личностных ценностей.

Итак, процессы социального воздействия специфическим образом влияют на формирующуюся личность, создавая условия, способствующие или, напротив, противодействующие становлению и развитию отдельных личностных свойств. Личность же, выстраивающая свое социально-психологическое пространство в имеющихся социальных условиях, таким образом *сама избирает влияние*, оказываемое значимыми другими на

ее свойства, качества или подструктуры, *приводящее к тем или иным личностным изменениям*, которые мы считаем необходимым изучать.

Библиографический список

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной науч.-практ. конф. – М., 2006. – Т. 1. – С. 180–181.
2. Журавлев А.Л., Соина И.А. Субъективная значимость других людей в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности // К.К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения К.К. Платонова. – М., 2007. – С. 188–210.
3. Особенности формирования личностного социально-психологического пространства // Ананьевские чтения – 2007: Материалы науч.-практ. конф. / Под ред. Л.А. Цветковой. – СПб., 2007. – С. 410–412.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

УДК 37.013

Репринцева Елена Алексеевна

Курский государственный университет
reprintsev@mail.ru

ЧТО ПРОИСХОДИТ С МОЛОДЕЖНОЙ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРОЙ? ВЕКТОРЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ТРАДИЦИОННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ИГРЫ*

В поле зрения автора проблема трансформации игровой культуры современного детства, которая проявляется в деформации традиционных игровых форм и их содержания, существенно искажающих социально-педагогический потенциал игры, что неизбежно и закономерно порождает возникновение деструктивных форм поведения детей, в частности игровой зависимости.

Ключевые слова: *игровая культура, игровые интересы, студенты, педагоги.*

Отрицание существенных элементов прошлого и преодоление их, выдвижение новых целей и идеалов, определение новых способов и средств продвижения к ним – все это связано с трансформационными процессами в обществе. Последствиями трансформации общественных отношений являются искажения духовно-культурных ориентиров общественного развития. Одна из характерных черт

духовной и нравственной культуры нынешней молодежи – погружение в такие виды деятельности, которые связаны с риском для жизни, жадой острых переживаний и ощущений. Явление риска, независимо от национальных и географических границ, все чаще сопровождает современную молодежную игровую культуру. Риск, действительно, становится атрибутом социальной жизни и ему в одинаковой мере подвержены все

* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 09-06-72603 а/ц.

социальный группы людей (И. Мальковская). Молодежное сообщество и жизнь, которой оно живет, тоже сращено с риском, но риск этот трансформирован, преобразован в средство, доставляющее удовольствие, наслаждение от щекочущих нервы стрессов и выброса адреналина. Психологи утверждают, что нагнетание стресса – обратная сторона «стоимости комфорта», однако и эту, обратную сторону игры, молодые люди способны принимать как наслаждение. Следовательно, чем выше стресс от риска, тем разнообразнее потребление подобных игровых шоу, чем «запредельнее» стресс, тем изощреннее содержание предлагаемых испытаний, тем выше потребность в разнообразии состязаний, связанных с риском. Следствием этого становится потребность другого уровня, вновь подтверждающая процесс «варваризации» культуры, – это потребность «выплеснуть» взбудораженное нутро в асоциальных действиях, сексуальных патологиях и других деструктивных актах и формах (И.А. Мальковская). Необходимо ответить на вопрос: есть ли предел привыкания к наслаждениям от риска и вызывающего им стресса, или нет той грани, за которой может начаться массовый послеигровой стресс, психоз, чреватый взрывом насилия, разрушения, наркотической зависимости и пьянства?

Чтобы ответить на этот вопрос, проследим эволюцию игровых интересов учащейся молодежи и школьников за последние 30 лет.

В 1980-е годы наблюдалось заметное снижение интереса подростков и школьников к познавательным играм. В их игровых интересах обнаружилась тенденция к развлекательным играм, тем, что не требуют напряжения интеллекта и больших эмоциональных затрат на организацию. Изучение нами мотивов участия молодежи и подростков тех лет в коллективных играх показало, что для каждого пятого – игра облегчала труд, каждого четырнадцатого в игре привлекала её общественно полезная цель; игра помогала работе, делала её более привлекательной – каждому седьмому¹. Приведенные ответы свидетельствовали, что игры, организуемые в коллективе подростков и студентов, часто носили развлекательный характер. Большинство указало на эмоциональную привлекательность игры (89%). Эмоциональный момент для подростков и юношества тех лет был сопряжен с фантазией, выдумкой, атрибутикой, сопровождающей игру романтикой, с персонификацией выполняемых обязанностей.

Прогремевшая на весь мир Московская олимпиада (1980 г.) и Московский Всемирный фестиваль молодежи и студентов (1985 г.) дали старт новым играм, в которые с интересом включались все подростки, школьники и студенческая молодежь. Таким играми стали Малые Олимпийские игры и «Фестивальная эстафета». Чаще всего они проводились в загородных пионерских и студенческих лагерях, в школах и вузах же ограничивались разнообразными спортивными турнирами и конкурсами «Знаешь ли ты историю Олимпийского или Фестивального движения». В организованных воспитательных коллективах началу игры предшествовала длительная подготовка, заключающаяся в знакомстве ее потенциальных участников с историей олимпийского и фестивального движения, оформлением маршрутных листов, отражающих основные этапы проведения игры, определением содержания конкурсов и вопросов к ним, комплектование команд и пр. Эти игры отдаленно напоминают современные длительные творческие игры, проводимые в детских центрах «Артек» и «Орленок». Интерес подростков к таким играм усиливался лишь после того, как они приняли в них участие. Чаще всего, перед началом игры их настораживала неизвестность и необычность такого рода игр. Может быть, именно этим объясняется такой низкий процент выбора познавательных игр по сравнению с подвижными и спортивными.

Для многих из нас 1980-е годы остались в памяти как «перестроечные», не только в экономических, общественных, но и человеческих – межличностных отношениях. Перестроечные явления не могли не сказаться и на содержании детских игр. Интересные результаты наблюдения за детскими играми «эпохи перестройки» представлены в одноименной книге Л.Сальниковой. В ней отражены некоторые тенденции «деформации» детского сознания, которое находило отражение в их играх в то время. Автор отмечает, что наивные детские сказки сменились коммерческими интересами, а пионерские сборы – молчаливыми тусовками, выпиленные из фанеры автоматы – настоящим оружием [8].

В конце 1980-х годов началось возрождение системы игр КВН. Более 10 лет эта игра придавалась забвению и искусственно замалчивалась в средствах массовой информации, но, несмотря на это, в школах, в вузах и техникумах молодежь играла в КВН. Тем более было радостным

событие августа 1986 г., когда с голубых экранов вновь прозвучало: «Мы начинаем КВН...». Сотни подростков и студентов вновь с нетерпением ждали новых интеллектуальных «сражений» веселых и находчивых, а по всей стране снова прокатилась волна создания новых клубов и лиг КВН.

В эти же годы профессором МГИМО В.Вяземским был создан телевизионный проект интеллектуальной викторины для школьников «Умники и умницы». Изначально он предполагал, что участие в нем будут принимать одаренные дети, умеющие нестандартно мыслить, много читающие, хорошо эрудированные. Наградой за победу в интеллектуальных викторинах было внеконкурсное зачисление в МГИМО непосредственно в телевизионной студии.

Новые веяния в общественно-экономической жизни страны стимулировали создание новых игр, одной из которых стала настольная игра Менеджер, быстро ставшая популярной в тех кругах учащейся молодежи, чьи родители так или иначе имели отношение к зарождающемуся классу «новых русских», или бизнесменов. Суть её заключалась в выстраивании стратегии формирования первоначального капитала и выбора тактики действий, позволяющих достичь цель, быстро, без особых материальных трудностей и затрат.

В 1990-е гг. перечень настольных коммерческих игр значительно увеличился, а сегодня в любом магазине игрушек можно приобрести настольные игры: – экономические – «Биржа недвижимости», «Аукцион», «Риелторский бизнес»; из области фантастики – «Монстры и чудовища», «Звездные войны», «Остров Обезьян», «Хоббитания», «Вампиры на охоте» и др.; стратегические игры – «Курская битва», «Война в Ираке», «Морской бой», «Стратегия современной войны» и др. Широко представлены настольно-печатные игры для дошкольников и младших школьников, направленные на развитие мелкой моторики рук, внимания, памяти, мышления, активизирующие речь ребенка: – разнообразные «Лото», мозаики, разрезные картинки, конструкторы из мягких, пластичных полимеров и пр. Стоимость одной такой игры колеблется в пределах от 150 до 300 рублей, в зависимости от начинки и оформления. Возраст участников игры ограничен лишь нижними пределами: от 10 лет. Естественно, что настольные игры коммерческого характера наиболее популярны в городе, где большой бизнес развивается более быстрыми темпа-

ми. В селе же, чаще всего по вечерам забивают «Козла» или играют в старое «Лото», в карты, но не на деньги, а «на интерес».

Среди младших школьников середины 1990-х широкое распространение получила игра «Фишки», атрибуты которой были завезены из Китая. Привлекая к себе яркими рисунками с изображением героев мультипликационных сериалов, «Фишки» быстро стали единицей обмена для детей, а страсть к их коллекционированию подманилась жаждой денежного выигрыша. Так из простой забавы игра превратилась в азартную игру и уже не на интерес, а на деньги.

Подростки, старшеклассники, студенты получили возможность удовлетворения жажды азарта в салонах игровых автоматов, где прожигали отцовские деньги, мечтая о крупном выигрыше, но чаще всего становились жертвой собственной слабости. Увлечение это было характерно как для парней, так и для девчонок, с одним только отличием, что последние менее азартны и могут вовремя остановиться.

В 1990-е годы началось резкое социальное расслоение населения России, что не могло не сказаться на играх детей и молодежи. Игры стали приобретать характер «камерности», особой принадлежности для конкретной социальной группы или прослойки людей. Те, кто имели средства, для приобретения дорогого игрового инвентаря, обеспечивали досуг детей, однако обнаружилось противоречие между возможностью его приобретений и недостаточной компетентностью в его использовании, точнее, неспособностью организовать игры детей с использованием этого инвентаря. Другие пользовались малым, тем, что осталось от их собственного детства или от родителей, однако попадали под давление собственных детей, требующих лучшего и не принимающих никаких объяснений. Так в одном дворе появлялись мальчишки и девчонки на роликах, стоимость которых колебалась от 800 до 3000 рублей, скейтах – от 1000 до 2000 рублей, велосипедах от 1500 до 15000 рублей и т.п.

В конце 1990-х гг. высокоразвитая игровая индустрия Запада стала проникать на отечественный рынок, неся с собой чуждую культуру, противостоять которой оказалась не в силах культура отечественная. Практически пришли в упадок прибыльные ранее фабрики детских игрушек, игрушечные промыслы, прекратила свое существование Лаборатория детской игры в НИИ об-

ших проблем воспитания РАО, с трудом существует Музей детской игрушки в Сергиевом Посаде Московской области. На смену традиционным русским потехам и забавам пришли заграничные: хоббиты, вурдалаки, гоблины, страшилы из импортных мульт-сериалов-ужастиков и пр. Неслучайно, как нам представляется, современные школьники к числу народных игр своей страны относят Хеллоуин, который в последние годы стал широко отмечаться, особенно в школах с углубленным изучением английского языка. Не понимая глубинных смыслов праздника «Всех святых», современные подростки и школьники придают забавам и развлечениям, противоречащим их национальным традициям и обычаям, забывая, под час, их сущность и смысл. Что же, в таком случае, они смогут сохранить и передать собственным детям? Суррогат, смешение культур, стилей, традиций?

Философы пытаются нивелировать происходящие процессы, спокойно заявляя, что ничего сверхъестественного в этом нет, через это проходили тысячи народов и народностей в прошлом. Но чего они в таком случае достигли? Очень легко и просто стать «Иванами, непомнящими родства», так же легко и просто народные игры, праздники и традиции предаются забвению современными школьниками, с молчаливого согласия взрослых.

Данные анализа массовой практики, проводимых опросов и наблюдений, свидетельствовали, что у подростков и учащейся молодежи наблюдался дефицит положительных эмоций, и потому их притягивала эмоциональная сторона игры (93%), тот факт, что игра создает приподнятое настроение подтверждали 85% опрошенных; 34% респондентов отметили, что игра позволяет испытать чувство сопричастности, сопереживания, ответственности за дело коллектива.

Характерными особенностями игр подростков конца XX века были, во-первых, бедность содержания и стихийность. Любимые игры подростков тех лет в районах Черноземья Воронежской, Орловской, Белгородской и Курской областей – это те, что идут ещё от времён казацкой вольности: «Казаки-разбойники», «Чехарда», «Лапта», «Салки», «Жмурки» их дополняли «Дочки-матери», «Выбивной» и другие игры с мячом. Обнаруживалась тенденция отсутствия какого-либо руководства со стороны педагогов и учителей, кураторов студенческих групп и организато-

ров досуга молодежи. Классные руководители, учителя, преподаватели вузов видели причины этому в нехватке времени, занятости учебной работой (72%), отсутствии соответствующих знаний и умений (25%), наличии других забот (10%), и лишь 9% находили время для организации игр детей и подростков.

Мы провели сравнительное исследование отношения к игре (на основе панельного анкетного опроса) студентов Курского государственного университета в 1998 и 2010 гг. В выборочной совокупности были в равной степени представлены студенты, осваивающие педагогические специальности (по одной группе от каждого курса), достаточно полно отражающие половозрастной состав студентов, их образовательный уровень, социальное положение. Общее количество опрошенных составило в 1998 году – 1260 человек, в 2010 году – 1245 человек.

В чем же видят будущие педагоги возможности игры для себя и для своих будущих воспитанников? Усматривают ли в игре прообраз своей собственной будущей жизни и профессиональной деятельности? Мы спрашивали студентов: «Что значит для Вас лично игра?». Вот как они ответили: бессмысленная трата времени – 33% (1998 г. – 26%); средство снятия напряжения – 25% (18%); сфера досуга – 18% (34%); способ самоутверждения – 12% (12%); условие познания других – 11% (6%); сфера профессионального саморазвития 1% (4%).

В полученных ответах убедительно просматривается тенденция роста прагматических представлений и ожиданий студентов от игры и своего участия в ней. Будущие педагоги скромно оценивают возможности игры в своем профессиональном саморазвитии; вместе с тем, они явно больше видят в ней возможностей для познания других людей, проявления характера, волевых качеств, ловкости, изобретательности и других свойств, практически уравнивая эти возможности с возможностями для самоутверждения себя в процессе игровой деятельности. Игра все меньше представляет для студентов сферу досуга; они явно меньше стремятся тратить времени на игру и рассматривают ее преимущественно как средство снятия своего психологического и физического напряжения.

Немало озадачили полученные ответы студентов и на вопрос о том, что более всего их привлекает в игре. Ответы показывают устойчивый рост

личностно-значимых мотивов игры (проявить волю, одержать победу над соперником, испытать чувство потенциальной опасности, риск), иллюстрирующих динамику индивидуального над коллективным, осязаемое снижение социально ценных мотивов (радость за успех другого, взаимовыручка, возможность помочь отстающему, обогащение личного жизненного опыта). Соперничество, состязательность 29% (23%); риск, потенциальная опасность 26% (18%); возможность испытать свою волю 22% (19%); узнавание других и себя 14% (11%); обогащение жизненного опыта 5% (17%); взаимовыручка, возможность помочь слабому 2% (7%); радость за успех другого 2% (5%).

Обратим внимание на то, что игра оказывается для значительной части студенчества сферой острого социального соперничества, очагом потенциальной напряженности, способным породить конфликты в студенческой среде, стать причиной конфронтации и дискомфорта почти для трети опрошенных. При этом, по признанию наших респондентов, они предпочитают чаще всего играть... «в одиночку» – 35% (4%); «с другом» – 28% (21%); «в небольшой компании» 25% (37%); «в большом коллективе» – 6% (18%); «не имеет значения с кем и где» – 4% (13%); «на виду у зрителей» – 2% (7%). Тенденция роста индивидуализма в студенческой среде находит свое проявление и в выборе масштабов социальной общности для реализации будущими педагогами своих игровых замыслов: игры «в одиночку» на фоне «парной» («с другом») игры или «небольшой игровой компании» явно преобладают в сравнении с массовыми коллективными или публичными играми.

Во что же играют будущие педагоги? Мы предложили студентам 1–5 курсов ответить на вопрос, «В какие игры чаще всего играют Ваши друзья и сверстники?». Вот как ответили на него респонденты. В компьютерные игры – 29% (12%); в кроссворды – 21% (21%); в карты – 19% (16%); в рулетку – 9% (0%); в бильярд – 7% (4%); в хоккей, футбол, теннис, волейбол, баскетбол и т.д. – 4% (14%); в шашки, шахматы – 3% (8%); в «Русское лото» – 2% (3%); в интеллектуальные конкурсы, викторины – 2% (5%); в «Третий – лишний» – 1% (7%); в домино – 1% (4%); в «Крестики-нолики», «Морской бой» – 1% (4%); в тотализатор – 1% (1%); в «Бутылочку» – 0% (1%).

Треть студентов предпочитают игровое уединение с компьютером, пятая часть – кроссворды,

еще одна пятая часть студентов отдает предпочтение традиционным карточным развлечениям (не всегда безобидным...); снижается доля спортивных игр. При этом реальностью опроса 2002 года стало появление нового увлечения: десятая часть студентов не пренебрегает игрой в рулетку. Видимо, казино становится сегодня весьма своеобразным фактором профессионального становления будущих педагогов... Не очень радуют ответы студентов на вопрос о том, присутствует ли в их досуге коллективная игровая деятельность. – «Практически никогда» – 56% (7%); «только когда ее демонстрируют люди старшего поколения» – 19% (32%); «редко», – «на свадьбах, например», – 12% (14%); «лишь иногда» – 7% (19%); «да, обязательно» – 6% (28%).

Более половины студентов отмечают, что коллективная игра отсутствует в их досуге, менее одной пятой ссылаются на инициативу людей старшего поколения в организации игры, почти 20% студентов лишь изредка созерцают коллективное игровое действие, да и то в весьма специфических, порой экзотических условиях, – например, на свадьбах. Обвальное сокращение коллективной игровой деятельности полностью совпадает с разрушением коллективистских начал в социальной действительности, на фоне которых зримо и напористо вторгается культ индивидуализма, усиленно пропагандируемый средствами массовой информации, и в первую очередь – телевидением. Достаточно вспомнить некоторые из «игровых» молодежных программ последних лет – «Слабое звено», «Последний герой», «Алчность», «Своя игра», «Кто хочет стать миллионером?» и другие, по отношению к которым традиционный студенческий КВН, интеллектуальная викторина «Что? Где? Когда?» выглядят последними островками коллективизма, представляющими скорее взгляд из прошлого, нежели взгляд в будущее...

В этой связи оказались достаточно неожиданными откровения будущих педагогов в том, привлекают ли их внимание телевизионные игры-викторины. Стараюсь не тратить на это время – 46% (11%); от случая к случаю – 29% (25%); да, регулярно – 17% (52%); иногда – 8% (12%). Как оказалось, менее половины студентов не считают необходимым тратить на эти передачи свое свободное время, – треть опрошенных просматривает их эпизодически, от случая к случаю, и лишь около 17% студентов стараются смотреть их более-

менее регулярно. Причем, в телевизионных играх студентов более всего привлекает: возможность проявить себя – 37% (17%); познавательная сторона игры – 28% (26%); комичные ситуации – 23% (19%); проявления людей, участвующих в игре – 8% (18%); поведение ведущего – 4% (20%). На наш взгляд, это объясняется особенностями провинциального города и отсутствием в репертуаре местного телевидения интерактивных телевизионных передач.

Не вносят существенных коррективов в отношении будущих педагогов к игре (как и к своей будущей профессии) современные компьютерные игры. На вопрос «Привлекают ли вас компьютерные игры?» студенты ответили: играю в них редко – 74% (68%); очень редко – 21% (12%); не играю совсем – 5% (20%). При всей внешней привлекательности компьютерных игр они не стали игровой доминантой, которой студенты отдают все свое свободное время. Только пятая часть опрошенных частенько развлекается с помощью компьютерных забав, остальные лишь иногда подсаживаются к чуду современного технического прогресса и скрашивают с его помощью свой досуг.

Нам было интересно выяснить, сказывается ли на игровых пристрастиях будущих педагогов увлечение кроссвордами? Как оказалось, ситуация в этой сфере студенческих увлечений за прошедшие пять лет кардинальных изменений не претерпела. – Мне не удавалось разгадать их до конца – 30% (34%); я редко обращаюсь к кроссвордам – 26% (37%); не представляю уже себя без кроссвордов – 23% (21%); часто предпочитаю хороший кроссворд плохой лекции – 21% (8%). Почти половина студентов индифферентно относится к кроссвордам, а другая половина – часто отдает им свое свободное время, причем, более 20% – предпочитают заниматься разгадыванием кроссвордов во время занятий в вузе...

Конечно, игра как средство организации студенческого досуга, существенно отличается от игр школьников. Более того, профессионально грамотная позиция педагога предполагает, что он, педагог, выступает чаще всего ее инициатором и организатором. Считают ли будущие педагоги себя готовыми к организации игровой деятельности школьников? Студенты ответили на этот вопрос так: «мне не по душе роль массовика-затейника» – 34% (26%); «мне кажется, что игры вообще не нужны сегодня» – 31% (23%); «я предпочел бы роль стороннего наблюдателя» – 29%

(12%); «надо бы еще выяснить, кто будет играть и с какой целью...» – 4% (14%); «да, безусловно. Мне нравится шумная и веселая игра» – 2% (25%).

Абсолютное большинство респондентов (более 90% опрошенных) настроены скепτικο-нигилистически или созерцательно по отношению к игре. Существенно сократилась часть будущих педагогов, положительно относящихся к организации игровой деятельности школьников (с 25% до 2%). Безучастное, созерцательное отношение студентов к предмету своей профессиональной деятельности – ребенку – достаточно точно совпадает с ориентацией студентов в целом на педагогическую деятельность, их готовностью к профессиональной деятельности в сфере образования. Кроме того, студенты пытаются обосновать в своих ответах собственный нигилизм. Это убедительно подтверждают ответы на следующий вопрос: «Говорят, что современные дети стали меньше играть. Согласны ли вы с этим утверждением, и с чем, по-вашему мнению, это связано?» – «В нашей жизни осталось мало места для романтики – не стоит заменять иллюзией жизнь» – 31% (17%); «я согласен с этим утверждением» – 26% (19%); «игра действительно исчерпала свои ресурсы, – наступило время прагматиков» – 26% (19%); «игра была, есть и будет, я не представляю себе настоящих детей без игры» – 12% (22%); «игра изменилась, – она перестала быть массовой, коллективной, социальной» – 5% (23%). Большинство респондентов (более 80%) считают, что романтические доминанты игры задают ребенку стереотипы иллюзорного восприятия мира, вселяют в него искаженное понимание современной реальности, и, чем раньше ребенок избавится от этих искажений, тем раньше он будет готов к жестокостям и суровым испытаниям жизни, тем в большей степени он будет подготовлен, закален для нее: «игра действительно исчерпала свои ресурсы, – наступило время прагматиков».

Наконец, любопытна динамика в оценке студентами влияния игровой деятельности на их профессиональное становление. «Помогает ли вам игра в освоении профессиональных качеств и опыта?», – на этот вопрос респонденты ответили: «Мои игры никак не связаны с моим профессиональным становлением» – 63% (41%); «увы, нет» – 17% (9%); «лишь отчасти» – 13% (23%); «в значительной степени способствует решению этой задачи» – 7% (27%). Приведенные цифры

подтверждают предположения о том, что общий вектор развития игры как педагогического феномена ориентирован на сокращение игрового начала в практике подготовки учительских кадров в современном вузе.

Полученные нами результаты обусловлены тем, что современная молодежная игровая культура подвергается влиянию чуждых культур, постепенно попадает в зависимость от них. Широкое распространение получают игры, идущие на грани дозволенного и недозволенного, часто связанные с риском для жизни. На эти тенденции обращают внимание многие исследователи феномена молодежной игровой культуры в философии, психологии и педагогике. В постмодернистских научных теориях обнаруживается сдвиг от научной (рациональной) к обыденной (чувственной) перцепции риска. Предпочтение последней считается прогрессивным и либеральным действием. Однако чувственная оценка риска, в отличие от рациональной, легко поддается манипуляции, особенно в современных условиях, когда достижения игровой индустрии сулят изысканность наслаждений от непривычных игровых состязаний, шоу, единоборств. Благодаря всемирной паутине, широко используемой дельцами игровой индустрии, риск имплантируется в ткань других социальных организмов, внедряясь в их информационное пространство, взаимно переходя друг в друга, вызывая кумулятивный эффект. В результате происходит взаимообусловленное изменение, всеобщее «схватывание риском» (И. Мальковская).

Современная игровая индустрия, эксплуатируя жажду молодежи к экстремальным играм, предлагает целый набор такого рода игр, в их числе – «Encounter», «Nait-zon», «Parcur», «Paintball» и др. – все они имеют международный статус.

Популярность Экстремальных игр (X-Games) растет год от года. Численность их поклонников превышает уже 100 миллионов человек (почти в 150 странах). Сама идея подобных состязаний вызывает неодобрение со стороны некоторых ведущих спортсменов-экстремалов, считающих X-Games одним из проявлений коммерциализации современного экстремального спорта. Но большую опасность X-Games представляют для подростков, пытающихся «приравнять» себя к своим кумирам и стать похожими на них. Неподготовленные и физические слабые мальчишки часто причиняют вред своему здоровью, по-

скольку организуют стихийные X-Games в местах, не имеющих специального оборудования, не отвечающих санитарным требованиям и без контроля со стороны специалистов.

Широкое распространение в молодежной среде получила игра «Encounter». На сайте в Интернете разработчики игры характеризуют ее как игру, способную «взбудоражить весь город». Эта игра характеризуется как игра, соединившая виртуальность и реальность. Для того, чтобы привлечь к этой игре как можно большее число участников, разработчики упрощают ее правила. Однако чтобы принять участие в игре, каждая команда делает денежный взнос (а команда, занявшая 1-е место получает 50% от суммарных сборов за игру). У каждой команды несколько машин – экипажей «полевых игроков», действующих в реальном мире. Автомобили должны быть заправлены топливом под завязку, а игроки оснащены фонариками и мобильниками. Вторая часть команды – это ее мозг, «штаб». В штабе компьютеры, подключенные к Интернету, «координаторы», получающие задания на сайте «Encounter» и передающие их полевым игрокам.

Игра делится на тематические миссии. Цель каждой миссии – найти код, ввести его на сайте и таким образом получить доступ к очередному заданию. Код может быть спрятан где угодно: заложен в подземелье, начертан на камне или стене, напечатан в свежей газете, закреплен на дереве, вручен «агенту». Кодом могут оказаться набор цифр и символов, шекспировская строка, фамилия дворника с соседней улицы. Добыв код, экипажи сообщают его в штаб по мобильному телефону. Многоопытные и лучше оснащенные полевые игроки, экономя драгоценное время, вводят ответ на сайт прямо из машины, пользуясь подключенным к Интернету ноутбуком. Участники должны выполнить миссии, и побеждает та команда, которая первой проходит все уровни. Виртуально-реальное сражение нередко длится ночь напролет.

Одной из разновидностей ночных игр стала игра «Ночная зона», гарантирующая для игроков возможность проявить смекалку и эрудицию, ловкость и выносливость, умение вождения и целеустремленность. Лишь самая быстрая и сплоченная команда становится победителем. Разработчики игры обещают, что «Ночная зона» дает шанс узнать скрытое лицо своего города, побывать в местах, о существовании которых ее участ-

тники и не догадывались. «Ночная зона» – это ночная жизнь. По нашим данным в эти игры втянуты 43% опрошенных студентов (играют регулярно, от случая к случаю, или играли хотя бы один раз), около 30% мечтают поиграть хотя бы один раз.

Паркур (от франц. *parcours* – полоса препятствий) – в молодежной среде получила название «бег по парку». Авторы-разработчики этой экстремальной игры называют ее – дисциплиной, представляющей собой совокупность навыков владения своим телом, которые в нужный момент могут найти применение в любой жизненной ситуации. Паркур не рассчитан на использование каких-либо средств, приспособлений или оружия. «Деревья, стены, крыши – всё это есть часть нашей жизни, и мы можем столкнуться с любым препятствием в любых условиях. Скорость реакции, оценки обстановки и своих возможностей – то, что тренированное сознание автоматически прорабатывает за секунды. Опыт преодоления своих страхов, неуверенности, полученный путем множества тренировок, научит тебя видеть путь везде» – так характеризуются игра на ее сайте. Разработчики рекомендуют использовать при подъемах на стену все отверстия, за которые можно зацепиться, выступы, лепнину. Инициатор распространения этого вида экстремальных игр – Дэвид Белл – считает паркур новой философией, рассчитанной, прежде всего, на необходимость познания себя, стремление создать гармонию тела и духа, оценить свои нынешние возможности и начать бороться со своими недостатками, страхами. Каждый человек, занимающийся паркуром, в той или иной степени испытывает страх. Паркур рекламируется как лучшая дисциплина самообороны для одиноких девушек.

Единственное, с чем можно согласиться, анализируя эту игру, это то, что паркур – это командная дисциплина. На форуме этой игры ей дана следующая характеристика: «Практически любой трэйсер находится в группе единомышленников, и лишь единицы предпочитают тренироваться и существовать отдельно от остальных. Обычно подобные «свободные трэйсеры» ломаются. Становясь озлобленными, они не могут совладать с собой. Они теряют направление, сбиваясь с пути самосовершенствования. Такие люди, к сожалению, легко отказываются от собственных убеждений и основной идеологии движения. В паркуре развития можно добиться только с группой

людей, на которых ты можешь полагаться во всем. Тех людей, к которым ты всегда готов прийти на помощь в трудную минуту. Людей, которые будут больше чем друзья, которые станут твоей второй семьей. Именно они и будут Командой». Однако, даже командная дисциплина, имеющая стихийный характер, не может оцениваться как социальное добро. Большая часть поклонников паркура представлена подростками (около 60% опрошенных), среди студентов популярность этого вида экстремальных игр снижается до 34%.

Большой популярностью в последние 10–15 лет стали пользоваться турнирные игры как форма соревнования в пейнтболе. Обычные турниры включают командные игры три на три, пять на пять и десять на десять игроков. Первые турниры проходили на лесных полях, тогда как в настоящее время, появилась тенденция к проведению турниров на полях для спидбола. Его основным правилом является один выстрел, необходимый для уничтожения противника. Целью данного вида игры является уничтожение всех игроков команды противника.

На сайте этого вида экстремальной игры расположен очень простой свод правил. В игре принимают участие две команды: команда хищников и команда добычи. В команде добычи на пару игроков больше, чем в команде хищников. Если представитель команды хищников попадает в плен команды добычи, то этот член команды добычи становится хищником. А если попадают в хищника, то он выходит из игры. «Сражения» проходят на лесных и спидбольных полях. Поля отличаются друг от друга, этим самым эксплуатируется желание игроков «посражаться» в разных условиях. Лесные поля, как правило, привлекают начинающих игроков, которые мечтают о военной тактике, партизанской войне и о том, что они смогут проявить свои снайперские способности во время игры. Поля для спидбола обычно предназначены для быстроразвивающейся игры, с более свернутой площадью развертывания событий, чем в лесных играх. Разработчики предлагают различные типы такого рода полей с различной планировкой. Это может быть зеркальная планировка, т.е. все бункеры расположены по полю абсолютно симметрично, либо беспорядочное расположение укрытий. Авторы этого типа игр ведут рекламные кампании не только среди взрослых людей (сознательной части населения России), они предлагают услуги в организации се-

мейного отдыха: «Не желаете ли пострелять по бегущей мишени всей семьей?» Достойное занятие для мам, пап и их чад. Помнится, в 70–80 гг. прошлого века, когда получили распространение тир, вход в них был ограничен для детей и подростков. Сейчас же – иди, стреляй, деточка, отрабатывая навыки меткости, что там тир с его железками, – здесь все реально, жестко, по-настоящему. Подобные игры популярны среди 70% современных студентов и школьников.

Вероятно, в отношении молодежной игры нужна четкая стратегия, основанная на традициях отечественной культуры, способная противостоять влиянию чуждых тенденций, навязываемых извне. Эта стратегия должна быть принята как доктрина отечественной игровой индустрией, которая способна переориентироваться со слепого и бездумного копирования зарубежных образцов игровых программ и экстремальных дисциплин на разработку отечественных композиций, направленных не на трансляцию способов разрушения внутреннего мира человека его пристрастиями к риску и экстремальным играм, а на созидание, творение добра, справедливости, мира, красоты, человечности.

Примечание

¹ Опросом было охвачено 1518 подростков 10–14 лет, 1376 студентов педагогических вузов цент-

рального Черноземья и Краснодарского края в возрасте 18–22 лет.

Библиографический список

1. Апиян Т.А. Красота игры без правил // Этическое и эстетическое: 40 лет спустя: Материалы науч. конф. 26–27 сентября 2000 г. – СПб., 2000.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с немец. – М.: Прогресс, 2000.
3. Бек У. От индивидуального общества к обществу риска // Thesis. – 1994. – №5.
4. Дуглас М. Риск как судебный организм // Thesis. – 1994. – №5.
5. Луман Н. Понятие риска // Thesis. – 1994. – №5.
6. Мальковская И.А. Глобализация как социальная трансформация. Тематические матрицы. Книга 1. – М.: Изд-во РУДН, 2002.
7. Мальковская И.А. Многоликий Янус открытого общества: опыт критического осмысления ликов общества в эпоху глобализации. – М.: Книга, 2005.
8. Сальникова Л. Детские игры эпохи перестройки. – М.: Знание, 1993. – 64 с.
9. www.extremegames.ru
10. <http://en.cx/>
11. www.nighthzone.ru
12. www.parkur.ru
13. www.historextremegames.ru

УДК 37.013

Миновская Ольга Владиславовна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
minovskayaolga@yandex.ru

ПРИКЛЮЧЕНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ*

В статье представлены характеристики и возможности приключения как современного социально-педагогического средства, как пространства формирования опыта инновационного поведения учащейся молодежи, а также особенности и разновидности приключений.

Ключевые слова: приключения, педагогическое средство, воспитательное событие.

Современные потребности российского общества и государства связаны с необходимостью создания, развития и внедрения инноваций во всех сферах жизни. При этом создание государственной и общественной системы поддержки и развития инноваций

невозможно без формирования у подрастающего поколения субъектной позиции, инновационного мышления, готовности к осуществлению инновационной деятельности.

В статье «Россия, вперед!» Д.А. Медведев обращает внимание на необходимость введения

* Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых ученых МК-8898.2010.6.

системных изменений во все сферы жизни российского общества путем раскрытия творческого потенциала личности, приобретения человеком собственного опыта созидания. В то же время многие исторические, культурные, социально-экономические обстоятельства жизни, традиции российского общества обуславливают безынициативность граждан, дефицит новых идей, неготовность к отстаиванию собственной позиции, принятию нестандартных решений, выбору нестереотипных тактик действия и т.д. Особую роль в разрешении этого противоречия занимает учащаяся молодежь – поколение, которому в процессе взрослой жизни придется решать задачи развития российского общества.

Воспитание молодых людей требует использования педагогических средств, адекватных возрастным потребностям. Анализ работ исследователей, изучавших особенности возраста (И.В. Зимняя, Ю.М. Орлов, В.И. Слободчиков и др.), показывает как желаемое и возможное вступают в противоречие. Желание молодого человека внести творческое начало, вступая в профессию или «примекая» ее, сталкивается с недостатком жизненного опыта и знаний. Стремление подчеркнуть самостоятельность в выборе и принятии решений нередко отрицается импульсивностью этого выбора, влиянием обстоятельств. Сильные экзистенциальные переживания и внутренние неуверенности разрешаются как через творческие способы самопознания и самовыражения, так и негативные, опасные для жизни средства. Важно отметить, что в этот период проявляется авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие. В то же время анализ массовой практики убеждает, что набор современных педагогических средств и форм организации воспитательного процесса, удовлетворяющих потребностям учащейся молодежи, ограничен.

Изучение стихийных занятий молодых людей в свободное время в дружеских компаниях и неформальных объединениях, а также привлекательных видов занятий, организуемых в учреждениях общего и профессионального образования, молодежных центрах, учреждениях дополнительного образования, общественных организациях показывает, что одно из центральных мест занимает явления приключенческого характера.

Практика приключений получила распространение как в России, так и за рубежом (в пер-

вую очередь, в Германии и странах Скандинавии) в деятельности подростковых и молодежных общественных объединений, в молодежных лагерях, школах лидерства. Приключения организуются на базе парусных и гребных судов, в горных и лесных поселениях, крестьянских избах, на местах археологических раскопок, проводятся в рамках туристических программ и экспедиций на лошадях и ездовых собаках, на велосипедах и пешком. Многие из проектов в Европе поддерживаются государственными ведомствами и предполагают профессиональную подготовку кадров в данном направлении.

Рассматривая дефиницию «приключение», следует обратиться к словарям. Словарь русского языка С.И. Ожегова характеризует «приключение» как происшествие, неожиданный случай в жизни, а «приключенческий» означает описывающий сложные и запутанные ситуации, интриги [1].

Более интересные аспекты предлагает англо-русский словарь, где слово «adventure» имеет следующие значения: а) приключение; б) рискованное предприятие; риск, авантюра; в) событие, переживание, а соответствующий глагол предполагает, в том числе, значение «отваживаться, рискнуть сказать или сделать что-либо» [2].

Приведенные лексические значения содействуют нам в определении важнейших характеристик приключения:

- наличие интриги, таинственности, романтической ситуации;
- напряженность, яркость и завершенность эмоциональных переживаний в ходе приключения;
- наличие со стороны участника волевого усилия отправиться в приключение и пройти все испытания;
- определенность победы и возможность реального проигрыша;
- неопределенность ситуации, наличие множества решений и неочевидность верного решения;
- необходимость приложения участниками существенных усилий, порой больших, чем им субъективно представляется возможным;
- наличие у участника по завершении приключения конкретного практического опыта и субъективная значимость этого опыта и произошедших личностных изменений.

Соответственно, привлекательность приключения для молодых людей обеспечивается нали-

чием интриги и романтичностью ситуации, возможностью победы, которой стоит гордиться, и риском проигрыша, яркостью и необычностью эмоциональных переживаний. Волевое усилие в прохождении испытаний позволяет юноше раскрыть в себе потенциалы, о которых он не подозревал, выполнить то, что раньше представлялось трудным и даже невозможным. Неопределенность ситуации, неочевидность верного решения заставляют подходить к ситуации творчески, принимать нестандартные решения, быть готовым в любой момент изменить свою тактику действий.

Приключение обеспечивает приобретение участником (по завершении события) конкретно-практического опыта. Причем каждый раз молодой человек интериоризирует уникальный опыт, действуя как исследователь, ища продуктивные пути для выхода из ситуации, для достижения результата. Необходимо подчеркнуть субъективную значимость этого опыта и произошедших личностных изменений.

Указанные обстоятельства позволяют рассматривать приключение как воспитательное событие. В ходе воспитательного события в процессе сильных переживаний происходит переход субъекта из одного состояния в другое (он получает новый статус, совершает пробу какой-либо деятельности), личность приобретает новый социальный опыт. Тогда воспитательный процесс представляется как диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни воспитанника и повседневности с ее будничными делами (Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.).

Таким образом, приключение должно быть ярким и значимым событием для молодого человека, но не стать самоценным (приключение ради приключения). Ведь «подводный камень» заключается именно в увлекательности ситуации. Следовательно, приключение должно быть сконструировано

так, чтобы создать пространство для самопознания и экспериментирования молодых людей, а не для развлечения и необоснованного риска.

В практике мы можем обнаружить «естественные» приключения, предполагающие взаимодействие с природой, животными; «урбанистические», проходящие в городе и с помощью техники (фото- и видеотехника, устройства мобильной связи и GPS-навигаторы, транспортные средства и т.д.); «виртуальные», которые могут быть организованы с помощью средств Интернет и виртуальной реальности. Особое место занимают приключения игрового характера (игра как социальное приключение), они отличаются разнообразием и широким распространением в практике.

Следует отметить, что водный поход, прогулка на лошадях, проживание в крестьянской избе отнюдь не всегда являются приключением. Педагог может таким образом организовывать воспитательное или досуговое мероприятие, проводить вместе с участниками коллективно-творческое дело или игровую программу.

Можно предположить, что ключ к пониманию сущности явления заключается именно в необычности ситуации. Следовательно, при организации приключения нет необходимости в выезде участников в другую местность, в использовании необычных и дорогостоящих средств и оборудования. Варианты можно найти в повседневной жизни. Несомненно, это требует от педагога творчества и фантазии, а также готовности отправиться в приключение вместе со своими воспитанниками, поддерживать их в поиске новых решений и тактик и осмыслении полученного опыта.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 590.
2. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 24.

ПРОШЛОЕ КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье автор анализирует роль исторической памяти этноса как фактора социально-нравственного становления личности, обретения гражданского самосознания и жизненной позиции молодым человеком. Автор приводит результаты эмпирического исследования формирования ценностно-смыслового ядра самосознания юношества, становления ценностного отношения старшеклассников и студентов к истории малой родины.

Ключевые слова: сельские школьники, ценности, опрос старшеклассников.

Современное российское общество переживает глубокий духовный кризис: на какие смыслы и ценности ориентировать растущего человека? Что предложить ему в качестве эталона, образца социально-нравственного поведения? Какую логику строительства отношений с окружающим миром предложить в качестве идеала? Эти и многие другие вопросы «юноши, обдумывающего будущую жизнь», требуют внятного и прямого ответа педагога. Эти вопросы важны для каждого взрослеющего школьника, их актуальность особенно возрастает в старшем школьном возрасте, когда личностью принимаются решения, определяющие всю ее дальнейшую жизнь, когда от правильности избранных ориентиров зависит человеческая судьба, мера ее социальной успешности, достигнутые человеком жизненные результаты. Особое значение в ретрансляции духовных ценностей в сознание юношества имеет село, провинция. Созидательные возможности села не раз подчеркивались исследователями, обращавшими внимание на его духовную атмосферу, ее особую ауру: «Провинция имеет ряд неоспоримых преимуществ – высокую степень социальной контактности, меньшую, чем в крупных городах, анонимность общения: человек как бы постоянно находится в условиях негласного нравственного контроля, регулирующего его поведение, задающего ему стандарты поступков и отношений. Через совместный досуг, общение формируются в сознании молодежи эстетические вкусы, ценностные ориентации; человек осваивает систему критериев, с позиций которых воспринимает и оценивает всё, что его окружает; и самое главное – он оказывается вовлеченным в совместную эстетическую деятельность, расширяющую и обогащающую его опыт, укрепляющую его собственные эстетические умения и навыки. Ее достоинство – в естественности освоения культурного наследия предков, не

вызывающего «реакции отторжения», неприятия, исключая традиционный конфликт «отцов и детей», ее большая консервативность, неторопливость в «осовременивании» своего облика, меньшая развращенность достижениями цивилизации, труженическая атмосфера, во многом общинный характер бытия, приближенность к реалиям земной жизни, к решению самых насущных человеческих проблем делают воспитание личности более естественным, близким к природе, к естеству человека» (А.В. Репринцев).

Стремясь выявить духовные ценности, духовный потенциал современного сельского юношества, мы провели опрос сельских старшеклассников Курской области, в котором приняли участие 1748 человек в возрасте 14–17 лет, представлявших в равной пропорции более 30 районов Курской области. В выборочной совокупности были адекватно представлены половозрастной, социальный состав старших школьников, их наиболее типичные группы. Каковы же итоги этого опроса?

Как показали полученные результаты, основное занятие ребят – учеба, их отношение к ней во многом может определить их будущее. 86% из числа опрошенных ответили, что учатся «с неохотой, преодолевая себя». После окончания школы продолжить своё образование собираются лишь 45%. Из числа юношей 13% после окончания школы планируют пойти служить в армию. Учеба в школе не представляет для большинства респондентов никакого интереса, ибо знания, которые они получают, являются «оторванными от реальной жизни», а сама система передачи знаний вселяет в их душу «скуку и желание побыстрее пройти этот этап». Почти все старшеклассники – 93% опрошенных – утверждают: сегодня социально успешен «не тот, кто добросовестно учился», а тот, «кому повезло», «у кого есть деньги», «у кого есть связи», «кому помогли родители или родственники». Не все старшие школьни-

ки намерены продолжить свое образование, получить профессию, жить и работать в своей стране. Об этом свидетельствуют сочинения ребят, в которых часто встречаются проявления социальной апатии, нигилизма, собственной социальной бесперспективности.

Национальный состав старшеклассников представлен преимущественно русскими, хотя миграционные процессы в последнее десятилетие существенно изменили национальный состав населения Центральной России: согласно статистическим данным в Курской области доля русских заметно сокращается... Понятно, что все традиционные черты русского менталитета, все его типичные характеристики старшеклассники видят, понимают, принимают. По их мнению, *сострадание, сопереживание, соучастие, взаимопомощь, милосердие, добротворчество, дружелюбие, уважение к предкам, дружелюбие* – типичные отличительные черты русского этноса, однако, ребята комментируют их весьма своеобразно.

Ценностная сфера сознания старшеклассников формируется сегодня преимущественно вне школы, и главную роль в этом играют СМИ. 100% детей проводит досуг с семьей у телевизора, хотя общение происходит и при выполнении хозяйственных обязанностей, в работе по дому, в уходе за животными. Именно активные формы проведения досуга способствуют формированию личности целенаправленной и активной и, конечно же, огромную роль в этом играет труд. Наши наблюдения и анализ эмпирических материалов показывают стремительное сокращение объема и содержания трудовой деятельности в общем бюджете времени сельских старшеклассников, – простые формы крестьянского труда «уходят» из жизни сельского мира, не только традиционный сельскохозяйственный труд, но и труд домашний, связанный с распределением трудовых обязанностей между членами семьи, все менее становится трудом кооперированным, ориентирующим на включение старшеклассника в сопричастное, совместное выполнение трудовых операций и функций, в которых юношество обретает реальную социальную ответственность, ощущение собственной социальной полезности, нужности, востребованности. Но только через кооперацию, через взаимодействие с другими людьми труд получает не только социальное значение, выражает меру совместно достигаемого общего бла-

га, общей ценности, но проявляет личностный смысл (значение для меня), эмоциональную окраску, без которых не может быть заинтересованного отношения личности к самому процессу труда, его содержанию, характеру и результатам. Таким образом, *социальное отчуждение, индивидуализация человеческого бытия* (В.А. Разумный) становятся устойчивыми чертами жизни крестьянского мира, – эти явления никогда не были свойственны русскому (*общинному!*) миру, они противоречат самому характеру русского человека, его миропониманию, мироотношению.

Эти тенденции проявляются во многих сферах жизнедеятельности современных старшеклассников, – не только в сфере труда, но не в меньшей степени – в сфере досуга, творчества, свободного общения. Сами школьники откровенно заявляют, что вполне обходятся без интенсивных контактов с друзьями, соглашаются с утверждением «Не имей сто друзей, а имей сто рублей» (46%), солидарны с утверждением «Друзья – не главное в жизни, главное – деньги» (73%). Любопытно, что досуг сельских старшеклассников заполнен видами деятельности, которые обнаруживают мало отличий от досуга городских школьников. Действительно, при всей известной разнице в культурном потенциале города и села, при значительном отличии в возможностях города в удовлетворении культурных запросов молодежи от возможностей села, старшеклассники проводят свое свободное время преимущественно в близких по содержанию и формам организации видах деятельности, в которых присутствуют (а то и доминируют) телевизор, видео, музыка, свободное общение, алкоголь, сигареты, секс. Из числа опрошенных старшеклассников посещают спортивные секции лишь 17% ребят, но своим увлечением спорт считают 36% старшеклассников; музыку своим хобби назвали 29% опрошенных, причём предпочтение отдаётся поп-музыке, року и шансону, хотя не забыта и книга – 5% ребят читают книги «для души», вне школьной программы. Ценную информацию ребята получают преимущественно из телепередач. Предпочтение отдается развлекательным программам, телешоу, музыкальным передачам. Незначительную часть респондентов интересуют социально-политические события, происходящие в жизни страны, проблемы войны, экологии, культурные события – не остаются незамеченным, формируют сознание ребят (2%). Эти события

во многом формируют представления о современном обществе как обществе кризисном, в котором «трудами праведными не нажить палат каменных» (93%). «Многие люди говорят о нашей стране плохо, о том, что в России процветает коррупция, обман, присвоение народных богатств, обогащение за счет других горстки богачей»... — Через призму своих ощущений старшеклассники видят своё собственное будущее в основном в мрачных тонах, общее ощущение неопределённости и зыбкости линии судьбы создает в сочинениях ребят минорное и пессимистичное звучание. Доминирует чувство обреченности и неопределённости: «Одна надежда — на родителей. Если они помогут, значит, я смогу добиться чего-нибудь в жизни, если нет, тогда окажусь «на дне» нашего общества. У меня и моего поколения нет будущего». И таких прогнозов очень много...

Полученные эмпирические материалы показывают, что значительная часть опрошенных старшеклассников — это «потерянные» люди, у которых нет чёткой ориентированности в социокультурном и экономическом пространстве российского общества. Внешне, кажется, все благополучно — есть интерес к жизни, понимание необходимости саморазвития, постижения чего-то нового, сострадание к попавшему в беду человеку, преимущества совместного проведения досуга с друзьями, помощь в работе, но между строк очень тревожно и пронзительно звучит общая неудовлетворенность жизнью, ее бессмысленность. Мы спрашивали старшеклассников об их отношении к случаям суицида среди сверстников. Известно, что ежегодно в России около 70 тыс. подростков (!) решаются на подобный шаг. Оказалось, что старшеклассники в абсолютном большинстве не осуждают этих поступков, вот наиболее типичный ответ: «А что еще делать человеку, если для него нет смысла дальше жить, — мучиться самому и мучить других?». Проблемы суицидального поведения оказываются предметом для дискуссий в свободном общении: более 67% старшеклассников обсуждает эту тему в личных беседах. Итоги исследования дают возможность определить часть старшеклассников как людей, стремящихся повысить свой духовный потенциал и не деградировать на фоне всеобщей серости. По нашим данным, таких ребят среди обследованных старшеклассников набирается примерно 5–7%. Нельзя сказать, что это таланты или гении — это юноши, отличающиеся любозна-

тельностью, пытающиеся наполнить свою будничную жизнь реальным смыслом. Они ещё не попали в полной мере под «каток всеобщей массовой культуры». Есть у них свой взгляд на мир и на жизнь, но есть и некоторая инертность, которая связана с тем, что современное село очень быстро становится беднее, духовно опустошается, деградирует, социально и экономически расслаивается, теряет прежние механизмы традиционной социокультурной интеграции, объединения людей в целостный и единый этнический мир.

Пессимистичные результаты были получены нами и в ответах старшеклассников на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотами Родины?» — 26% старшеклассников откровенно ответили: «нет». Многие старшеклассники в беседах поясняют свою позицию: современной России не нужен патриотизм, — «в нашей стране все рассуждения о патриотизме — это всего лишь красивые слова, которые часто используют только в предвыборных кампаниях»... «Наше государство использует людей, требуя от них невозможного, а, используя, забрав силы и здоровье, выбрасывает на помойку, в нищету». — Таких мнений очень много, они свидетельствуют об утрате юношеством не только социального оптимизма, уверенности в своем будущем, но и почти полном отсутствии подлинного патриотизма, любви к своей малой родине. Россия быстро превращается в общество «лишних» людей, «потерянных» людей, общество, в котором талант и потенциал человека остается невостребованным, нереализованным, ненужным. Понятно, что для большинства размышлявших над этим вопросом старшеклассников остались вне поля зрения «любовь к отеческим гробам», «любовь к родному пепелищу»... — тем важным духовным святыням, нравственным ценностям, которые определяют отношение человека к малой родине, делают это отношение эмоционально окрашенным, наполняют его личностным смыслом. Правда, есть и другие откровения: «Мне здесь всё дорого. Я люблю свою деревню, свой край. Пусть «новые русские» уезжают за границу, а нам и здесь хорошо». Но таких взглядов не много — они скорее «исключение из правила» — это мнение не большинства, а единиц. Мы спрашивали их, считают, ли они свои знания об истории своей малой родины, традициях своего села достаточными? Большинство ребят ответили, что практически ничего не знают или знают очень мало (87%)...

В ходе исследования нам не удалось существенно повлиять на политические пристрастия старшеклассников. Большинство ребят настроены демократически, живут ожиданием значительных перемен в экономике страны, особенно в аграрном секторе, много спорят о судьбе «четырех национальных проектов». Тем не менее, достаточно заметная часть старшеклассников придерживается традиционных социально-политических ориентаций, связанных с коллективным ведением хозяйства, общественной собственностью на землю. Нам не удалось примирить эти два противоположных лагеря, ибо именно по отношению к земле пролегает мощный социальный раскол, разделяющий не только молодежь, но и все общество на два лагеря. Понятно, что решить эту проблему в опытно-экспериментальной работе мы и не могли (сельская школа не в силах изменить социально-экономическую ситуацию в стране), но нам удалось добиться главного — старшеклассники не скрывают своей позиции, смело ее высказывают, приводят весомые, убедительные доводы для ее аргументации. Главное — они научились уважать мнение другого человека, выслушивать его, пытаться понять. Организационная работа, мы пытались научить старшеклассников проявлять толерантность, умение вести конструктивный диалог, принимать и уважать позицию отдельного человека по наиболее важным вопросам политического и социально-экономического развития страны. Мы старались убедить ребят, что социально-экономические реформы и, в частности, земельный вопрос не должен стать поводом для новой гражданской войны в России.

Основным критерием ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины служит направленность социальной активности личности старшеклассников. Этот критерий позволяет определить развитие нравственных качеств личности, степень сформированности её гражданской позиции. Так для многих старших школьников отношение к своей Родине имеет глубокий личностный смысл. В понятии Родина старшеклассники выделяют «малую» и «большую» Родину. В сознании большинства из них «малая родина» — это поселок или село, где живут родители, где они родились, а «большая Родина» — Россия, которую хотят видеть «богатой, могучей и сильной страной» 59% старшеклассников. На защиту своей малой родины готовы встать 89%, а вот защищать интересы России готовы лишь

42% опрошенных старшеклассников. По мнению 53% старшеклассников, они не нужны своей Родине, поэтому многие из них готовы покинуть страну при первой возможности. Девятиклассник Александр К. пишет: «Родина для меня — это место, где мне хорошо. Мне все равно, где я буду жить, главное — чтобы была хорошая работа, приличная зарплата, и я не думал, как прокормить семью. Я хочу, чтобы мои дети чувствовали себя счастливыми и никогда не завидовали другим». Это мнение достаточно типично для ребят. Юношеский нигилизм, отчетливо проявляющийся в 14–16 лет, подкрепляется «идеологическим вакуумом», который сложился в обществе на рубеже двух столетий. «Деидеологизация» воспитания превратилась в социальную апатию, перешла в социальный нигилизм, социальную пассивность, инертность, которая пробудила индивидуализм, социальное отчуждение, доминирование личного над общественным, социальный эгоизм. Понятно, что такое проявление социальной активности юношей и девушек идет вразрез со сложившимися общественными представлениями о традициях русского крестьянства, об образе жизни сельских тружеников.

Каждая историческая эпоха устанавливает свои ценности, и это в первую очередь связано с уровнем развития общества, состоянием культуры в целом. Анализируя нынешнее российское общество, можно утверждать, что крушение ценностной основы личности приводит к разрушению целого государства. Падение нравственных ориентиров, идеологический нигилизм старшего поколения очень часто приводит к «искажению» истинных человеческих ценностей в сознании юношей и девушек. Для современных старшеклассников коллективные интересы довольно часто не представляют никакого значения. На первое место выходят личные интересы. Анализируя ответы старшеклассников на анкетный опрос (использовалась методика М. Рокича), нами была выявлена иерархия терминальных и инструментальных ценностей. Располагая ценности в порядке значимости для себя, на первое место старшеклассники поставили «Семью», далее следуют «Карьера», «Здоровье», «Достаток», «Любовь». Последние позиции по шкале ценностей заняли «Коллектив», «Гуманизм», «Интересы других людей», «Мнение окружающих». Заметим, большинство старшеклассников считают, что для создания крепкой семьи необходим мате-

риальный достаток, стремление всех членов семьи к финансовой стабильности и независимости. Чаще всего в ответах старшеклассников преобладает прагматическое отношение к жизни. Хотя определенную долю «здорового» прагматизма в сознании личности, как считает В.А. Разумный, мы не можем воспринимать как негативный показатель воспитания, все-таки повод для размышлений педагогов школы о воспитательной работе, несомненно, есть. Конечно, философ в определенной мере прав, утверждая: «Если один человек или же семья в условиях развивающегося сейчас в сельском хозяйстве страны семейного подряда стремится к выгоде, к прагматически понятой рентабельности, смотрит на все с утилитарной точки зрения, то подобный утилитаризм плодотворнее альтруизма бездельников» [1, с. 48]. Для большинства старшеклассников собственное мнение является определяющим в решении ряда жизненно важных вопросов. В последние годы наблюдается рост эгоистических тенденций в сознании и поведении юношей и девушек. Основными девизами в жизни сегодняшних старшеклассников являются утверждения «Все средства хороши», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем и только», «Мне хорошо – и это главное!», «Никогда и ни о чем не жалею», «У каждого – своя мораль», «Сколько людей – столько и принципов», «Каждый – сам за себя»...

Конечно, полученные социологические данные слишком «малы» для масштабов целой страны, целого этноса; конечно, в обществе достаточно здоровых и нравственно устойчивых молодых людей. Однако изменения «в малом» не происходят «сами по себе», – они результат глобальных изменений человеческого сознания, изменений в национальной культуре. Именно этими изменениями и обусловлены значительные изменения в содержании воспитания юношества, в его результатах. Коренные изменения в культуре и образовании страны начинаются с отдельного учебного заведения, педагогического коллектива. Если педагогический коллектив школы стремится к личностному развитию каждого школьника, создает условия для развития его интересов и наклонностей, то можно смело прогнозировать существенные положительные изменения и в ученической среде в целом. Изменение отношения к истории своей малой родины сначала небольшой группы ребят порождает «цеп-

ную реакцию», следствием которой оказывается изменение отношения многих. Важно, чтобы интерес к истории своей малой родины, биографиям лучших земляков, истории своей семьи в старшекласснике не угас, не сменился апатией или разочарованием. Понятно, что многое в этом деле зависит от родителей, социального окружения, классных руководителей, но особенно велика здесь роль классного коллектива. Степень самостоятельности, проявления активного интереса старшеклассников к истории малой родины, коллективная оценка и самооценка поступков и дел способны пробудить в ребятах стремление к саморазвитию, самовоспитанию, а от этого зависит уже гражданская позиция каждого юноши и девушки, их отношение к жизни, к своей стране, своему народу. Эта деятельность неизбежно приведет к росту гражданственности, патриотизма, обогащению общекультурного и исторического кругозора ребят, расширению и углублению их духовных интересов.

Несомненно, возможности развития духовно-ценностного потенциала сельской молодежи еще не утрачены полностью. Но если этот потенциал не развивать, то он будет размыт «идеологической линией на нравственное разрушение молодежи» [2], уничтожен набирающей силу тенденцией всеобщей российской урбанизации. Село в современных условиях, как и на протяжении всей российской истории, остаётся истинным носителем духовной культуры русского этноса, ибо традиционная русская культура складывалась и развивалась как сельская культура как культура «глубинки», провинции, в которой вплоть до середины XX столетия проживала большая часть населения России. Как отмечает А.В. Репринцев, именно здесь формировались и оттачивались традиционные черты русского человека: трудолюбие, острый ум, смекалка, расчетливость, способность к переживанию, состраданию, соучастию, образная и выразительная речь, альтруизм, бережное отношение к природе; именно здесь закреплялся особый уклад жизни сельского человека со всем набором норм организации быта, семейных отношений, взаимоотношений с окружающим Миром; именно здесь происходило закрепление форм и способов организации совместного досуга, традиционных праздников, обрядов и ритуалов. Погружаясь в эту атмосферу, человек естественным образом впитывал в себя сложившуюся культуру во всем многообразии ее

проявлений, он получал одновременно и возможность вместе со взрослыми упражняться в ее осмыслении, использовании, совершенствовании; обретал опыт коллективного восприятия, переживания и оценки ценностей и явлений культуры, что создавало уникальные педагогические возможности для колоссального духовного роста

личности, ее нравственного и эстетического развития.

Библиографический список

1. Разумный В.А. В поисках смысла. – М., 2003.
2. Истомина С. // Народное образование. – 1995. – №6.

УДК 371.4

Кононова Ольга Борисовна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
mongust83@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИКИ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Статья посвящена поиску психологических закономерностей формирования личности ребенка на основе концепции коллективной творческой деятельности. В работе раскрыты основные принципы данной концепции: общая творческая забота как стратегия формирования гуманистической направленности личности, отношения сотрудничества поколений и технология коллективной организаторской деятельности.

Ключевые слова: педагогика социального творчества, просоциальная деятельность, отношения, сотрудничество поколений.

В отечественной психологии прочно утвердилось «представление о социально-деятельной природе личности, обретающей свое «я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с людьми» [3]. Деятельность человека определяет весь его облик, его характер, ценности, смыслы, представления об окружающем мире, о других людях, о себе. Таким образом, основным принципом воспитания подрастающего поколения является включение его в такую деятельность, в рамках которой будут сформированы социально желательные характеристики личности. В данной статье мы хотели бы остановиться на поиске психологических закономерностей развития личности в условиях коллективного творческого воспитания, в основе которых лежат концепция, теория и методика организации коллективной творческой деятельности, разработанные И.П. Ивановым [8]. Педагогику И.П. Иванова также часто называют коммунарской методикой, педагогикой общей заботы или педагогикой социального творчества. Особенности коллективной творческой деятельности являются предметом научных исследований, выполненных автором концепции И.П. Ивановым [7; 8; 9; 10] и его многими последователями, в частности это работы И.Д. Аванесян [1; 2], Л.Г. Борисовой [4], О.С. Газмана [5], Н.П. Царевой [23], С.М. Платоновой [17] и др. Пси-

хологическая сущность и методика развития возможностей личности и коллектива в организаторской деятельности, наполненной яркими, лично-стно и общественно значимыми эмоциями блестяще раскрыты в работах А.Н. Лутошкина [13; 14; 15].

Центральной идеей концепции И.П. Иванова является принцип включения ребенка в активную деятельность заботы об улучшении окружающей жизни. Если личность, как социальное свойство, формируется в деятельности, то какой будет данная личность, какие мотивы и ценности станут ведущими в ее структуре, какой направленностью она будет характеризоваться, зависит от нравственного содержания этой деятельности. «Забота – это деятельность, удовлетворяющая интересы, потребности жизненно-практические (жизненно-практическая забота) и воспитательные (воспитательная забота)» [8, с. 293]. Раскрывая сущность термина «забота», Л.Г. Борисова пишет: «Слово «забота» в русском языке удивительно богато, в нем одновременно содержится и «любовь» и «дело». Забота – это деятельная любовь, это желание добра и само добро, привнесенное в жизнь человеком». Пытаясь раскрыть социальный смысл понятия «забота» через триаду связанных между собой понятий «творчество», «свобода», «любовь», составляющих концептуальную основу педагогики общей заботы Игоря

Петровича Иванова, мы с необходимостью осознаем, что субъектом свободы могут быть только свободные люди, ибо сделать что-то хорошее можно и по приказу, а заставить любить невозможно [4, с. 351]. Идеи Иванова созвучны мыслям западных представителей гуманистической психологии, прежде всего, таким как Э. Фромм и К. Роджерс. По существу, эти социальные открытия были сделаны независимо и в одно и то же время – в начале 50-х гг. прошлого столетия. Эрих Фромм в книге «Бегство от свободы» пишет: «Единственно продуктивный путь, не приводивший к неразрешенным конфликтам, – путь связей с людьми и природой, которые соединяют человека с миром, не уничтожая его индивидуальности. Наивысшим проявлением таких связей является любовь и творчество» [2, с. 84]. И еще: «Истинная любовь есть проявление продуктивности и невозможна без заботы. Она не «аффект» в смысле пребывания в состоянии возбуждения, вызванного другим, но активная деятельность, способствующая росту и счастью любимого человека» [22, с. 101]. В.Л. Ситников по этому поводу замечает: «Кьел Рудестам, автор популярнейшего учебника «Групповая психотерапия» называет психотерапевтические группы встреч основателя гуманистической психологии К. Роджерса, появившиеся в 1962 году, величайшим социальным открытием человечества», и далее – «но у нас, в том же, 1962-м году уже прошла коммунарская смена в «Орленке» [19, с. 161]. Другими словами, идеи И.П. Иванова о значении заботы для формирования личности человека возникли одновременно (а возможно и раньше) и оказались созвучны идеям зарубежных гуманистических психологов 60-х годов XX века. К сожалению, в отличие от зарубежных психологов имя И.П. Иванова не так широко известно. Что касается, отечественной психологии, то ближе всего по смыслу к категории «деятельность заботы» приближаются понятия общественно-полезная деятельность, социально-значимая деятельность или просоциальная деятельность, разработанные в рамках научной школы Д.И. Фельдштейна [20]. Общественно-полезная деятельность – это «особая деятельность, целиком ориентированная на благо «ближних» и «дальних» людей, общества, форма нравственного воспитания... Общественно-полезная деятельность – важное условие активного формирования нравственных качеств личности, источник накопления опыта обще-

ственного поведения» [20, с. 39–40]. Очевидно, что термины «забота» и «общественно-полезная деятельность» очень близки по смыслу, однако первое понятие является более общим. По классификации И.П. Иванова общественно-полезная деятельность ближе всего к практической заботе. Кроме нее им выделяются морально-познавательная и организаторская забота. Забота практическая представляет собой улучшение окружающей жизни реальными делами, большими и малыми. В широте понимания категории «забота» и состоит существенное отличие концепции коллективного творческого воспитания. Забота не ограничивается отдельными общественно-полезными делами, а пронизывает всю жизнь воспитательного коллектива. Исследования Д.И. Фельдштейна и его коллег показали, что «чем более значимы общественно полезные дела, чем шире их общественно полезные границы и, что не менее важно, их общественная оценка, тем более четко проявляется положительное отношение к ним подростков. Не менее важной по своему влиянию на отношение подростков к общественно полезной деятельности оказывается, по данным Д.И. Фельдштейна, организация этой деятельности. Коллективный характер деятельности, ее выраженная общественная значимость делают привлекательными самые черновые, неэмоциональные виды работ [20]. Эти закономерности были положены и в основу методики коллективного творческого воспитания.

В работах И.П. Иванова речь идет о формировании «общественника» [10], «коллективиста» [7], человека, готового заботиться об окружающих людях не меньше, а порой и больше, чем о себе самом. В своей докторской диссертации И.П. Иванов пишет о развитии у подростков и старшеклассников «потребности заботиться об окружающих людях» [9, с. 352]. «Автор на первый план выдвигает задачу развития у детей гуманно-личностных отношений к различным сторонам жизни, и прежде всего к самой жизни как к верховной ценности, «как источнику общей радости и пользы» и к себе как «товарищу других людей». Ученым сделана попытка рассмотреть в диалектическом единстве процесс формирования деятельно-гуманного отношения человека к себе и окружающим людям» [1, с. 6]. Формирование заботливой или общественно-полезной деятельности ведет к перестройке мотивов личности, а именно к доминированию гуманистических мо-

тивов над другими, к формированию гуманистической направленности личности. В психологии понятие «направленность личности» было введено Л.И. Божович. В ее понимании направленность личности является результатом наличия у человека определенной структуры его мотивационной сферы. Наличие устойчиво доминирующих мотивов поведения и деятельности создает направленность его личности [11]. В исследовании И.Д. Егорычевой выделены четыре направленности личности: гуманистическая, эгоистическая, депрессивная и суицидальная [21, с. 164–174]. При гуманистической направленности личность не стремится к автономии, признавая право каждого на свободное самоопределение причем как индивидуально, так и в рамках группы. Главная ценность для человека с такой направленностью — личность. Думается, что в терминах И.Д. Егорычевой методика коллективной творческой деятельности формирует прежде всего гуманистическую направленность личности.

При этом важно отметить, что заботливая деятельность в данной концепции имеет групповой, коллективный характер. Воспитательный коллектив обязательно включает в себя и старших (воспитателей) и младших (воспитуемых). В.Н. Мясищев писал: «Воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого... Взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет результат взаимодействия» [16]. В истории воспитания возникли и развились несколько типов воспитательных отношений. К сожалению, для нашей школы стали вполне привычными регрессивные воспитательные отношения, к которым И.П. Иванов относил авторитарные отношения между учителями и детьми, отношения свободного воспитания, отношения чрезмерной опеки [8]. Наиболее прогрессивным типом объективных воспитательных отношений И.П. Иванов считал воспитательные отношения творческого содружества поколений, формирующиеся в процессе совместной, общей заботы. Автор предложил не рассматривать по отдельности коллектив воспитателей и коллектив воспитанников, а соединить всех участников процесса воспитания в единый воспитательный коллектив. В коммунарских коллективах и у воспитателей, и у детей одна общая цель — забота об улучшении окружающей жизни, а значит и один коллектив. О.С. Газман пишет: «Оказывается, педа-

гог — это не артист, выступающий со сцены, не лектор, вещающий с кафедры, и не классный все знающий руководитель, ведущий назидательный монолог, а товарищ по борьбе, по постижению знаний и наук, по игре и творчеству, идейный не по должности, а по душе» [5]. Исследования проблем психологии педагогического творчества, осуществленные В.А. Кан-Каликом, показали, что наиболее плодотворными стилями общения педагога с детьми являются стиль общения на основе увлеченностью совместной творческой деятельностью и стиль общения на основе дружеского расположения [5]. Именно это всей своей научной и практической деятельностью убедительно доказал Игорь Петрович Иванов, исторически ставший одним из основателей и идейных вдохновителей того, что С.Л. Соловейчик назвал педагогикой сотрудничества. Отношения содружества поколений удовлетворяют важнейшую потребность детей в старшем друге, в понимании и принятии себя со стороны взрослого мира.

Основной технологией организации коллективного и творческого взаимодействия старших и младших в концепции И.П. Иванова является коллективная организаторская деятельность (КОД). Сущностью КОД является активное участие каждого во всех этапах цикла управления. В коллективной организаторской деятельности субъектом самоуправления становится весь коллектив. Механизмом включения каждого в выполнение властных функций является опора на микроколлективы и временные объединения воспитанников, постоянная смена тех, кто выполняет руководящие роли» [17, с. 160]. Алгоритм коллективной организаторской деятельности удивительно прост и быстро усваивается любым подростком в процессе совместной творческой деятельности. Он включает в себя шесть основных этапов: предварительная работа коллектива, коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение коллективного творческого дела, коллективное подведение итогов и стадия ближайшего последствия [8, с. 121–126]. Коллективная организаторская деятельность, как одна из разновидностей деятельности, обладает всеми ее характеристиками. Согласно отечественным авторам (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.) каждая деятельность включает предмет преобразования, продукт преобразования, средства, а также ориентировочные, исполнительные и контрольные акты. «Описание любого процесса как

деятельности предполагает выделение в нем всех отмеченных компонентов и задание их специфического содержания» [12, с. 128]. С.М. Платонова предметом коллективной организаторской деятельности считает «достижение согласованности, упорядоченности взаимных действий членов детско-взрослого сообщества». И пишет далее, что «как вид управленческой деятельности КОД является вторичной деятельностью, производной от практической деятельности, достижению цели которой она способствует» [17, с. 352]. Средствами коллективной организаторской деятельности служат различные формы организаторской работы: формы проведения общих собраний, формы коллективного планирования и коллективного анализа, организация работы в советах дел и т.д. Ориентировочные акты представлены этапами предварительной работы коллектива и коллективным планированием, исполнительные акты включают в себя подготовку и проведение дела, а контрольные – подведение итогов дела и стадии последнего. Если при формировании учебной деятельности формируется умение учиться, то в нашем случае формируется умение организовывать различные «дела», работать в группе и с группой. Важно также отметить, что каждый этап коллективной организаторской деятельности предполагает включение творческого потенциала и ребенка, и взрослого. Н.П. Царева пишет: «Думать над тем, как улучшать жизнь – задача не из простых... Поиск наилучшего способа решения задач процесс, безусловно, творческий, он предполагает интеллектуально-нравственное напряжение, определённое духовное усилие, волевое напряжение» [23, с. 341]. Какие качества развиваются в творческой деятельности? Отечественные исследования указывают на такие качества как: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, работоспособность, активность и т.д. [18, с. 262].

Отечественная психология убедительно показала, что единственно возможный путь формирования личности ребенка – включение его в такую деятельность, которая соответствует целям воспитания. Методика коллективного творческого воспитания включает ребенка в деятельность заботы об улучшении окружающего мира и тем самым способствует формированию гуманистической направленности личности. Основным стилем воспитательных отношений является содружество поколений, как единство старших и млад-

ших в общей заботе. Основной технологией организации коллективного и творческого взаимодействия старших и младших в концепции И.П. Иванова является коллективная организаторская деятельность. Ее структура соответствует общепсихологическому представлению о структуре деятельности. Активное участие всего воспитательного коллектива во всех этапах коллективной организаторской деятельности позволяет сделать явными для ребенка общественные и личностные цели и смыслы заботы об улучшении окружающей жизни, а также влиять на формирование новых целей и смыслов, мотивов личности. Лишь организаторская деятельность, пронизанная коллективным творчеством способствует формированию творческих качеств и творческих способностей личности.

Библиографический список

1. *Аванесян И.Д.* Жизнь – научный поиск. К юбилею Игоря Петровича Иванова // Воспитание: научные дискуссии и исследования: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.В.Титовой. – СПб., 2005. – С. 5–8.
2. *Аванесян И.Д.* Линия жизни // Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / Авт.-сост. И.Д. Аванесян; под общ. ред. Г.А. Бордовского и В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С. 11–173.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
4. *Борисова Л.Г.* Игорь Петрович Иванов – выдающийся российский педагог и мой дорогой друг // И.П. Иванов. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб.: «Аверс»; ООО «Инновационные психолого-педагогические объединения», 2003. – С. 337–354.
5. *Газман О.С.* Проблемы развития коммунарской методики // Коммунарская методика: вопросы теории. – М., 1989.
6. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. *Иванов И.П.* Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.
8. *Иванов И.П.* Созидание: теория и методика воспитания. – СПб., 2003. – 504 с.
9. *Иванов И.П.* Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1972. – 32 с.

10. Иванов И.П. Формирование юных общественников и организаторов: Очерки методики воспитательной работы школы. – Л., 1969. – 119 с.
11. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонаждежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 342 с.
12. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986. – 199 с.
13. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива – М., 1988.
14. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива – М., 1978.
15. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. – М., 1978.
16. Мясущев В.Н. Психология отношений. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
17. Платонова С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 218 с.
18. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976. – 301 с.
19. Ситников В.Л. Методика гармонизации личности // Социокинетика: Стратегия и тактика детского движения нового века / Сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2002. – С. 161–163.
20. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.
21. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М., 1994. – 290 с.
22. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
23. Царева Н.П. Сущность традиций и причины инноваций коллективной творческой деятельности // Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь / Авт.-сост. И.Д. Аванесян; под общ. ред. Г.А. Бордовского и В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С. 335–350.

УДК 37.013

Зобков Валерий Александрович

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
zobkov@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНОГО СОСТОЯНИЯ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В статье рассмотрена роль общественных организаций и роль семьи как важнейших социальных факторов в воспитании личности учащегося и в преодолении кризисного состояния в молодёжной среде.

Ключевые слова: активная жизненная позиция, отношение к деятельности, общественные молодежные организации.

Каждая общественная система стремится воспроизводить тот тип человека, который в наибольшей степени этой системе подходит.

Если мы начинаем вести разговор о кризисном состоянии молодёжной среды в современной России, то, вероятно, следует указать на общее кризисное состояние России. Почему? Потому, что в объективном мире все системно взаимосвязано. Системность окружающего мира, начиная со времен Гераклита, Демокрита и Эпикура, ни у кого не вызывает сомнения. Выделяют естественные и социальные системы. В настоящий момент я говорю о социальной системе. Ведущим, доминирующим компонентом социальной системы, реализующим общественно-значимые цели, является человек, личность.

Личность молодого человека формируется в тех социальных условиях, в которых она (личность) проживает, учится, общается, взаимодействует. Последнее и составляет специфику молодёжной среды.

Кризисное состояние в молодёжной среде, вероятно, можно связать с системным кризисом в России.

Преодоление системного кризиса в России, на мой взгляд, следует связывать с формированием личности с социально-адекватным типом отношения к деятельности (ниже раскрою содержание этого типа), личности с активной жизненной позицией. Замечу, что хотя в настоящее время и ставятся вопросы о воспитании личности молодого человека, однако отсутствует целенаправленная, системноорганизованная программа по формированию личности с социально-адек-

ватным типом отношения к деятельности, личности с активной жизненной позицией. Основными ценностями молодежи в настоящее время, по нашему мнению, являются деньги и власть. Знания, морально-нравственные ценности, связанные с трудовой деятельностью, службой в армии, семьей, активной жизненной позицией, обозначены в сознании молодых людей, как правило, слабо. Это проблема, которую следует решать как на государственном, так и общественном уровнях.

Активная жизненная позиция. В чем содержание этого понятия? Раскрывая содержание, сослался на цитату Л.И. Брежнева, слова которой в 80-е годы прошлого столетия были повсюду на транспарантах. «Ничто так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела является повседневной нормой поведения. Выработать такую позицию — задача нравственного воспитания».

Хочу обратить внимание на слова: «сознательное отношение к общественному долгу» и задать вопрос: «имеется ли в настоящее время у значительной части молодежи общественный долг, связанный с отличной учебой, с трудом на благо общества, со службой в армии». Ответ, вероятно, полагаю следующий — отсутствует у большинства молодежи в современных социальных условиях общественный долг или он находится на низком уровне развития.

Приходится сожалеть, что в настоящее время отбросили и забыли все положительное, что способствовало формированию личности с активной жизненной позицией, нравственной личности ребенка, учащейся молодежи. В данном случае я имею в виду отсутствие детско-молодежных организаций типа бывших в советское время — пионерской и комсомольской. Может быть, в какой-то степени следовало изменить содержание названных организаций, а форму оставить. Именно в общественных делах и поступках, включенных в структуру деятельности организаций, растет и формируется личность адекватная требованиям общества, формируется активная социально-обусловленная жизненная позиция молодежи, ее нравственность.

Я считаю, что ту общественно-технологическую цепочку, которая существовала ранее и была направленная на воспитание личности с активной жизненной позицией, следует возродить. Технологическая цепочка — это октябрятские, пио-

нерские и комсомольские организации в школах, комсомольские организации в средних и высших специальных учебных заведениях, в армии, в трудовых коллективах. Основным смыслом комсомольских организаций связан с формированием патристической, нравственно зрелой личности, что находит свое проявление в сознательной учебе, в труде на благо общества, в сознательной активности, во всех сферах общественной деятельности. Об этом, в частности, хорошо говорил А.Н. Лутошкин.

Возрождение общественных детских и молодежных организаций — это путь по преодолению кризисного состояния молодежной среды в современной России. В данном случае претензии многопартийной системы нашего общества по поводу возрождения пионерских и комсомольских организаций могут быть отклонены, так как их деятельность будет направлена на формирование общественно значимой личности молодого человека, за которым стоит будущее России.

Название комсомольской организации может быть изменено, например, «Молодые лидеры России». Такая молодежная политическая организация в г. Владимире существует. Через посредство обучающей детальности я знаком с отдельными представителями этой организации. Замечу, что всем им свойственна активная жизненная позиция. Они, как правило, на сон отводят 4–6 часов в сутки, а 18–20 находятся в активно-творческом состоянии. В учебе, в общественной деятельности они формируют свою личность, совершенствуют организаторские способности. Я считаю, что вот таким молодым людям можно доверять и давать общественные поручения.

Конечно, без участия в работе молодежных организаций взрослых, какими были А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский и др., не обойтись. Их опыт, их позитивные личностные качества, их нравственная позиция передаётся и заражает молодёжь.

Много ли молодежи с активной жизненной позицией?

Наши исследования показывают, что в настоящее время среди учащейся молодежи людей с активной жизненной позицией, социально-адекватным типом отношения к деятельности и жизнедеятельности в целом около 10%. О таких людях хорошо сказал выдающийся отечественный психолог С.Л. Рубинштейн: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств, человек есть лич-

ность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть личность, когда у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум «партийности» по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только знание, но и как отношение. Без сознания, без способности занять определенную позицию нет личности». [2, с. 246]. Эти слова С.Л. Рубинштейн актуальны и сейчас, когда так остро стоит вопрос о формировании личности с творческой направленностью, для которой была бы характерна самостоятельность, инициативность, активная жизненная позиция, социально-адекватный тип отношения к деятельности.

Социально-адекватный тип отношения к деятельности. Что это за тип отношения, каково его содержание? Сошлюсь также на результаты наших исследований.

Эффективны и надежные результаты деятельности достигаются личностью тогда, когда в ее системно-структурной организации доминирует деловая просоциальная мотивация, когда сформирована адекватная самооценка и когда в системе качеств личности ведущую роль играет интеллектуально-волевые и морально-нравственные качества, когда личность неравнодушна к происходящему. Вот такая система свойств и качеств личности свойственна людям с социально-адекватным типом отношения к деятельности.

Названная система свойств (мотивация, самооценка) и качеств (черт) и есть «совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [2]. Эти внутренние условия сами, в свою очередь, формировались в процессе «внешних взаимодействий».

Система свойств и качеств (черт) личности определяет не только характер, стиль субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, но и результат этих взаимодействий.

Отмечу также, что для большинства молодых людей свойственно социально-неадекватное отношение к деятельности, в структуре которого доминируют личностно-престижные мотивы, неадекватная самооценка, сниженный результат деятельности.

В настоящее время значительно возросло количество молодых людей с психастеническим типом акцентуации характера. Если 25–35 лет назад по данным А.Е. Личко в популяции здоровых под-

ростков психастеников встречалось лишь 1%, то в современных социальных условиях их количество увеличилось до 15–20%.

Что характерно для таких молодых людей? Это нерешительные, тревожные, с тенденцией переживания страха, мнительные подростки, молодые люди. Они любят заниматься самоанализом, который переходит в самокопание, мудрствование о себе. Нерешительность у них проявляется при необходимости сделать вывод. Они не любят перемен обстановки, новых предметов, опасаются незнакомых людей. Склонны к интеллектуальным или эстетическим увлечениям. Пытаются придать себе уверенность придуманными приметами и ритуалами. Компенсаторными характеристиками типа выступают педантизм, формализм, самоуверенность, психологическая защита, безапелляционность.

Такой молодежи сложно определиться и проявить себя в свойственном данному типу интеллектуальном или эстетическом увлечении среди несерьезных шоу, жутких боевиков, цинизма и т.п. Многие из таких подростков уходят в мир Интернета, который, к сожалению, акцентирует их еще больше.

Замечу, что как раньше, до перестройки, так и сейчас больше всего в человеке ценится исполнительность, послушание, конформность, безличность. Эти качества, к сожалению, воспроизводятся в семье, школе, вузе, находят отражение в сознании и поведении человека. Считаю, что обучение в школе и вузе должно опираться на принципы целесообразности, диалогичности, активности, позитивных высказываний и суждений, самостоятельности и научности. Это обеспечит формирующейся личности возможность взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, проводить рефлексивный анализ, развивать самостоятельность и инициативность, и другие позитивные качества личности учащегося как субъекта деятельности.

Воспитание личности, как известно, начинается в семье. Для того, чтобы воспитать личность с социально-адекватным типом отношения к деятельности, важно воспитывать с детских лет аккуратность, любознательность, отзывчивость, ответственность. На базе этих качеств (черт), как показывают результаты наших исследований, в дальнейшем будут формироваться другие позитивные качества: самостоятельность, инициативность, творческая активность и др., а также

«внутренние условия» личности учащегося, характеризующего его со стороны субъекта деятельности: адекватная самооценка и деловая про- социальная мотивация.

Именно в семье начинают формироваться моральные ценности, основные принципы и нор- мы поведения человека. Первые уроки нравствен- ности, как известно, наиболее эффективны. Фор- мирует ли современная семья личность ребенка с социально-адекватным типом отношения к дея- тельности, морально устойчивую? В значительной части, вероятно, нет. Это, наверное, следует ска- зать также и о школе, средних и высших професси- онально- образовательных учреждениях.

В подтверждение вышесказанного сошлюсь на результаты Международного тестирования, организованного TIMSS – R: выпускники вузов в нашей стране имеют низкие показатели по уме- нию анализировать и применять знания на прак- тике, освоение ими учебного материала проис- ходит без должной переработки, на основе «го- тового» знания, сообщенного преподавателем, без самостоятельной работы по целостному представлению информации.

Практика и исследования показывают, что у большинства студентов нет интереса к учению. Студенты старших курсов учатся в университете так, как будто продолжают учебу в школе – под влиянием мотива-стимула (внешней мотивации), продолжают учиться в большей степени не для становления себя как будущего профессионала,

а для получения диплома, для усвоения «готового знания».

Студенты, привыкнув действовать «по указ- ке», в дальнейшем, в условиях свободы выбора, проявляют несамостоятельность, безынициатив- ность, не могут сформировать программу дея- тельности, ориентировочную основу действий, процесс самообучения.

Это насущная проблема обучения и воспита- ния и решить ее следует неотложно.

Считаю, что значительную роль в преодоле- нии системного кризиса в современных услови- ях России по формированию личности молодого человека должны сыграть общественные мо- лодежные организации. И здесь следует учесть опыт и научное наследие выдающего отечествен- ного психолога и педагога А.Н. Лутошкина, кото- рый своими делами и научными трудами доказал силу их воздействия на формирование гармонич- ной личности. В таких организациях формирова- лась молодёжь с активной жизненной позицией, формировались субъекты деятельности.

Молодежи необходимо верить. В ней много энергии и эту энергию следует направлять в нуж- ное для общества русло.

Библиографический список

1. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь дет- ского коллектива. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психо- логии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.

УДК 37

Брежнев Евгений Николаевич

Управление по надзору в сфере образования и науки Курской области
reprintsev@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Автор анализирует феномен экономической культуры личности с точки зрения традиций и подходов, сложившихся в философско-педагогической антропологии, раскрывает особенности и принципы воспитания экономической культуры молодежи в практике современного социального воспитания. Особое внимание уделе- но возможностям учреждений НПО и СПО в формировании экономической культуры учащихся, связи социаль- но-нравственного и экономического развития молодежи, освоении ею важнейших, экзистенциальных ценнос- тей и смыслов человеческого бытия.

Ключевые слова: социальное воспитание, экономическая культура, молодежь.

Для понимания сущности современно- го человека как человека культуры, важна концепция, развиваемая рус- ским философами конца XIX – начала XX века (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев,

П.Ф. Флоренский, С.Л. Франк), где человек пред- ставляет как высшая духовная ценность, эпицентр культуры. По их мнению, обретая себя, свою сущ- ность, человек должен стать частью человечества, постигая и творя культуру. Основной тезис рус-

ской гуманистической мысли: личность – неповторимый индивид, незаменимый иной ценностью, человек – вершина творения. «Личность человеческая... есть целый мир. Человек – микрокосм и заключает в себе все» [6, с. 313]; «Человеческая личность – бесконечна» [14, с. 202]; личность есть «высшее единство познающего, оценивающего и действующего субъекта» [7, с. 185]; «личность есть... определенная сущность, единственная в своем роде незаменимая и многосторонняя» [8, с. 385]. Взгляды философов гуманистического направления значимы и сегодня, когда на первый план в картине мира выдвигается человек, его мысли и поступки, его жизнь. Русские философы отстаивали необходимость создания условий для непрерывного саморазвития творческого потенциала личности, отстаивали идею активности субъекта и ответственности человека за самосозидаемость, «Всякое преобразование должно делаться изнутри – из ума и сердца человеческого» [14, с. 6], а «основной, важнейшей, ограничивающей силой человеческого знания является «внутренняя ограниченность направления его внимания»» [16, с. 567]; «интересен лишь человек, в котором есть прорыв в бесконечность» [6, с. 350]. Таким образом, русские философы считали что человек, обладающий экономической культурой, более адаптирован к жизни, способен раскрыть свои внутренние потенциал, сделав его реальностью. Для нас важна идея, утверждаемая русскими философами, о духовности, как общечеловеческом принципе существования человечества. В.С. Соловьев верил, что нравственность превращает в золото все, к чему она прикасается, а «нравственное совершенство – та неисчерпаемая энергия, которая может и должна двигать все сферы человеческой деятельности...» [14, с. 15]; «человек – есть живой центр духовных сил» [16, с. 441].

Воспитание экономической культуры должно исходить из ментальности русского человека, основываться на духовности, лучших традициях русского купечества, его меценатстве, должно идти через активное приобщение к национальной культуре. Успешность этого процесса зависит от того, насколько он будет взаимосвязан с ориентацией на приоритет духовных общечеловеческих ценностей. Не менее важны в этом контексте идеи Н.А. Бердяева о соотношении человека и окружающей среды. По мнению философа, комфортно в окружающем его мире куль-

туры будет себя чувствовать тот тип людей, который «находится в гармоническом соотношении с мировой средой» [6, с. 342]. Непонимание окружающей действительности приводит жизнь человека в тупик, а человек экономической культуры – активен и творчески относится к жизни. Н.А. Бердяев утверждал, что «нерешение вопроса экономического не дает возможность реализовать свободу... Свобода ограничивается... экономикой, которая делается всевластной» [6, с. 264, 265]. Задача человека – понять, что «экономика есть необходимое условие жизни...», но цель и смысл человеческой жизни лежит «совсем не в этом необходимом базисе жизни...» [6, с. 268]. С его взглядами перекликается мнение В.С. Соловьева: «Придавать в человеке только деятеля экономического – производителя, собственника и потребителя общественных благ – есть точка зрения ложная и безнравственная, ибо истинно человеческий интерес вызывается только тем, как и для чего человек действует в этой определенной области» [14, с. 296–297]; а «самый факт экономических бедствий есть свидетельство, что экономические отношения не связаны как должно с началом добра, не организованы нравственно» [14, с. 296].

Изучение взглядов русских философов конца XIX – начала XX века позволяет понять, что человек – эпицентр культуры, вершина творения, только постигая и творя культуру, он способен стать частью человечества. Русские философы отстаивали идеи субъектности личности, ответственности за самосозидаемость, в этом их взгляды совпадают со взглядами экзистенциалистов, их толкованием того, что человек должен понимать в экономике лишь необходимое условие жизни, что экономика не всевластна, что главное – человек.

Представители философской антропологии касаются предметного исследования различных сторон человеческого существования. Их идеи о человеке как творце и носителе культуры значимы для понимания направлений воспитания современного культурного человека. Философы данного направления стремились к целостному пониманию человека, утверждали активность и ответственность человека за свою деятельность. Так, З. Ротхакер считал человека живой и творческой личностью, ведь он «...субъективный центр и исходный пункт активности». Г. Плеснер рассматривал человека как величайшую ценность, считая его существом, занимающим цент-

ральное место в мире. М. Шелер подчеркивал роль самооценки человека, утверждая, что «личность не «есть», а «становится»». Взгляды представителей философской антропологии позволяют уточнить сущность современного человека как человека экономической культуры: он – активен, ответственен за свое существование, понимает свое предназначение в окружающем его мире культуры.

В современной гуманистической философии также представлены идеи уникальности и ценности человека, его ответственности за собственное существование. По мнению М. Мамардашвили, главная задача и предназначение человека – «исполниться в качестве человека, родиться вторично гражданином Мира». Философ утверждает необходимость постоянной работы человека над самим собой, самостоятельность и активность человека в самостроительстве. «...Человек создается... с участием его самого, его индивидуальных усилий...». По мнению М. Мамардашвили, человек должен осознавать то, что с ним происходит, добываясь всего посредством собственных усилий, не дожидаясь ничего, «от потусторонне «высшей» игры».

Современное экономическое воспитание ориентируется на способность личности принимать решения в различных социальных ситуациях; нести ответственность за результаты своего труда. Педагогика профессионального образования ориентирует на формирование моделей экономического поведения и экономически значимых качеств личности – инициативности, предприимчивости. Экономическая культура является частью общей культуры индивида, имеет специфические черты, но сохраняет все признаки понятия «культура».

Ни одно понятие науки не вызывает такого многообразия трактовок и определений, как понятие «культура». Существуют различные теоретические концепции о сущности культуры, перспективах ее развития, влиянии на человека и его жизнь. В настоящее время, по данным теоретиков культуры, насчитывается несколько сотен определений этого понятия. Так, А. Моль дает около 250 определений. О культуре говорят применительно к разным сферам общественной жизни. Характерной чертой современных определений культуры является их возрастающее и усложняющееся многообразие и многозначность. Говорят о культуре духовной и материальной,

о культуре экологической, экономической, технологической, о культуре труда и т.д. Свои понятия культуры возникают в психологии, социологии, педагогике. Ю.В. Ананьев считает, что человек должен осознавать себя ответственным за собственную жизнь, а это возможно в том случае, если есть понимание того, что происходит с самим человеком и окружающим его миром, в том числе в сфере экономики. Необходимо, как бы ни поворачивалась судьба человека, чтобы ни случилось, быть достойным. Упущение современного мира – невозможность, нежелание признать достоинство человека.

Нам очень близка позиция М.К. Мамардашвили об экономической самостоятельности, под которой он понимал «возможность и способность свободного труда», то есть человек должен свое дело вести сообразно своему смыслу. Экономически независимый человек может выбрать сам «вид и форму своего труда» [10, с. 211]. Г.С. Батищев рассматривает человека как существо, постоянно находящееся в поиске себя; так как мудрость жизни в том, что человеку не дано сразу и изначально быть «субъектом, сотворенным, личностью», ему нужно быть настойчивым и «разыскать и обрести себя самого, себя более подлинного, нежели тот, кого он первоначально в себе застал».

Л.Н. Коган считает, что назначение человека – «полностью реализовать свои жизненные силы и возможности, подняться над своей ограниченностью, возвыситься до общечеловеческих, вселенских критериев, стать в полном смысле человеком». Л.Н. Коган, рассуждая о проблеме человека, утверждает неповторимость и самоценность жизни любого человека, ответственность его за самосозидание: «...человек сам создает, творит себя».

Н. Аббаньяно говорит об уникальности человека, осуждая отчуждение человека, превращения его в средство, ведь человек прежде всего личность – «единственная и неповторимая реальность...» [1; 2]. Человеческая экзистенция «всегда есть существование в мире, то есть в определенной ситуации». События, их переплетение постоянно ставят перед человеком проблему его бытия, его предназначения. Понимание событий приведет к изменению их в свою пользу. В этом позиция автора согласуется с воззрениями философа о том, что понимание приводит человека к подлинному существованию. Указывает Н. Аббаньяно и на сопричастность человека с други-

ми людьми, отрицая его изолированность» ведь человек, как разумное существо должен сосуществовать и сотрудничать с теми, кто его окружает. Отношения между людьми – величайшая ценность. Каждый должен «формировать себя как неповторимую личность в солидарном сообществе и упорядоченном мире». Подлинная личность должна ставить на первое место солидарность и понимание в отношении с другими людьми, более того, человек должен признавать и уважать в других их собственную индивидуальность, утверждая свою.

Э. Шпрангер, рассматривая существующие типы личности, выделил тип «экономического человека», которому присущи «созидательность, практическая, стремление к полезности познания и деятельности, активность мышления»; а Б.Г. Ананьев выделил в структуре личности «экономический статус», считая его одним из основополагающих структурных элементов, позволяющих человеку адаптироваться в окружающем его мире экономики.

Эта позиция особенно близка представителям гуманистических теорий личности (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт). Представители этого направления обращаются к осмыслению феномена «Я-концепции», как образования, влияющее на поведение человека. Р. Бернс определял «Я-концепцию» как «...совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой». Образ «Я», формирующийся под воздействием различных внешних влияний, оказывает воздействие на восприятие человеком себя, других, мира. Позитивная «Я-концепция» способствует тому, что человек чувствует себя счастливым, лучше адаптируется и преодолевает трудности; позитивную «Я-концепцию» можно приравнять к принятию человеком себя, ощущению себя величайшей ценностью. Рассматривая процесс воспитания современного рабочего, мы опираемся на мнение К. Роджерса о необходимости специальной работы, направленной на развитие у учащихся позитивной «Я-концепции», о необходимости «привить ощущение собственной ценности, компетентности и значимости», так как в этом случае индивид приобретает свободу выбора, способность к актуализации своих потенциальных возможностей, «понимание смысла внутри самого себя». Именно такой человек, по мнению ученого, приобретет свою собственную уникальность.

Субъектный подход к пониманию личности, представление о человеке как о субъекте собственной жизни представлен в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, И.С. Кона, В.А. Петровского, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна и др. По мнению ученых, поведение личности должно обуславливаться собственным выбором, а суть личности заключается в способности человека действовать ответственно и самостоятельно. «Личность – это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни, в обществе, в культуре». Р.С. Немов считает, что личность – это понятие, характеризующее человека и его деяния в целом, а Б.Г. Ананьев подчеркивал, что личность прежде всего сознательный индивид, стремящийся к сознательной организации и саморегуляции деятельности. Д.И. Фельдштейн считает личность динамичным и пластичным образованием, утверждая, что основным способом ее бытия является развитие, то есть удовлетворение потребности «постоянно выходить за свои пределы». Его определению личности созвучна трактовка К.А. Абульхановой-Славской, считающей личность развивающимся, качественно изменяющимся и становящимся во времени объектом.

В.А. Петровский связывает становление личности с раскрытием собственной природы человека, присвоением и созданием им предметов культуры, определением круга значимых других существ и проявлением себя перед самим собой. Л.И. Анциферова считала, что повышение уровня креативности, взаимодействия личности с окружающим предметным и социальным миром приведет к тому, что внутренний мир ее будет богаче. Б.Ф. Ломов считал, что раскрыть основные свойства личности можно только через анализ отношений «индивид – общество», а П.М. Якобсон, что становление зрелой личности невозможно без ее социальной зрелости, которая выражается в том, «насколько адекватно понимает человек свое место в обществе», как откликается на важные явления социальной жизни.

Согласно Э. Фромму, развитие личности должно идти свободно, неподвластно «любой высшей силе или цели, кроме самосовершенствования личности», никакая внешняя сила: ни государство, ни коллектив не должна манипулировать индивидом как личностью. В этом контексте, эко-

номическая культура выступает как защита от манипуляций государства и, возможно, других людей. Е.Н. Шиянов и С.В. Недбаева считают, что процесс становления личности связан со способностью человека управлять собственной жизнью и развитием. По мере становления личности роль человека в собственной судьбе возрастает. Человек становится «творцом своей индивидуальной истории» (Н.А. Логинова), стремится к раскрытию своих сущностных сил, согласовывая свою жизнедеятельность с внешними обстоятельствами.

Главной характеристикой, определяющей бытие личности, есть ее субъектность как исходное начало в человеке, выражающее сущность его внутреннего мира. Образование, становясь центральным феноменом культуры, все более ориентируется на утверждение сущностного, личностного начала в человеке. Переход к личностной парадигме – закономерный итог развития человека, когда на смену поверхностно-предметному освоению мира приходит его глубинно-смысловое постижение человеком как активным субъектом.

По утверждению Р. Бернса, в период юности центральной проблемой личности является выбор профессии и продвижение в профессиональной сфере. Очень часто выпускникам учреждений начального и среднего профессионального образования оказывается невозможным найти работу по специальности, вес большее количество молодых людей, окончивших ПТУ, оказывается без жизненной перспективы, невозможность найти работу заставляет их усомниться в своих способностях нести ответственность за самого себя, все их ожидания стремительно девальвируются, они лишаются одной из главных составляющих личности – социальной идентичности.

Личность человека есть психологическое образование, координирующее направление становления человека; субъектность – главная характеристика, определяющая бытие личности; юность – особый период становления человека, в который весьма интенсивно протекает личностное и профессиональное самоопределение. Рассмотрение сущности культуры приводит к выводу, что она является ценностным регулятивом жизнедеятельности человека и, вместе с тем, деятельностью, направленной на преобразование мира и самого человека. Экономическую культуру можно определить как своеобразный вид общей культуры, функционирующий в опреде-

ленном пространстве экономических отношений. Культура, в том числе и экономическая, должна стать внутренним личностным качеством, которое будет способствовать вхождению человека в социокультурную среду, его самоосуществлению и самореализации.

Экономическая культура – это проекция общей культуры на сферу экономики, культурная компонента экономической деятельности человека. Данный вид культуры – один из важнейших факторов успеха экономической деятельности, который формирует целостность экономической системы и образа жизни современного общества. Экономическая культура – своеобразный вид общей культуры, функционирующий внутри экономики. Органично впитывая в себя ряд особенностей, характерных для других подсистем общей культуры, экономическая культура обладает рядом специфических черт, благодаря которым возможно воспринимать и рассматривать ее как самостоятельное понятие. Так, она связана с экономической деятельностью людей и через нее проявляется; существует в определенном пространстве экономических отношений; тесно связана с правом и нравственностью, так как именно от них зависит, какие экономические действия могут позволить себе люди.

Культура явление многогранное, неоднозначное, которое выражает человеческую сущность общества. Общество как мир культуры – особый социальный механизм, устремленный к человеку и его развитию; его можно представить пирамидой, вершиной которой является человек – величайшая ценность. Так А.И. Арнольдов считает культуру результатом «связи человека с миром и утверждения в нем». По его мнению, социальное назначение культуры состоит в раскрытии и развитии сущностных сил человека, но для успешной самореализации человеку необходимо и самому активно включаться в процесс культурного образования. А.Н. Быстрова и В.А. Киселев, рассуждая о сущности культуры и ее назначении, выделяют следующие функции культуры: адаптивную, функцию передачи социального опыта, информативно-познавательную, коммуникативную, регулятивную, гуманистическую, т.е. культура помогает человеку «приспособиться к объективному миру», «овладеть позитивным опытом», через нее идет диалог с миром, в ней «зафиксированы нормы, идеалы деятельности и поведения человека».

Анализ сущности экономической культуры показывает, что рассматривая ее как социальную память общества, можно выделить следующие ее функции: трансляционную (передача из прошлого в современность тех ценностей и норм, которые лежат в основе экономических отношений); селекционную (отбор тех норм, которые необходимы для решения задач в настоящем); инновационную (обновление норм и ценностей, привлечение их из других культур). Экономическая культура может выполнять еще одно назначение в обществе, так, она может формировать личность, способную самореализовываться в современных социально-экономических условиях. Тогда ее функции будут: познавательная (получение научных знаний о функционировании экономики; осмысление экономической действительности); мировоззренческая (формирование основных экономических идей, взглядов, представлений); воспитательная (превращение знаний в убеждения и ценностные ориентации).

Сложнейший процесс организации жизни человека невозможен без всесторонней культурной базы. Обретение экономической культуры поможет человеку обрести самого себя, существенно увеличит шансы на жизненный успех и позволит занять сознательную и активную гражданскую позицию. Анализ литературы и реалии практики профессионального образования показывают, что экономическая культура способствует социализации учащихся, т.е. вхождению в соответствующую социокультурную среду через усвоение экономических ролей и приобретение определенных личностных качеств. Владение экономической культурой помогает осознать свою сопричастность к целям общественного развития и способствовать их реализации наравне со всеми. В результате экономической социализации человек должен почувствовать себя субъектом экономической деятельности и выстроить свой собственный индивидуальный экономический путь. Необходимо говорить о культуре, в том числе экономической, как внутреннем личностном качестве человека, творческой направленности человека на раскрытие своих сил и способностей. Человек будет культурным существом в той мере, в какой освободится от власти внешних обстоятельств, и его развитие будет результатом его собственной жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Аббаньяно Н. Мудрость философии и проблема пашей жизни. — СПб.: Изд-во «Алетейя», 1998. — 305 с.
2. Аббаньяно Я. Антропологическая проблема морали // Философские науки. — 1991. — №11. — С. 153–166.
3. Абросимов В.Н. Конструирование образовательной среды формирования экономической культуры школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2000. — 19 с.
4. Алексеев А.И., Симагин Ю.А., Рывкина Р.В. Между социализмом и рынком: судьба экономической культуры в России // Вопросы философии. — 1996. — №2. — С. 147–149.
5. Андреева И.П. Экономическое образование в России: динамика социальных функций. — СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1999. — 177 с.
6. Бердяев Н.А. Судьба России. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
7. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса. — М.: Республика, 1994. — 368 с.
8. Лосский Н.О. История русской философии. — М., 1990.
9. Любичева В.Ф., Монахов В.М. Методологические основания формирования современной экономической культуры: Философские основания этики бизнеса. Кн. 1-2. — М.; Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1998. — 149 с.
10. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1990.
11. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. — 1998. — №3. — С. 11–17.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
13. Смирнов И.П. Профессионально-техническое образование: ретроспектива и перспектива // Профтехобразование России: Итоги XX века и прогнозы. — М.: ИРПО, 1999. — С. 11–32.
14. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. — М.: Республика, 1996. — 479 с.
15. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. — 1999.
16. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. — СПб.: Наука, 1995. — 656 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 159.9:316.6

Кашницкий Виктор Ильич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sozpsi@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТЕНЦИАЛЫ КОНТАКТНОЙ (МАЛОЙ) ГРУППЫ И ИХ ДИАГНОСТИКА

В статье рассматривается интегративность как потенциал контактной группы, предлагается модель методических подходов к ее изучению.

Ключевые слова: контактная группа, интегративность, методы исследования.

В своей статье, опубликованной ещё в 1978 году и посвящённой анализу соотношения потенциальной и актуальной сфер жизнедеятельности первичного коллектива, А.Н. Лутошкин отмечал, что в качестве потенциалов коллектива могут выступать такие психологические свойства, которые «представляют его возможности в настоящем и будущем», являясь своеобразными «усилителями» деятельности людей в коллективе и обеспечивая «развитие коллектива, в первую очередь, как социальной системы» [5].

Необходимо уточнить, что аналогом термину «первичный коллектив» в отечественной социальной психологии является целый ряд синонимичных понятий – «малая группа», «первичная группа», «контактная группа», «команда», – используемых разными авторами для обозначения группы как субъекта совместной жизнедеятельности. При этом в публикациях сотрудников курской и костромской социально-психологических лабораторий, в разные годы возглавлявшихся профессором Л.И. Уманским, предпочтение отдаётся термину «контактная группа». «Понятие «контактная группа», – отмечал Л.И. Уманский, – нам представляется более точным, чем распространённое – «малая группа» [11, с. 19]. В частности, описывая группу как объект организаторских воздействий, Л.И. Уманский особо подчёркивал важность учёта такой её характеристики, как контактность, поскольку «...именно непосредственное психологическое воздействие личностей в кооперативной групповой деятельности создаёт групповой эффект, который повышает эффективность организаторской работы». И далее: «...контактность организуемой группы есть

та психологическая почва и та исходная основа, на которой зиждется организаторская деятельность» [12, с. 87].

Одним из проявлений интрагруппового эффекта – социально-психологического эффекта межличностных взаимоотношений внутри контактной группы – выступает степень единства её членов в различных сферах групповой жизнедеятельности. Для характеристики этого единства в отечественной социальной психологии используется целый ряд понятий: «сплочённость», «сработанность», «совместимость», «организованность», «действенная групповая эмоциональная идентификация» – ДГЭИ и др. [4].

Сопоставив содержание, вкладываемое в эти понятия разными авторами, нетрудно заметить то общее, что их объединяет, а именно: указание на интегративную природу тех процессов, которые делают группу единым социальным организмом, коллективным субъектом жизнедеятельности. Фактически все эти понятия характеризуют тот или иной аспект более общего, родового по отношению к ним свойства – интегративности, выступающей наиболее общей характеристикой внутригрупповых связей и отношений в процессе взаимодействия и представляющей собой «меру единства, слитности, общности членов группы друг с другом» [14, с. 72]. С позиций системного подхода интегративность наряду с активностью можно рассматривать как одно из важнейших группообразующих качеств [6]. В отношении контактной группы и интегративности как её необходимого атрибута вполне применимо известное высказывание Гегеля: «Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно

есть» В этом контексте всё многообразие проявлений **интегративности** группы может быть рассмотрена как несомненные **потенциалы групповой активности и группового развития**.

Конечно, возможности специфичных для данной группы конкретных проявлений «единства, слитности, общности членов группы друг с другом» бесконечно разнообразны. Однако задачу диагностики итегративности (потенциала группового развития) следует решать через выявление и замер таких необходимых и достаточных ее проявлений, которые характеризуют наиболее существенные аспекты группового единства.

Опираясь на функционально-структурную концепцию развития контактной группы как первичного коллектива, в разработке которой под руководством Л.И. Уманского принимал самое непосредственное участие и А.Н. Лутошкин, можно выделить ряд относительно самостоятельных проявлений интегративности, отражающих различные аспекты межличностного взаимодействия и общения членов группы.

Сплоченность (ценностно-ориентационное единство): единство членов контактной группы в нравственной и деловой сфере; общность социально полезных целей, нравственных ценностей, мотивов деятельности; следование коллективистским нормам поведения.

Организованность (организационное единство): единство членов контактной группы в сфере организации; наличие авторитетного и действенного центра, способность самостоятельно и эффективно распределять роли и обязанности в отсутствие официального руководителя.

Сработанность (профессионально-деловое единство): единство действий членов контактной группы в процессе выполнения трудовой, учебной, общественно-политической и других видов деятельности, наличие групповой «умелости», т.е. сформировавшихся навыков совместной деятельности, обеспечивающих максимально возможную продуктивность.

Согласованность (интеллектуальное единство): способность членов контактной группы быстро и успешно находить общий язык, приходить к единому мнению, сообща разрешать проблемы.

Созвучность (эмоциональное единство): общность переживаний членов контактной группы в значимых ситуациях, эмоциональный отклик на настроение друг друга, взаимная эмоциональная поддержка.

Стрессоустойчивость (волевое единство): способность членов контактной группы в сложных стрессовых ситуациях мобилизоваться и успешно действовать как единый социальный организм.

Будучи относительно самостоятельными, названные проявления интегративности связаны между собой сложными взаимозависимостями. Но при этом все они актуализируются и реализуются только в групповой жизни и деятельности. Признание и последовательный учёт этого важного условия означает претворение в практику исследований принципа деятельности.

Очевидно, возможность одновременной актуализации всех перечисленных разновидностей интегративности возникает лишь в случае значимой жизнедеятельности контактной группы во всех сферах одновременно. Такое явление может иметь место, например, «в период деятельности группы, требующей наивысшей степени сознательности, идейной убежденности, организованности, профессионально-деловой подготовленности и в то же время наиболее интенсивной интеллектуальной, эмоциональной и волевой напряженности. Это случаи экстремальные и в повседневной практике редкие, хотя, конечно, и очень важные. На них, в конечном счете, проверяются максимальные потенциалы первичного коллектива» [15, с. 12].

Гораздо чаще, однако, в жизни и деятельности контактных групп реализуются лишь отдельные проявления интегративности: в зависимости от социальной значимости, характера и условий групповой деятельности, активности входящих в группу личностей, их межличностных отношений и взаимодействий.

В этих случаях интегративность может быть диагностирована лишь частично, путем изучения актуализированных групповых свойств. Диагностировать же в полном объеме интегративность можно с помощью комплекса методик, позволяющих замерять все проявляющиеся в совместной деятельности групповые характеристики. Совокупность полученных таким образом показателей, а точнее, их система, поскольку они репрезентируют различные уровни внутригрупповой интеграции, находящиеся между собой в сложных субординационных взаимосвязях, и будет отражать это важнейшее качество контактной группы во всей полноте.

В каждом из проявлений интегративности как характеристике групповой психологии в разной



Рис. 1. Дифференциация проявлений интегративности

степени представлены когнитивный, аффективный и конативный компоненты. Понимая всю условность подобного деления, мы попытались схематически отразить дифференциацию проявлений интегративности на основе преобладающей выраженности в них названных компонентов (рис. 1). Организованность, сработанность, интеллектуальное и эмоциональное единство отличаются доминированием одного какого-либо компонента. В сплоченности и стрессоустойчивости доминирующим является сплав компонентов соответственно когнитивного и конативного, а также аффективного и конативного. Такая дифференциация, на наш взгляд, не может не сказаться

на целесообразности преимущественного использования того или иного метода, той или иной конкретной методики.

В арсенале социальной психологии на сегодня имеется немало диагностических методик, позволяющих замерять различные аспекты групповой интегративности [2; 7; 10; 13]. Опираясь на практику костромской социально-психологической лаборатории в изучении психологических характеристик различных контактных групп и учитывая подобный опыт других исследователей, мы представили на схеме возможные области применения каждого из основных методов в диагностике групповой интегративности.

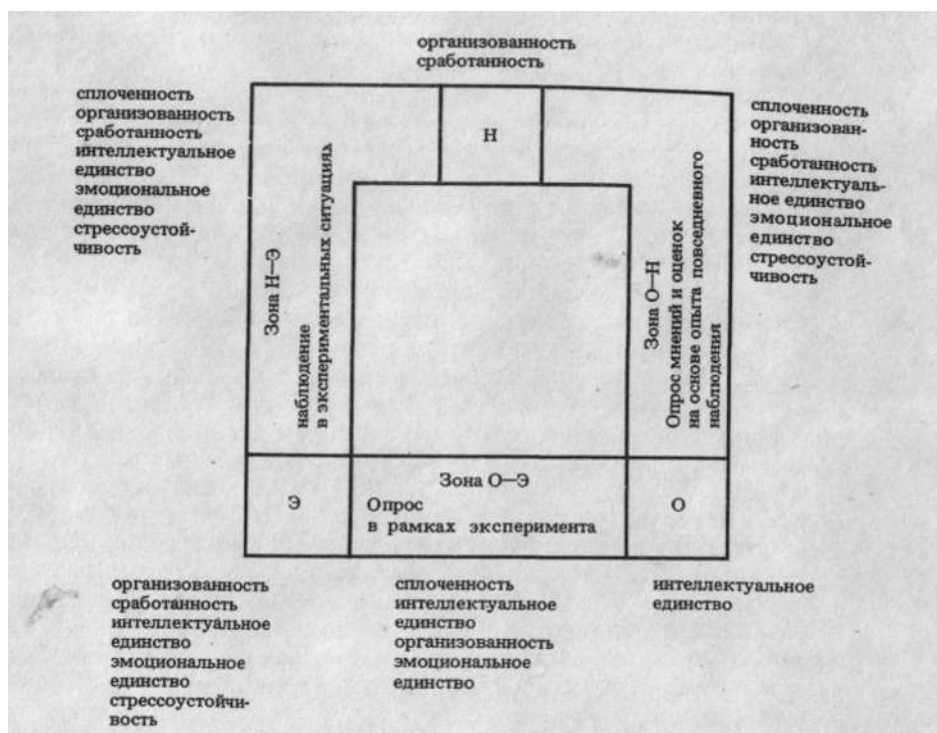


Рис. 2.

Подавляющее большинство используемых методик созданы «на стыке» разных исследовательских методов. Поэтому они нередко представляют собой своеобразное сочетание элементов наблюдения, эксперимента и различных вариантов опроса. В связи с этим целесообразно, на наш взгляд, исходя из описания методики (процедуры получения эмпирических данных), включать ее в определенную «зону методов»: Н-Э, О-Н, О-Э (рис. 2). Пояснить предлагаемую схему можно на примере диагностики сплоченности группы.

Методики по изучению различных аспектов сплоченности: ценностно-ориентационного единства, предметно-ценностного единства [8; 9], групповых норм [3] – входят в зону О-Э, поскольку предусматривают использование различных модификаций опроса (бланковые методики) в специально заданных экспериментальных ситуациях.

Диагностировать сплоченность можно и с помощью контролируемого наблюдения в экспериментальных ситуациях (зона Н-Э). Существо методики в том, что по специальной схеме фиксируются возможные проявления единства группы в морально-нравственных оценках, в одобрении или осуждении поступков отдельных членов группы, в подчинении членов группы единым нормам поведения и взаимоотношений в процессе значимой совместной деятельности в рамках лабораторного или естественного эксперимента.

Можно диагностировать степень групповой сплоченности исходя из оценок, полученных в результате опроса компетентных судей (экспертов), имеющих достаточный опыт длительного и систематического наблюдения за оцениваемой группой. Частным случаем является ситуация, когда оценку сплоченности дают сами члены группы – групповая самооценка. Для целей подобного опроса (зона О-Н) могут быть использованы различные бланковые методики: полярные профили, независимые характеристики, социально-психологическая самооценка коллектива [8]. Как видно, упомянутые разнообразные методики позволяют подходить к изучению групповой сплоченности с разных сторон.

Приведем еще несколько примеров, связанных с диагностикой различных аспектов интегративности. Так, проявления организованности и сработанности можно изучать путем свободного или структурированного (по схеме) наблюдения (Н) за протеканием в группе самого процесса совместной деятельности.

Далее, существует немало лабораторных экспериментальных, в том числе и аппаратурных, методик [16], позволяющих получать объективные показатели успешности совместной деятельности (время выполнения задания, количество ошибок и т.п.), зависящие от степени организованности, сработанности, интеллектуального и эмоционального единства, стрессоустойчивости группы. А это значит, что названные аспекты интегративности можно диагностировать опосредствованно через лабораторный (или естественный) эксперимент.

Степень интеллектуального единства группы может быть диагностирована в ходе «коллективной самооценки» [1] – групповой дискуссии по проблемам жизнедеятельности группы, актуализирующей проявления интеллектуальной интегративности. Такая групповая дискуссия, программа и процедура которой были разработаны А.Н. Лутошкиным, по существу выступает как естественный формирующий эксперимент. Поэтому методику «самооценки» мы относим к зоне О-Э.

Подобным образом могут быть дифференцированы и все остальные конкретные методики, применяемые для диагностики интегративности. Такая их индексация обеспечивает возможность создания своеобразного «каталога», т.е. упорядоченного путеводителя по обширному банку методик. Что, в свою очередь, может служить подспорьем при формировании комплекса методик для целей диагностики различных аспектов групповой интегративности, в зависимости от тех исследовательских или прикладных задач, которые необходимо решить.

Библиографический список

1. Асафов В.Г., Крюкова Т.Л., Кашицкий В.И. Методика самооценки отряда как коллектива // Социально-психологические проблемы первичного коллектива: Сб. науч. тр. – Вып. 62. – Ярославль, 1982. – С. 79–81.
2. Бендас Т.В. Методика моделирования группового взаимодействия // Социально-психологические проблемы первичного коллектива: Сб. науч. тр. – Вып. 62. – Ярославль, 1982. – С. 63–67.
3. Жигулёв С.И. Групповые нормы: социально-психологический аспект: Хрестоматия. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008.
4. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001.

5. Луттошкин А.Н. К проблеме соотношения потенциалов и актуальной деятельности первичного коллектива // Социально-психологические аспекты первичного коллектива: Сб. науч. тр. – Вып. 51. – Ярославль, 1978. – С. 17–21.

6. Луттошкин А.Н. Системная модель коллектива и некоторые принципы исследования групповых эмоциональных потенциалов // Социально-психологические проблемы личности и коллектива: Республиканский сб. тр. – Ярославль, 1977. – Вып. 48. – С. 20–37.

7. Методы социальной психологии: учеб. пособие для вузов / Под общ. ред. Н.С. Минаевой. – М.: Академический Проект, 2007.

8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – С. 382–392.

9. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.

10. Социальная психология: Практикум: Учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. Т.В. Фоломеевой. – М.: Аспект Пресс, 2006.

11. Уманский Л.И. Критерии и характеристики общественной активности личности и контактной группы как коллектива // Социально-психологические аспекты общественной активности школьников и студентов: Сб. науч. тр. – Ярославль, 1975. – Вып. 39. – С. 19–31.

12. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. (Избранные труды). – Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2001.

13. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 54–74.

14. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980.

15. Уманский Л.И. Социально-психологические проблемы первичного коллектива // Социально-психологические аспекты первичного коллектива: Сб. науч. тр. – Ярославль, 1978. – Вып. 51. – С. 8–16.

16. Чернышëв А.С., Лунëв Ю.А., Сарычев С.В. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

УДК 371.4

Поляков Сергей Данилович

Ульяновский государственный педагогический университет
sdpolyakov@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ГОРОДСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ*

Статья посвящена теоретическим подходам и некоторым эмпирическим результатам исследования повседневной жизни школьников в общеобразовательном учреждении как социокультурного феномена. Названы методологические основания исследования, описана исходная теоретическая модель предмета исследования, приведены результаты пилотажного исследования социолингвистического аспекта общения старших школьников в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: пространство школьной повседневности, социокультурный опыт, общение, школьный сленг.

Школа как образовательное учреждение имеет двойственную природу: она является педагогическим феноменом (системой, организуемой ради достижения образовательных целей) и в то же время существует как социокультурный феномен, как пространство жизнедеятельности школьников (Л.И. Новикова, 1972).

Образовательное учреждение как педагогический феномен – это педагогические концеп-

ции, программы, содержание и способы обучения и организации воспитательной работы. Образовательное учреждение как социокультурный феномен обнаруживается в неформальных нормах поведения, общения, речи; в различных пространствах школьной жизнедеятельности; в традициях поведения, общения, одежды.

Педагогическая и социокультурная подсистемы образовательного учреждения пересекаются в феноменах культуры и уклада школы.

* Исследование поддержано грантом РГНФ №09-06-00147а.

Исследованию образовательных учреждений как педагогического феномена посвящено множество, прежде всего педагогических, исследований. Исследований отечественной школы как социокультурного феномена – намного меньше. И в большей мере они относятся к феноменам советской и дореволюционной школы, в меньшей степени к современной российской школе.

Мы различаем три «пространства» повседневной жизни школьников в образовательном учреждении:

- «Пространство» повседневной жизни школьников создаваемое конкретными действиями педагогов (педагогическое пространство).

- «Пространство» повседневной жизни школьников, порождаемое «устройством» школы как социальной организации (этому устройству, задаваемому сложившейся социальной организацией, «подчиняются» и школьники и педагоги).

- «Пространство» повседневной жизни школьников, порождаемое непосредственным спонтанным общением и взаимодействием в школе, с привнесением школьниками в школьную жизнедеятельность внешней, по отношению к школе, культурой.

Отношение педагогов к данным «пространствам» можно охарактеризовать двумя параметрами: известностью для педагогов процессов в соответствующем пространстве и управляемостью этих процессов.

Первое (педагогическое) пространство для педагогов относительно известно и управляемо, второе – относительно известно (хотя, чаще всего не отрефлексировано) и частично регулируемо, третье же (непосредственно-коммуникативное) – не более чем относительно известно (а то и неизвестно) педагогам и в малой степени целенаправленно регулируемо.

Предметом нашего исследования являются, прежде всего, второе и третье «пространство».

Наше исследование школьной повседневности методологически исходит из феноменологических и конструктивистских социально-философских идей.

В феноменологии для нас важно утверждение о важности анализа того, в виде каких *представлений, образов* и связанного с этими представлениями опыта, существует мир для человека.

В конструктивизме – мысль о порождении устойчивого поведения на основе *сконструиро-*

ванного в коммуникации с другими людьми представления о мире (образе того, «как всегда есть», «как принято»).

При изучении заявленной проблематики возникает вопрос о границах объекта исследования.

Нами принято обозначение этих границ как образов, представлений, действий школьников, возникающих и функционирующих в *физическом пространстве школы* и воспринимаемых ими как относящихся к своей школьной жизни.

В аспекте педагогической управляемости пространство школьной повседневности имеет смысл разделить на три сферы.

Это, во-первых, сфера, порождаемая педагогическими действиями; во-вторых, часть школьной повседневности не более как регулируемую педагогами и, в-третьих, пространство, в котором педагогическая регуляция минимальна, ситуативна, а то и полностью отсутствует.

Каждая из них, по-видимому, обладает своими законами функционирования, изменения и влияния на образование, как на процесс становления образа себя и мира в контексте педагогических действий и педагогических (учебных и воспитательных) ситуаций.

Сферой нашего исследования является повседневная жизнь школьников как форма выражения социокультурной ситуации и социокультурных условий развития школьников в образовательном учреждении.

Повседневная жизнь школьников в образовательном учреждении имеет, по крайней мере, два слоя: социокультурный и психологический.

Социокультурный слой включает внешние, маркированные социальными и культурными (непедагогическими) метками элементы «вещного» мира, пространства, процесса коммуникации и школьного времени.

Психологический слой включает отношение школьников к социокультурным реалиям их школьной жизни, личные смыслы этих реалий, их место и функции в личностной идентичности школьников.

Повседневность жизни школьников, в рамках нашей концепции, структурирована по пространственной, временной и ролевой «осям». (Это близко к подходу М.В.Воропаева).

Пространственное структурирование, по М.В. Воропаеву – это увязывание структур социальной (мы добавляем и психологической) реальности с физическим пространством; времен-

ное структурирование – это формирование ритмов и циклов функционирования основных процессов, поддерживающих социальную реальность (мы добавляем и феномен восприятия школьного времени); ролевое структурирование – это структурирование социального опыта, в том числе в символической форме.

В рамках нашего исследования ролевое структурирование школьной повседневности порождается несколькими взаимоотражающимися процессами: оценкой элементов вещного мира, значимого для школьной повседневности; стилями и содержанием свободного, не задаваемого социально-школьными нормами, общения (и отношением школьников к этому стилю и содержанию). Собственно всё это вместе и является маркерами становящегося в не контролируемой (слабоконтролируемой) педагогами школьной реальности социокультурного опыта детей и подростков.

Таким образом, феноменология повседневной жизни школьников «существует» в четырёх «мирах»:

- в персонализированном «вещном» мир;
- в социофизическом пространстве;
- в социолингвистической сфере;
- в социовременном «измерении».

Данная публикация содержит результаты пилотажного исследования социолингвистической сферы школьной повседневности.

Социолингвистическая сфера объединяет *содержательный* компонент (приоритетное содержание свободного общения, школьный фольклор) и *стилевые* характеристики (языковые стили, сленг, отношение к ненормативной лексики в пространстве школы).

В социолингвистической сфере школьной повседневности изучались особенности школьного сленга и отношение учеников к сленгу, использование школьниками нецензурной лексики, тематика свободного общения в школе.

В рамках данной части исследования было опрошено 186 учеников из восьми старших классов, в том числе их 4-х гимназических классов и 4-х классов общеобразовательных школ.

Из 39 отобранных слов, на которые, по данным словаря школьного сленга, существуют сленговые аналоги, в изученных образовательных учреждениях отмечены школьниками как используемые лично 21 сленговый эквивалент (отмечено более чем 50% опрошенных школьников).

«Чемпионы» по использованию: сленговые эквиваленты на слова, словосочетания: домашняя работа, учить уроки, классный руководитель, контрольная работа, отличник, школа, перемена. (Более 50% школьников отметили их как используемые не менее чем в 5 классах из 8).

Распространённость школьного сленга зависит не столько от типа образовательного учреждения, сколько от особенностей стиля общения в классе. (По частоте использования сленга в «крайних» классах разница в 3,6 раза, причём классы «малосленговые» оказались и в гимназии и в обычной школе).

По использованию сленговых слов все изученные классы могут быть разделены на четыре группы:

- классы лидеры по знанию сленга с его малым «личным» использованием (1 гимназический класс);
- классы с умеренным знанием сленга и с умеренным личным использованием (3 гимназических класса 1 школьный);
- классы с умеренным знанием сленга, но с интенсивным его личным использованием (2 школьных класса);
- классы с умеренным знанием сленга, и с малосленговым показателем личного использования (1 школьный класс).

Ещё один эффект наличие сильно и слабо «поляризованных» классов по «концентрации» сленга на определённых словах.

Если большинство классов (5) имеют 36–52% слов используемых более чем 50% школьников, то для одного школьного класса этот процент – 68(1) и для двух классов – один гимназический и один школьный – процент слов используемых более 50% школьников – 18 и 23.

Какова значимость использования сленга для восприятия одноклассника как «нормального члена коллектива»?

Оценка «Знать и использовать школьный сленг важно, для того чтобы одноклассники считали тебя нормальным школьником» набрала 3% от всех опрошенных. Оценка «Знать и использовать школьный сленг надо, но это не очень важно, для того чтобы одноклассники считали тебя нормальным школьником» – 8%. Оценка «Школьный сленг нужно знать и понимать, но использовать его не обязательно, чтобы одноклассники считали тебя нормальным школьником» – 13% и оценка «Знание школьного сленга никак не влияет на

то, чтобы одноклассники считали тебя нормальным школьником» – 59%. (Отсутствие ответов – 17%).

Знание сленга, по мнению большинства школьников мало влияет на положение школьников в коллективе. Ответы школьников и гимназистов по этому вопросу мало отличались.

Каково использование школьниками нецензурной лексики?

По этому вопросу респонденты выполняли два задания: высказывали суждения о распространённости соответствующего «жанра» говорения в классе и мнение о распространённости нецензурной лексики у юношей и девушек.

По первому параметру лидирует ответ: «Нецензурную лексику используют в школе и мальчики и девочки, но только в некоторых случаях» – 44% ответов. На втором месте ответ: «Использование одноклассниками, и мальчиками и девочками, в школе нецензурной лексики – обычная вещь» – 31%. На третьем месте ответ: «Нецензурную лексику мои одноклассники в школе почти не используют» – 15%. Однако существуют значимые различия между школьниками и гимназистами. И если ответ «Нецензурную лексику используют в школе и мальчики и девочки, но только в некоторых случаях» собрал 41% у школьников и 48% у гимназистов, то ответ «Использование одноклассниками, и мальчиками и девочками, в школе нецензурной лексики – обычная вещь» – 45% у школьников и только 15% у гимназистов. Соответственно ответ «Нецензурную лексику мои одноклассники в школе почти не используют» отмечен 5% школьников и 27% гимназистов.

Отметим суммарные данные по первым двум ответам: в той или иной мере нецензурную лексику используют в 86% случаев в школах и в 63% в гимназиях.

По второму параметру распределение ответов таково:

Ответ «Нецензурную лексику чаще используют мальчики» чаще отмечают гимназисты – 48% против 35% у школьников (суммарная цифра – 41%).

Ответ «Нецензурную лексику чаще используют девочки» отметили 8% гимназистов и 10% обычных школьников.

Ответ «В использовании нецензурной лексики мальчиками и девочками по частоте применения нет особых различий» поддержан 39% (!)

школьниками и 25 % гимназистов (суммарный результат – 32%).

Другие задания были посвящены тематике свободного общения старшеклассников в школе.

Самые распространённая тема общения в классе: Интернет (лидирует как у гимназистов, так и обычных школьников с большим отрывом – 113 ответов). Причём число отметивших эту тему школьников и гимназистов мало отличается.

На втором месте – тема учёбы – 92 выбора. (Различия между школьниками и гимназистами опять небольшие).

У гимназистов третье, четвёртое, пятое место делят темы «мальчики – девочки», дружбы, взаимоотношения с учителями. Чуть не добирает до трети от всех респондентов тема внешнего вида (27 выборов из 84). Остальные темы ответили менее трети гимназистов.

У школьников на третьем месте спорт (47 выборов против 19 у гимназистов). На четвёртом месте – музыка (45 выборов), на пятом – дружба (37 выборов). Тема взаимоотношений с учителями на шестом месте (34 голоса). Чуть не добрали до трети темы внешнего вида, любви (по 32 ответа) и происшествий (30 ответов из 98 респондентов).

Вопрос о тематике свободного общения изучался и с другой стороны: выявлялся *личный интерес* к различным темам общения.

Если интерпретировать интерес к темам общения как желание общаться на эту тему, то школьникам хотелось бы меньше говорить о взаимоотношениях с учителями, происшествиях и Интернете и больше о музыке. Гимназистам же хотелось бы больше говорить опять-таки о музыке и меньше о «мальчиках-девочках» и учителях.

Исследование тематики свободного общения старшеклассников (причём по схожей методике) проводилось автором в середине 1970-х годов. Разница впечатляющая. Конечно, осталось «вечное»: темы дружбы, любви, учения и взаимоотношений с учителями, но резко ушли вниз темы новостей науки-техники, политических новостей и литературы, причём это характерно и для школьников и для гимназистов. (У гимназистов чуть выше стоит литература: 9 выборов – 11% ответов; у школьников 3 выбора – 4% ответов).

Выводы пилотажного исследования лингвистического аспекта коммуникации старшеклассников г. Ульяновска.

1. Распространённость школьного сленга зависит не столько от типа образовательного уч-

реждения, сколько от особенностей стиля общения в классе (разница по частоте использования сленга в крайних классах более четырёхкратная). Существует небольшая группа сленговых слов, которые используют более 50% учеников почти в любом классе. Знание сленга, по мнению большинства школьников мало влияет на положение школьников в коллективе.

2. Использование нецензурной лексики воспринимается как обычное явление чаще в изученных школах, чем в гимназиях. Используют в той или иной мере нецензурную лексику, по мнению опрошенных, в 86% случаев в школах

и в 63% в гимназиях. Причём респонденты в школах чаще всего отмечали позицию равенства мальчиков и девочек в такой форме говорения, респонденты в гимназиях акцентировали, что это «жанр» чаще используют мальчики.

3. Общее в тематике свободного общения старшеклассников в школах и гимназиях: темы Интернета, дружбы, учеников и отношений с учителями. В общении гимназистов также распространены темы внешности, отношений юношей и девушек, музыки. В школах же распространены темы спорта и происшествий.

УДК 373

Шакурова Марина Викторовна

Воронежский государственный педагогический университет
shakurova@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ВИКТИМОГЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются проявления виктимогенности школьной жизнедеятельности, носящие как объективный, так и субъективный характер, предлагаются отдельные социально-педагогические пути и средства их нейтрализации и преодоления.

Ключевые слова: виктимность, виктимогенные факторы, школьная жизнедеятельность, школьное сообщество.

Виктимность, согласно концепции А.В. Мудрика, есть наличие в тех или иных объективных обстоятельствах социализации характерных черт, опасностей, влияние которых может сделать человека жертвой этих обстоятельств.

Виды жертв неблагоприятных условий социализации условно можно обозначить как потенциальные (инвалиды; дети, подростки, юноши с психосоматическими дефектами и отклонениями; сироты и ряд категорий детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций); латентные (те, кто не смог реализовать заложенные задатки в силу объективных обстоятельств их социализации).

Школьная жизнедеятельность наполнена многочисленными факторами и условиями, усугубляющими положение потенциальных и латентных жертв социализации, а также переводящих потенциальное и латентное состояние в реальное.

В числе возникающих деформаций можно выделить деформации в решении личностью естественно-культурных, социально-психологических и социо-культурных задач социализации.

Наибольшее дисфункциональное влияние на изначально уязвимых детей оказывает нерациональная организация образовательного процесса: школа по укоренившейся традиции продолжает не замечать те естественные и закономерные различия в состоянии здоровья, психофизическом развитии, в способностях к адаптации школьников. Создавая формально равные для всех условия – единый режим, единые образовательные программы, единые требования к знаниям, умениям и навыкам, школа изначально порождает глубокой фактическое неравенство между ними.

Механизмом виктимогенности выступает насилье. Оно многолико и может проявляться в разнообразных формах. В любом случае это поведение, которое нарушает права другого. Акт насилия имеет место даже в том случае, когда человек его не осознает. Так, дети и подростки зачастую не могут оценить поведение взрослых, поскольку не имеют достаточного опыта и знаний о своих правах. Например, если ребенок пришел в школу из семьи, где приняты грубые оскорбления в адрес друг друга, то он принимает анало-

гичное общение с ним педагогов в школе как норму и вряд ли чувствует себя при этом жертвой.

В школе имеют место все виды насилия: физическое, эмоциональное, вербальное, психическое, сексуальное. Американские и российские педагоги обнаружили психологическое насилие в российских школах в самых разных формах: унижение и подавление; обзывание; использование в качестве «козла отпущения»; разрушающие отвержения; уничтожающие сплетни; ложь и бесчестность; манипулирование; демонстрация власти; скрытое запугивание; открытые угрозы; соблазняющее поведение; наделение чрезмерной ответственностью без оказания поддержки; пренебрежение или игнорирование (Н.Д. Никандров).

Основными факторами, провоцирующими жестокость в школьном сообществе, являются:

- внутриличностная агрессивность, зависящая от индивидуальных особенностей (у учащихся она проявляется как защитная реакция в начальной школе и обостряется в период подросткового кризиса);

- предшествующий опыт жизнедеятельности школьников, включающий в себя проявления собственной агрессивности и наблюдения аналогичных проявлений в ближайшем окружении – в семье, в референтной (значимой) группе сверстников, в учреждениях образования, посещаемых ранее;

- недостаточный уровень развития коммуникативных навыков, в том числе отсутствие примеров и опыта ненасильственных взаимоотношений и знаний о собственных правах;

- традиции школьной среды, провоцирующие и стимулирующие жестокость, к которым можно отнести:

- а) общий психоэмоциональный фон учреждения образования, характеризующийся высоким уровнем тревожности и психической напряженности субъектов взаимодействия в совокупности с неумением контролировать собственные эмоции и регулировать состояния;

- б) «политическую» систему учреждения образования, включающую агрессивные взаимоотношения внутри педагогического коллектива, в том числе авторитарно-директивный стиль управления, отсутствие обоснованной системы педагогических и профессиональных требований;

- в) особенности отношения педагогов к школьникам, построенные на необоснованных требованиях со стороны взрослых и максимальном бесправии детей;

- г) систему взаимоотношений внутри классного коллектива (как референтной группы);

- д) наличие общепризнанных социальных ролей, включающих роли «жертвы» и «хозяина»;

- е) традиции в социуме, пропагандируемые средствами массовой информации.

Другим распространенным механизмом выступает манипулятивное общение. Используя учащихся для достижения своих целей (средство для исправления своих промахов, средства для общения с его родителями, средства наказания одного ученика и т.п.), учитель прибегает к психологической манипуляции – совокупности психологических приемов, позволяющих «овеществлять» другого человека или превращать его в средство своей деятельности. Манипуляция лишает человека возможности совершить поступок в соответствии со своим выбором. Ее результатом становятся действия по принуждению. Это явление особенно опасно там, где речь идет о воспитании школьников, потому что дети не имеют механизмов защиты против манипулирования – у них еще нет того опыта во взаимоотношениях с другими, который позволил бы им различать, где ими манипулируют, а где действительно отстаивают их интересы. Манипулятивное общение исключает установление партнерских отношений между учителем и учащимися, делает невозможным диалогическое общение.

Еще один механизм – использование стремления человека принадлежать к группе, создание ситуации группового осуждения, отвержения ученика группой (классом). Если для ученика класс является значимой группой, то учитель-манипулятор может успешно использовать против него коллектив, опираясь на существующие групповые нормы или порождая новые.

Один из виктимогенных по сути эффектов школьной жизнедеятельности – «выученная беспомощность». По мнению академика РАО А. Новикова, школа выпускала и продолжает выпускать люмпенов, ни за что не отвечающих, равнодушных к своему труду. Другой ее недостаток – непрактичность. При достаточно высоком уровне теоретической подготовки, которую дает отечественная школа, она не учит ими пользоваться. Социальная инфантильность, характеризующая позицию большинства школьников, кроме того, во многом является следствием влияния ценностных стереотипов, воспроизводимых в современной школе: основная проблема, которая за-

нимает педагогов, родителей, учащихся – успеваемость. Такая ценностная ориентация формализует учебную деятельность, подменяя реальные системы ценностей мнимыми – получением одобрения со стороны ближайшего социального окружения. Мотивационные механизмы учебы (оценки ее результатов) подменяют цели, которые состоят в формировании познавательных интересов учащихся. А стереотип «учеба ради хорошей отметки» в дальнейшем находит отражение в неспособности большей части молодежи сделать сознательный жизненный выбор.

Виктимогенные влияния может оказывать на личность школьный коллектив.

Органический воспитательный изъян класса – количество детей-сверстников. Социальные психологи отмечают, что группа остается управляемой, пока число ее членов на одного лидера колеблется в пределах 5–8 человек при одновозрастном составе и 7–15 человек при разновозрастном (за счет более низкого уровня контактности). В классе норма многократно превышена, что неизбежно приводит к образованию группировок, чьи интересы далеки от интересов как класса в целом, так и школы как целостной воспитательной организации.

Другой очевидный изъян – отсутствие добровольного выбора. Класс комплектуется администрацией по ведомым лишь ей соображениям. Детям предлагается образовать данным составом сообщество, «вырасти» в коллектив. Предполагается, что любой произвольный набор детей так или иначе может стать коллективом. Отчасти это возможно лишь при грамотном и интенсивном педагогическом вмешательстве. Но остается риск «приучить» детей к постоянному организующему влиянию педагога.

Последнее время обращают внимание и на трудности гендерной природы. Совместная деятельность мальчиков и девочек в смешанном классе – непереносимое условие формирования коллектива. Но специалисты напоминают: в возрасте 8–10 лет мальчики дружат с мальчиками, девочки с девочками; в 10–12 лет проявляются взаимные антагонизмы; в возрасте 13–14 лет девочки начинают интересоваться мальчиками, а мальчиков девочки пока еще нет; в 14–16 лет становится очевидным взаимный интерес, который перерастает в 16–17 лет в стремление найти пару (или мечту об этом) (Л. Маленкова).

Нелегко и естественным лидерам. В условиях приоритета учебной деятельности, выстроенной

в ключе единых стандартов (всех учат одному), очевидно лидерами должны стать наиболее успешные в этом виде деятельности – отличники, в крайнем случае, – хорошисты. Так оно и происходит при формализованном выборе, организованном педагогом. Естественный лидер, интересный в других видах деятельности и общения, вынужден либо совершенствовать свою учебную компетентность (чтобы получить формальный статус), либо осознанно или неосознанно становится оппозиционным лидером.

Необходимость принятия единых норм жизнедеятельности при вхождении в группу в качестве негативного следствия порождает «аномию» – состояние, при котором человек не может интегрироваться со стабильными группами, не включается в систему социальных взаимосвязей, что приводит к отрицанию им наиболее значимых норм и ценностей и порождает чувство несправедливости, несоответствия получаемой реакции приложенным усилиям. Аномия вызывает невозможность человека следовать нормам, принятым в данном коллективе, хотя он полностью их принимает.

Другое следствие – отчуждение. Оно возможно в случаях, когда человек не может контролировать процессы, в которые включен; лишен возможности стремиться к общей цели и ощущать собственное назначение в группе и организации; не сформировал отношения к ведущей для коллектива деятельности как средству самовыражения.

Другим виктимогенным фактором может стать жесткая дифференциация в рамках внутригрупповых отношений. Так, в исследовании школьного класса как микроэлемента большой сложной системы американский социолог Т. Парсонс обнаружил, что основным социальным процессом, происходящим в классе, является социальная селекция в форме дифференциации школьников по их учебным достижениям. Это еще раз подтвердило общепризнанную точку зрения, согласно которой школа есть механизм воспроизводства социально-культурных отношений. При этом Парсонс утверждал, что дело далеко не в ценностных ориентациях учителей и руководителей школ. Он показал, что типичные формы деятельности в школьных классах по своей природе создают дифференциацию. То есть в самом учебном процессе как таковом есть скрытые факторы дифференциации, хотя бы учителя или нет. При этом Т. Парсонс настаивал, что этот эффект

не зависит не только от конкретных учительских техник, но и от педагогической идеологии – традиционной или прогрессивной. Развивая эту точку зрения в специальной книге, посвященной скрытому содержанию, К. Линч полагает, что универсальной характеристикой школы является соревновательный индивидуализм и иерархический контроль. Это проявляется, в частности, в закреплении деления воспитанников на «актив» и «пассив».

Описание виктимогенных влияний на личность школьной жизнедеятельности можно было бы продолжить. Вместе с тем, социально-педагогическое значение имеет не только и не столько распознавание и описание проблемы, сколько поиск путей и средств ее профилактики и преодоления. При этом необходимо:

- определить статус проблемы. Объективная природа влияния ориентирует специалистов на поиск нейтрализующих, замещающих, профилактических механизмов, тогда как субъективная причинность негативного влияния позволяет проектировать и реализовывать деятельность по преодолению источников и проявлений проблемы, активизировать коррекционную работу. Разработка и рекомендация частных мер для ликвидации виктимогенных влияний, имеющих объективную природу, создает только иллюзию решения проблемы. Особое значение имеет дифференциация проблем по источнику – находится он в самой школе, обусловлен сложившейся системой школьной жизнедеятельности или привносится извне;

- ориентироваться не только на преодоление существующих проявлений проблемы, но и на профилактику возможных проявлений в будущем. В целом обобщенный алгоритм реагирования на виктимогенные проявления внутренней или внешней природы включает процедуры: а) осознания и понимания (в случае необходимости с использованием специальных диагностических процедур); б) коррекции; в) профилактики;

- учитывать сложность, комплексность виктимогенных влияний. Как правило, какое-либо одно фиксируемое проявление обусловлено целым рядом взаимосвязанных, влияющих друг на друга источников;

- принимать во внимание позицию самого ребенка по отношению к сложившейся ситуации;

- по отношению к преодолению виктимогенных влияний, природа которых определяется особенностями уклада жизни школы, необходимым

условием выступает объединение усилий большей части педагогов, их неформальное участие в процессе коррекции и профилактики, уточнение мотивов их поступков и поведения как возможных источников скрытых виктимогенных влияний;

- школьное сообщество должно иметь четкие представления об имеющихся ресурсах (внутренних, внешних; потенциальных, реальных), которые могут быть использованы для преодоления виктимогенных влияний и проявлений;

- школа должна стать «референтной» (Л.И. Новикова), а школьная жизнедеятельность – привлекательной для членов школьного сообщества: быть яркой, эмоциональной, насыщенной интересными событиями, неординарной; и упорядоченной, и хаотичной; традиционной и инновационной; иметь зоны незаданности, неопределенности, ненаблюдаемости и зоны внимания и заботы;

- проектировать и организовывать собственную жизнедеятельность с учетом рекомендаций науки, поскольку, как было показано выше, многие из существующих сегодня проблем внутреннего характера обусловлены нарушениями физиологических, социально-медицинских, психологических, социально-психологических, социально-педагогических и т.п. закономерностей и принципов;

- обеспечивать гибкое адекватное реагирование на регистрируемые проявления виктимогенного влияния;

- строить работу необходимо с учетом трех взаимосвязанных направлений: работа с потенциальными «жертвами» (дети, родители, педагоги, администрация): повышение самооценки, выработка навыков безопасного поведения, снятие психологического комплекса «жертвы», тренинг уверенного общения, снятие страхов и т.п.; работа с потенциальными агрессорами (дети, родители, педагоги, администрация): выработка навыков саморегуляции, тренинг общения без насилия, формирование опыта сотрудничества, снятие психологических установок агрессивного поведения и т.п.; работа по формированию безопасной среды: расширение свобод и возможностей выбора видов деятельности, введение принципов «педагогики сотрудничества» и «педагогической поддержки», расширение системы совместной деятельности всех субъектов образования, введение системы договорных отношений, создание психологического климата взаимного уважения и доверия, и т.п.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДЕТСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ В АКТУАЛЬНОМ ЦЕННОСТНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Предложен анализ ценностных ориентиров и границ пространства жизнедеятельности современного детского и молодежного общественного объединения. Рассматриваются проблемы лидерства в актуальном ценностно-мировоззренческом измерении. Предложена система компонентов лидерства как социально-психологического процесса.

Ключевые слова: лидерство, глобализация, этика, детское движение, лидерские качества.

Социальное воспитание в детском общественном объединении – это процесс переживания ребенком и взрослым насыщенного опыта, творческой и коллективной деятельности, в которой личность ребенка соприкасается с мировоззрениями, идеями, мироощущениями других людей, учится совершать самостоятельные и ответственные поступки.

Социальное воспитание в детском общественном объединении – это организация личностного опыта жизнедеятельности подростка в контексте ценностной доктрины организации [5, с. 35].

Рассуждая сегодня об актуальности социального воспитания, необходимо иметь представление об особенностях общественного мира и культуры, в котором и ребенок и взрослый приобретает социальный опыт и знания, взрослеет человек. Трансляция положительного и успешного опыта от взрослого к ребенку трансформировалась из стратегии воспитания как общественного межкультурного процесса в субъективный, деятельностный вектор выбора и решения социальных задач. Педагог детского общественного объединения, лидер общественной организации реализует объективный общественный процесс – социальное воспитание с новым содержанием, в новом социокультурном пространстве, следуя логике превращения префигуративных (диалоговых) (М. Мид, Этнография и Мир детства) ожиданий культуры (глобальных вызовов культуры) в конкретные действия, методики и способы достижения цели.

В материалах VI Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века» (2009 г.), выступлениях ректора Московского гуманитарного университета, профессора И.М. Ильинского [6], в характеристиках особенностей современного мира, современной куль-

туры отмечается, глобалистский характер, обусловленность социально-педагогической практики. Вне связи с глобальными процессами, которые происходят сегодня в мире, утверждает автор, и с этим нельзя не согласиться, ни объяснить, ни понять положение и проблемы детей и молодежи попросту невозможно. Вопрос, на который надо ответить, прежде всего, носит самый общий и потому самый принципиальный характер: «На каком этапе развития, и в каком состоянии находится человеческое сообщество?» Этот вопрос и будущее мировых закономерностей является сегодня предметом научных прогнозов.

В контексте рассуждений следует вспомнить о двух самых громких и известных констатациях. Первая принадлежит профессору Фрэнсису Фукуяме. В 1989 году в журнале «Нэшнл интерес» в статье «Конец истории?», которая затем была расширена в одноименную монографию, он заявил, что с крахом коммунизма история пришла к счастливому завершению и человечеству предстоит в будущем только совершенствоваться на непревзойденной и безальтернативной либерально-демократической основе. Иначе говоря, мир стар, образование новых цивилизационных моделей уже завершено. Мировое сообщество стоит на пороге создания и уже вступило в пору строительства единой общечеловеческой цивилизации. Главное – интеграция наций, народов и государств. Основа этой интеграции – либерализм. Главный интегратор и мировой гегемон – США.

Второй прогноз принадлежит также американскому профессору Самюэлю Хантингтону. В 1993 году в журнале «Форин Афферс» он опубликовал статью «Столкновение цивилизаций?», дух которой куда менее оптимистичен, чем статьи Фукуямы. Хантингтон предсказывает, что на смену прежнему антагонизму между капитализ-

мом и социализмом идет жестокое противоборство цивилизаций и, в первую очередь, западной, исламской и православной. Сторонники этой точки зрения полагают, что мир еще молод, полон творческой энергии для развития «старых» и создания новых цивилизационных общностей. Главной тенденцией будет дифференциация, дивергенция, суверенизация, а их «идеальной» основой — национализм, грозящий довести принцип права наций на самоопределение до полного абсурда. «Наш стратегический подход основан на признании того, что мы должны лидировать в мире, если мы хотим в своей стране чувствовать себя в безопасности... Мы должны быть готовы к тому, чтобы использовать все необходимые инструменты национальной мощи для оказания влияния на те или иные действия других государств и негосударственных объектов национальных отношений... Мы должны четко проявлять свою волю и способность к глобальному лидерству» [9].

Очевидны два глобальных мировых процесса, которые определяют жизнь мирового сообщества в целом и каждой страны в отдельности: 1) нарастание объема и остроты т.н. «глобальных проблем человечества»; 2) глобализация мира, которая ярче всего выражается в интернализации «мировой экономики», создании «нового мирового порядка», «универсальной культуры» и т.п. Соответственно, парадигма развития, в которой главным элементом была погоня за максимальной прибылью, а человек отчуждался от результатов своей деятельности, исчерпала себя и не может быть больше основной движущей силой прогресса. Следование путем, по которому двигалось человечество, далее невозможно. Могущество цивилизации впервые в истории сделалось смертельной угрозой для жизни ее творцов.

В качестве новой парадигмы развития человечества выдвигается идея «устойчивого развития». Главная цель достижения устойчивости — движение к социальной справедливости, снятие существующего и предотвращение нового социального напряжения в обществах и между странами. Параллельно с экономической экспансией ведется универсализация человеческих ценностей, универсализация культуры на основе технологизма (СМИ, «Интернет» и т.п.), который превращает всех людей в жителей единой «планетарной деревни». Культурная глобализация проявляется в формировании глобализированных однородных средств массовой информации, ли-

тературы, искусства, кинофильмов, видеокассет, поп-культуры, компьютеров, факсов, Интернета, повсеместного использования английского языка в качестве всеобщего средства общения, распространения наркобизнеса, незнающего границ и национальностей. Это наносит огромный вред развитию и воспитанию детей и молодежи. Между тем, мировые достижения культуры могут осваиваться путем либо простой имплантации (пассивного усвоения), либо в инновационной форме путем избирательного усвоения. Разговор экономистов и финансистов исчерпал себя. Реформы предлагаемые ими не включали главного компонента — человека. Сегодня настало время рекомендаций социологии, психологии, педагогики, антропологии и других гуманитарных и общественных наук.

Глобалистская опосредованность жизнедеятельности государств и человека влияющая на качество суверенитета и благополучия личности, формирует необходимость воспитания правовых и нравственных норм, установок у людей, детей и молодежи противопоставляющих человеческое сознание императивам массовой «глобальной» культуры. Такое состояние общественного сознания можно достичь только через обучение и воспитание. Только люди, определенным образом обученные и воспитанные в соответствии с национальными интересами и ориентациями, только люди, образующие гражданское общество и оппонирующие государству, только люди, понимающие смысл происходящего, в том числе и работающие в государственных учреждениях и общественных организациях, могут взять от процесса глобализации ее выгоды и воспрепятствовать разрушительным намерениям и процессам. И будут делать это самостоятельно, творчески, каждый на своем месте и в меру своих возможностей.

Глобальные проблемы человечества и процесс глобализации имеют молодежное измерение, молодежное лицо. Именно молодежь страдает от экономических и социальных кризисов, именно молодежь больше всех должна осознать и начать претворять в жизнь идею «устойчивого развития». Именно молодежь должна освоить новую планетарную этику, новую систему ценностей и научиться жить на их основе. Нравственный императив заключается в необходимости перехода от национально-эгоистических ценностей к транснациональным, гуманистическим.

Нации и народы, а не только отдельные индивиды должны научиться определять свой суверенитет и самоосуществлять себя не за счет других, но также в форме достаточного самоограничения, а иногда и самообуздания. Новая глобальная этика должна стать основой развития у каждого человека глобалистского сознания, то есть понимания того, что глобальный кризис мирового развития человечества носит не временный характер, а отражает устойчивые тенденции исторического развития; что их решение может быть достигнуто лишь в глобальном контексте и на долгосрочной основе; что решение глобальных проблем не может быть достигнуто традиционными средствами, которые касаются обычно одного аспекта глобальной системы, например, той же экономики, на которую во всем мире возлагаются надежды; что для преодоления глобальных кризисов необходима кооперация, а не конфронтация; что действия, основанные на краткосрочных соображениях и узком национализме, бесплодны и непродуктивны; что глобальные проблемы могут быть разрешены только согласованными глобальными действиями в рамках системы добросовестных международных отношений, где сотрудничество, жизненно необходимое для нового органического мирового развития, стало бы потребностью, а не зависело от проявлений доброй воли и настроений той или иной страны, того или иного политика; что глобальные проблемы должны быть первыми в иерархии проблем, как на национальном, так и международном уровне. И так далее. Иначе говоря, необходима новая основа для сравнимых народами разных стран моральных и духовных ценностей, новая, глобальная этика, на базе которой формировались бы коллективные отношения между странами и индивидуальные отношения между людьми и организациями.

Абрис глобальной этики для повседневной практики организаторов детских и молодежных сообществ, можно представить совокупностью этик природы, развития, богатства, образов, солидарности и надконфликтности.

Этика природы должна формировать в людях стремление к гармонии с окружающей средой. Люди должны как можно быстрее научиться строить свою жизнь таким образом, чтобы сохранить для будущих поколений, как минимум, не худшие, чем ныне, природные условия, а по возможности улучшить их.

Этика развития, проистекающая из возрастающего разрыва между богатыми и бедными странами и людьми, должна способствовать сокращению этого разрыва до оправданных пределов за счет осознания того непреложного факта, что рано или поздно растущее социальное напряжение между людьми внутри отдельных, в том числе богатых, стран, а также между богатыми и бедными странами приведет к социальным революциям, вооруженным конфликтам и войнам.

Этика богатства как противопоставление финансовым спекуляциям, в результате которых за счет разорения сотен тысяч фирм, целых стран и регионов, должна сделать недопустимым и невозможным паразитический образ жизни.

Этика образов, выделяемая из-за ставшей чрезмерной власти СМИ, должна поставить преграды на пути пропаганды жестокости и насилия, порнографии и низкопробной культуры.

Этика солидарности, продиктованная тем фактом, что размерность проблем, перед которыми оказалось человечество, требует кооперации усилий всех стран и миллиардов людей, должна содействовать тому, чтобы воспитать в людях терпимость, заменить формировавшуюся тысячелетиями культуру войны культурой мира.

Этика надконфликтности, сегодня все, что принимает политические и социально-управленческие решения, должны иметь хотя бы минимум знаний по конфликтологии. Знать, в частности, что конфликт — не патология общественной жизни, а способ существования социума. Что мечтать о бесконфликтном развитии — вредная утопия. Что конфликт имеет и созидательное начало. Что дело, в конце концов, не столько в конфликте, сколько в культуре, цивилизованности его разрешения и т.п. Можно говорить о понижении или повышении уровня конфликтности, а сам по себе конфликт выступает и средством, и стратегией развития общества, группы, личности. Кроме того, и объективно мир становится все более конфликтным. Надо учиться жить в условиях повышенной и растущей конфликтности государств, народов, наций, социальных групп, организаций и индивидов. Если не говорить о политике, то способ разрешения этой проблемы тут может быть только один — образование, т.е. обучение и воспитание. Люди должны знать, что такое конфликт и как его преодолевать, а также иметь для этого необходимые качества ума, мышления, характера: умеренность, сдержанность, осторожность, терпимость и т.д.

Образные характеристики глобальной этики, наиболее ярко проявляются в феномене лидерства. Лидерство – это способность и «искусство заставлять других делать то, что ты хочешь, так, чтобы они думали, будто сами хотят делать это», – говорил Дуайт Эйзенхауэр, имея ввиду способность лидера оказывать влияние на своих последователей. Эту мысль подчеркивал и предприниматель Росс Перо. Он считал, что «людьми нельзя управлять. Управлять можно запасами, а людей необходимо вести за собой». Характеристика «глобального этического» лидерства, трансформирующего как социальный конструктор, социальный потенциал общества, социальные ресурсы социума, сложная задача из-за динамичной природы феномена лидерства. Так как именно в нем находят предметный отклик глобальные процессы, происходящие в мире и культуре. Тем не менее, современный лидер, созидающий успешную общественную организацию отличается рядом морально-поведенческих качеств.

Чувством перспективы – у лидеров очень развито это чувство, или, иначе говоря, видение того, к чему нужно стремиться, в каком направлении двигаться и как – хотя бы в принципе – достичь цели.

Страстностью – одержимостью своей целью, эмоциональной вовлечённостью, эмпатией. Лидеры убеждены в правильности собственных действий и способны заражать этой убеждённостью и одержимостью не только своих сотрудников, но и потребителей и инвесторов. Нередко лидеры ощущают себя миссионерами.

Убедительностью – умение добиться своего, воздействовать на людей и, руководя ими, находить единственно верное соотношение между приказами и убеждением. Лидерство настолько же зависит от способности мотивировать сотрудников, как и от умения приказывать.

Настойчивостью – никогда не сдаваться, в случае неудачи предпринимать новые попытки. Многие известные лидеры претерпели разного рода трудности на том или ином этапе своей карьеры, но успех в конце концов им принесла именно способность снова вставать на ноги после поражений.

Терпением – умением ждать подходящего момента, не спеша продумывать все последующие шаги. Эта способность особенно важна при построении нового плана действий или управлении быстроразвивающейся организацией.

Современная практика формирует лидеров детских и молодежных организаций, которые стремятся отвечать «заказу» государства и влиять на общие социальные процессы, а не только на вненормативную активность и интересы молодых людей и сверстников, быть лояльными к политике властных структур, отвечать актуальными проектами на обозначенные государством приоритеты. Лидер общественной организации, в таком случае приобретает форму управленца, социального менеджера. Поэтому важно понимать разницу между лидерством и управлением, администрированием. В целом управление – это руководство в пределах заданной сферы ответственности и в рамках установленных процедур, а не создание нового. Лидеры же, напротив, сами формируют контекст и задачи, создают нечто новое.

Некоторые эксперты отмечают, что главные требования, которые предъявляют к управленцу и лидеру, отчасти противоречат друг другу. В своей классической статье «Менеджеры и лидеры: чем они различаются?», напечатанной в Harvard Business Review в 1977 г., профессор Гарвардского университета Абрахам Залезник указывал, что у бизнес-лидеров больше общего с художниками, учёными и представителями других творческих профессий, чем с менеджерами. Различия между менеджерами и лидерами, писал он, находятся на уровне их подсознательных концептуальных представлений о хаосе и порядке. Менеджеры предпочитают порядок, стремятся к стабильности и контролю, предпочитают быстрее решить проблему, часто не до конца усвоив преподносимый ею урок. Лидеры, напротив, готовы терпеть хаос и отсутствие упорядоченности и могут оттягивать решение того или иного вопроса до тех пор, пока как следует не разберутся в нём. Цели управленцев обусловлены скорее необходимостью, чем их желаниями; они отлично умеют сглаживать конфликты между сотрудниками и даже целыми подразделениями – для них важно, чтобы обе стороны остались довольны и организация продолжала успешно выполнять свои повседневные функции. У лидеров же активное, очень личное отношение к целям. Они работают на долгосрочную перспективу, своей личной энергией вдохновляя подчинённых и стимулируя творческое начало в работе. Их отношения с окружающими – часто бывают очень эмоциональными, а их рабочая среда – хаотичной. Для эффективной жизнедеятельности и тем более для

успеха организации необходимы и менеджеры (управленцы), и лидеры.

Современным организациям всё больше и больше требуются гибкость и способность к инновациям, поэтому они должны поощрять и воспитывать лидеров. Только организации, которые одновременно развивают и лидерские, и управленческие качества, легко приспосабливаются к изменяющейся обстановке. Это, в свою очередь, требует нового, менее формального и иерархического подхода к организационной структуре. Проблема развития лидерства в организации не сводится к развитию отдельных избранных личностей. Выдающиеся лидеры, способные вести за собой всю организацию, появляются редко, и опыт многих организаций показывает, что, в конце концов, успех определяется широтой и глубиной распространения лидерских качеств в организации и её лидерским потенциалом в целом.

Лидерские качества могут проявляться на любом уровне организации. Успех организации зависит от лидерского потенциала в самом широком смысле. Ведь сформировать собственную точку зрения, предложить улучшение, вовлечь в работу других и добиться реализации намеченного могут и должны все индивиды, участвующие в совместной деятельности.

Динамика изменения современной практики в глобальном контексте показывает, что способность к лидерству не является только врожденным качеством человека, а благоприобретается в сети решаемых личностью социальных задач, в партнерской социальной сети отношений и контактов. Иногда проблема развития лидерских качеств кажется надуманной. По общему мнению, лидерство — это дар, дающийся человеку от природы, и либо он есть, либо его нет и никогда не будет. Однако можно привести по крайней мере три возражения. Во-первых, наиболее заметные общественные организации XX века, оставившие яркий след в молодежном и детском движении (комсомол, пионерия, скауты, «Новая цивилизация» коммунарство) десятилетиями успешно развивали и воспитывали лидеров, успешно себя реализующих сегодня и в иных видах социальной, политической и экономической деятельности. Во-вторых, никто не рождается лидером. Бывают люди с такими задатками, но, чтобы превратиться в настоящих лидеров, им необходимо развивать свой потенциал, и тут не обойтись без спе-

циальных знаний и навыков. И, в-третьих: если ознакомиться с биографией успешных российских лидеров, то станет ясно, что многие из них прошли определённую школу лидерства на комсомольской или партийной работе, то есть, приобретая опыт в решении не стандартных задач общественного и государственного строительства.

Признав саму возможность развития лидерства в организации, нужно понять, какие лидерские качества необходимо развивать, как построить систему развития личности в организации, организационную культуру объединения в целом, чтобы вовремя выявлять будущих лидеров, воспитывать их, продвигать и удерживать на оптимальный период в организации. Комсомол, пионерия, скауты, как примеры успешных организаций, оставили ценный опыт, не только в проявлении биографий своих руководителей, но и в умении развивать людей на всех уровнях организации и превращать их в лидеров.

Конечно, на разных ступенях социальной карьеры от людей требуются разные лидерские качества. На нижних — лидерство подразумевает умение и желание взять на себя ответственность, отношение к порученной работе как к своему собственному делу, готовность выйти за рамки задания. По мере продвижения «вверх» требования меняются: с повышением уровня ответственности все более важной чертой становится умение развивать необходимые качества в окружающих людях. На верхних ступенях карьерной лестницы решающими качествами становятся видение будущего организации и умение вести за собой других.

В последние годы опыт развития общественного движения показывает, что в ближайшем будущем одной из ключевых задач станет развитие лидерского потенциала на всех уровнях организации, например, дети не только как потребители творческого предложения организации, но и для существования самой организации, её будущие лидеры, способные взять ответственность за будущее общественного формирования, чего, к сожалению, не оказалось в нужное время ни у комсомола, ни у пионерии. Уже сейчас существует необходимость в привлечении специалистов в общественное движение (пример Ассоциации исследователей детского движения очень показателен), чтобы они не только принесли с собой недостающие знания и навыки, но и внесли свой вклад в создание соответствующей корпоратив-

ной культуры, перестройку работы организации и развитие лидерства.

Вместе с тем, планируя мероприятия по развитию широкого лидерского потенциала, нельзя не учитывать некоторые особенности современного (российского) общественного движения детей и подростков. Анализируя взаимосвязь стиля лидерства и коммуникативного стиля, взаимосвязь мотивационно-ценностных особенностей личности и стилей лидерства в общественных объединениях, можно говорить о следующей специфике, описывающей «портрет» лидера детского объединения:

1. Примерно у половины организаторов детских и молодежных сообществ лидерский потенциал находится на высоком уровне. Уровень лидерского потенциала у женщин выше, чем у мужчин.

2. У организаторов сообществ наиболее выражены такие потребности социально-профессиональной деятельности, как развитие личности, завоевание признания, ощущение востребованности своей работы и потребности ставить перед собой цели и достигать их. Наиболее выражены такие карьерные ориентации как стабильность места работы и управляемая ситуация. При оценке ценностных ориентаций организаторов сообществ наибольшие значения были получены по таким ценностным ориентациям как безопасность, самостоятельность, традиции, конформность и возможность проявить властные возможности. У женщин и у мужчин, примерно одинаково выражена ценностная ориентация получения удовольствия от совершаемой деятельности (гедонизм).

3. Большинство организаторов сообществ, имеющих достаточный возрастной отрыв от своих воспитанников, используют руководящий стиль общения, с элементами демократического стиля в непосредственном общении.

4. Лидерский потенциал организаторов тем выше, чем чаще они используют доминирующий стиль общения.

5. Лидерский потенциал на высоком уровне у тех организаторов, у которых наиболее выражены карьерные ориентации или ожидания быстрых изменений в профессиональном статусе.

Если представить общественное объединение детей и молодежи организацией, которой необходимо управлять, то, проведя сравнительный анализ со многими организациями, можно выделить ряд межкультурных особенностей, накладывающих свою специфику на развитие лидерских качеств у широкого круга организаторов сообществ. Среди ключевых особенностей можно выделить следующие.

Доминирование личных отношений над профессиональными. Личные отношения в отечественной практике играет гораздо более важную роль, чем в типичной западной организации. Такое положение можно было считать вполне нормальным на этапе, когда организации только формировались и преданность была важнее профессионализма, но характер личных отношений с принимающими решения людьми, а не профессионализм или наличие лидерских качеств и по сей день остаётся во многих организациях важнейшим фактором продвижения по карьерной лестнице. Во многих организациях фактически сложилась альтернативная иерархия, построенная на личных связях и зачастую противоречащая профессиональным требованиям организации.

Неумение работать в команде. Десятилетиями советская система управления держалась на строгой иерархичности, и поэтому многие лидеры, несмотря на свои индивидуальные достоинства, не умеют работать в команде и налаживать командный подход в организации в целом. Командная работа и горизонтальное взаимодействие особенно важны в разновозрастных организациях.

Чрезмерный контроль и нечёткое распределение обязанностей. Отсутствие опыта и культуры развития команды организации. Организаторы сообществ не обладают современными знаниями и навыками в этой области.

В книге «Воля к лидерству» Марвин Бауэр, один из основателей компании McKinsey и её директор в 1950–1967 гг., убеждает руководителей отказаться от иерархических структур и развивать лидерство, прежде всего в себе. Эта проблема и сама постановка вопроса сопоставима с тем, с чем сталкиваются организаторы детских и молодежных сообществ. На смену абсолютной власти должно прийти лидерство, организацией должна управлять целая сеть лидеров, которые работают на всех уровнях организации. Самое расхожее определение понятия «лидер» звучит примерно так: это человек, который ставит цель и способен привлечь других к её достижению. Любой, кто хочет стать лидером, должен обладать определёнными качествами и чертами характера. Но если данные от природы особеннос-

ти характера изменить сложно, то качества имеют больше общего с навыками, и потому приобрести их легче. Обобщая социальные ситуации и современные «биографии» детских и молодежных объединений, можно выделить некоторые основные качества лидера.

Честность, как важнейшая добродетель организатора сообщества детей и молодежи. Правду стоит говорить хотя бы потому, что это проще. «Если вы всегда говорите правду, вам не нужно запоминать все свои слова» (Ричард Хекерт). Честность во всём – хороший способ завоевать доверие внутри организации и за её пределами.

Сдержанность и непринуждённость. Человек высокомерный, заносчивый и самовлюблённый не может быть лидером по определению. Но и застенчивым лидер быть не должен. Настоящие лидеры думают не о себе, а об организации и членах своего сообщества, ведут себя неформально и непринужденно и поэтому формируют вокруг себя неформальную среду.

Умение слушать. Оно может показаться не таким уж важным, но формирует доверие и желание совместно выполнять поставленные или возникающие задачи.

Восприимчивость. Всемогущий «лидер» сидит наверху и редко спускается вниз. С ним не спорят, ему не задают «лишних» вопросов и стараются не расстраивать плохими новостями. Так человек становится самоуверенным и самодостаточным, теряет восприимчивость. В результате страдает качество принятия решений. Восприимчивый лидер лучше информирован, у него более продуктивные отношения с окружением. Он никогда не говорит «нет» сразу, а оставляет себе время на размышление и, каким бы ни было его решение, не забывает сообщить о нем тем, кого оно касается.

Умение войти в положение другого. Чтобы убеждать других, нужно знать, что они думают. Конечно, люди не будут все время откровенничать с лидером, но он может развить в себе способность чувствовать, что происходит с ними. Нужно лишь проявлять тактичность, чуткость и быть осторожным в выражениях.

Инициативность. Это важнейшее качество любого лидера легко развить в себе. Просто не тяните время: подумайте, трезво оцените ситуацию и начинайте действовать. Известно, что

иерархические системы подавляют инициативу, особенно на ее нижних уровнях. Но если организацией управляют лидеры, они не упустят новые возможности и реализуют их.

Умение мотивировать. Сегодня мотивация слишком часто сводится к характерным для командно-административной системы денежным стимулам или обещаниям карьерного повышения. Но в организациях, основанных на лидерстве, люди гораздо больше мотивированы результатами своего труда, ощущением, что они вносят вклад в развитие организации, что их адекватно оценивают и уважают.

Библиографический список

1. Адаир Д. Психология лидерства. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
2. Байхем У.С., Смит О.Б., Пизи М.Дж. Воспитай своего лидера. – М., 2002.
3. Бояцис Р. Резонансное лидерство: Самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
5. Детское движение: Словарь справочник. – М., 2005.
6. Ильинский И.М. Молодежь в контексте глобальных процессов развития мирового сообщества // Высшее образование для XXI века: Материалы VI междунар. науч. конф. – М.: МГОУ, 2003.
7. Кетс де Врис Манфред. Мистика лидерства: Развитие эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
8. Менегетти А. Психология лидера. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004.
9. НГ – Сценарии // Независимая газета. – 1999. – №2.
10. Психология современного лидерства: Американские исследования. – М.: Когито-Центр, 2007.
11. Трейси Б., Шеелен Ф. Личность лидера. – Минск: Поппури, 2006.
12. Хэнна Д. Лидерство на все времена: Результаты сегодня – наследие на века. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье показано, что педагогические воззрения на образ жизни определяются господствующими методологическими позициями в среде ученых. Одна из них – деятельностная, другая – поведенческая, третья – экзистенциальная, четвертая – управленческая. В рамках управленческой парадигмы образ жизни приобретает инструментальную роль условия становления личности ребёнка.

Ключевые слова: образ жизни, воспитание, средовый подход, развитие личности.

Образ жизни в педагогике долгое время употреблялся метафорически и не являлся строго научным понятием. Однако у Е.Н. Медынского в истории русской педагогики (издание 1936 года) мы находим упоминания об образе жизни в различные исторические периоды: аскетический образ жизни в древней Руси, значимый для нравственности; во время правления Николая I открываются уездные училища, где должны даваться полезные для образа жизни купечества сведения и т.д. Сочетание «образ жизни» можно встретить в научных и публицистических изданиях дореволюционной эпохи рубежа XIX–XX веков. В частности, в работе С.Г. Боголепова говорится о «воздержании в образе жизни» [1, с. 29]. Мы полагаем, что само обращение к вопросу жизни в этот историко-культурный период наводит на мысли об образе жизни. Издаются периодические материалы с характерным названием: «Школа и жизнь» (в частности, общественно-педагогическая газета 1910–1917 гг., двухнедельный педагогический, литературный и общественно-политический журнал в 1907 г. в г. Екатеринбурге и др.), «Школьная жизнь» и др. Современный нижегородский исследователь Г.Н. Козлова описывает «образ жизни отечественной гимназии» на рубеже XIX–XX веков. Анализ произведений классиков педагогики также дает представление о том, что сочетания «образ жизни», «образ жизни коллектива», «образ жизни детей» так или иначе имеют определенное место в текстах К.Д. Ушинского, А.С. Макаренки, Л.И. Новиковой и др. Несмотря на то, что образ жизни не был строгим понятием, ему придавалась большая значимость в процессе становления человеческой личности.

В педагогике второй половины XX века образ жизни стал объектом теоретизирования в кругу исследователей научной школы академика Л.И. Новиковой и группы ученых Таллинского

педагогического института им. Э. Вильде под руководством академика Х.Й. Лийметса.

О важности и необходимости педагогической организации образа жизни сказано немало (А.Г. Асмолов (педагог как «социальный архитектор образа жизни ребенка»), Ю.С. Бродский, И.Д. Демакова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Сластенин, и др.). Прочитав слова из совместной работы Н.М. Борытко, И.А. Колесниковой, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой: «Основная задача социального воспитания – сформировать устойчивый способ жизнедеятельности человека, который большинство исследователей характеризуют как «образ жизни» [2, с. 113].

Определение образа жизни в педагогических словарях и тезаурусах последних десятилетий явление достаточно новое и не в полной мере атрибутированное. Однако налицо тенденция осмысления его через типичные способы, формы индивидуальной и групповой повседневной жизнедеятельности (А.Р. Дайкер, В.Т. Кабуш, Л.В. Мардахаев, Е.С. Рапацевич, З.И. Тюмасева и др.). Для нас важно, что термин «жизнедеятельность» придает образу жизни характер видимого присутствия, подчеркивает несводимость образа жизни только к мыслеобразу.

Обращение ряда названных авторов к анализируемой категории, несомненно, позволяет говорить о востребованности ее в тезаурусе исследователей. Изученные нами материалы дают возможность представить ход педагогической мысли в понимании образа жизни.

В целом педагогика в своих взглядах на образ жизни следовала за социологами: образ жизни трактовался через формы и способы деятельности общества, группы, индивидуума. Педагогические воззрения на образ жизни определялись господствующими методологическими позициями в среде ученых. Первая – деятельностная (Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик и др.), вторая – пове-

денческая, неявно представленная в отечественном образовании, третья – экзистенциальная (Л.М. Осинская, Н.Е. Щуркова и др.), четвертая – управленческая (Ю.С. Мануйлов, Е.В. Орлов, Г.Г. Шек и др.). Охарактеризуем каждую из них.

Деятельностная концепция как ведущая методология в психолого-педагогических дисциплинах. В связи с тем, что в отечественном психолого-педагогическом знании длительное время существовала тенденция рассматривать человеческую жизнь через деятельность, то и образ жизни коллектива представляли как «систему деятельностей» (Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик и др.). Внимание исследователей в силу принятых в советской, позднее в российской научной традиции, акцентировалось на деятельности, характерной для того или иного возраста. В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой категория «жизнь» также трактуется как деятельность общества и человека.

Анализируя теоретические идеи А.Н. Леонтьева и его последователей, мы склонны думать, что основоположник деятельностного подхода не сводит всю жизнь человека к деятельности (есть ещё общение, отношения, поведение). На данное обстоятельство также обращали внимание Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин и др. исследователи.

Рассмотрение образа жизни через общение – это, фактически, дополнительный срез к анализу жизни человека в рамках деятельности (Л.П. Бueva, Б.Ф. Ломов, Е.П. Савруцкая и др.). Анализ работ А.А. Бодалева, В.Н. Мясищева и других ученых позволяет говорить об ограниченности сведения образа жизни только к общению или отношению, к коммуникации или взаимодействию.

Недостаточность категории «деятельность» привела на определенном этапе к тому, что появился ряд терминов «мыследеятельность», «оргдеятельность» (Г.П. Щедровицкий), «жизнедеятельность». Так, В.М. Коротов, рассматривает жизнедеятельность как совокупность поведения и деятельности индивидуума, а также – «механизм», способ осуществления воспитания. Рассматривая жизнедеятельность по отношению к воспитательной организации, А.В. Мудрик определяет данный термин как «взаимосвязанную совокупность различных видов работы, обеспечивающей удовлетворение потребностей конкретного человека, коллектива, группы с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества» [4, с. 339].

Для нашего осмысления значимо то, что социологическое описание образа жизни как способа и формы познания, деятельности, общения и т.д., а также экзистенциальное видение образа жизни как свойства личности (образца, мыслительной конструкции и т.п.) в идеале сосуществуют.

Поведенческая концепция неявно представлена в отечественном образовании. Присутствующее в работах социальных психологов обращение к поведению индивидуума, недостаточно осмыслено в связи с образом жизни человека и становлением его личности. Поведение как образ жизни интерпретируется в толковом словаре Д.Н. Ушакова. В таком контексте поведение рассматривается этологами и зоопсихологами, в частности К. Лоренсом.

Анализ поведения детей в отечественной науке целенаправленно велся Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, М.В. Осориной и другими психологами, изучающими индивидуальные и возрастные особенности детей. Однако поведение детей не коррелировалось в выводах с представлениями об их образе жизни. Известно, что поведение ребенка почти всегда отличается от поведения взрослого человека (В.С. Мухина). Ребенок не в полной мере способен руководствоваться сознательно поставленными целями. Чем в более массовых условиях протекает жизнь ребенка, тем больше оснований говорить о бессознательности в проявляемом им поведении. И все же через поведение мы можем разглядеть поддающуюся наблюдению видимую часть жизни ребёнка (человека), создать ее модель, представление о ней, ее образ. Для нас значимо то, что через поведение детей мы можем видеть как, в какой форме и какими способами они проживают свою жизнь.

Анализ психолого-педагогической литературы о различных проявлениях поведения людей, позволяет говорить о его вариативности, избирательности, случайности и т.д. Хотя контент-анализ психолого-педагогических текстов о поведении свидетельствует о достаточно длительных проявлениях поведения («линия поведения», «характер поведения», «стиль поведения» и т.д.), в целом поведение отличается ситуативностью, тогда как образ жизни стабилен в своей сути и нелегко поддается изменению.

Экзистенциальный взгляд на образ жизни человека. В современной педагогике достаточно распространено мнение о том, что образ жизни

есть некая перспектива видения своей жизни, образец жизни: образ жизни как образ мысли и чувства, «абстрагированное представление о желаемой жизни, рождающееся в сознании человека» (Л.М. Осиновская) [5, с. 9]. «Образ жизни, достойный человека» рассматривается как содержательный элемент педагогического целеполагания (Н.Е. Щуркова). Данная интерпретация не исключает тождественности образа жизни и смысла жизни (Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, Л.М. Осиновская, И.Н. Смирнов и др.).

Личностные смыслы могут появляться у ребенка по мере проживания им своей жизни. Мы допускаем важную роль смыслов в структуре образа жизни человека. Тем не менее, смыслы не всегда осознаваемы и тем более, познаваемы. Ребенок сначала набирает в среде некоторый опыт, который осознается им по мере роста его личности. Ребенку, прежде чем стать личностью, необходимо научиться проживать и переживать свою жизнь определенным образом. Несомненно, что переживание — это эмоциональный внутренний фактор душевных состояний личности. Человеку для эмоционального отклика на то, что происходит в среде его жизни, необходимо прожить и пережить различные действительные моменты жизни.

В рамках *управленческой парадигмы* (Х.Й. Лийметс: «воспитание как управление процессами развития и формирования личности», А.Т. Куракин: «педагогика как отрасль социального управления») образ жизни (как условие формирования и развития личности) наиболее полно представлен в концепции средового подхода (Ю.С. Мануйлов), позволяющей педагогу-практику фиксировать и в определенной степени корректировать образ жизни детей. Средовой подход как теория и технология опосредованного (через среду) управления может быть методологической основой для понимания образа жизни человека в педагогике.

Являясь основательным течением, знакомящим с образом жизни индивидуума, средовой подход в воспитании представляет собой логичное развертывание теории воспитательных систем академика Л.И. Новиковой. Образ жизни в данном подходе не только реально представлен и видим со стороны другого человека, но является по своей сути действительным образом жизни ребенка. Вслед за своим учителем, Ю.С. Мануйлов рассматривает образ жизни как действительность, свойственную человеку.

Для того чтобы педагог мог описать увиденное определенным языком, Ю.С. Мануйлов представляет образ жизни как «способ бытия в со-бытии». Бытие включает в себя деятельность, общение, отношение, познание, преобразование, присвоение и приспособление к среде. Если касаться результатов, то способ бытия еще и способ формирования и развития личности ребенка. Понятие «способ бытия» более емкое по смыслу. Оно сущностно раскрывает идею образа жизни человека.

Образ жизни человека относится к категории целостного со-бытийного явления. Именно человек, проживая жизнь определенным образом, находится не просто в бытии, но в «со-бытии». Бытие человека возможно только в со-бытии с другими людьми. Чтобы внутренне духовное бытие состоялось на уровне личности, человек должен прожить свою жизнь определенным образом, проявляя свои способности. От того, какой образ жизни ведут дети, зависят качества их личности.

Расшифровка образа жизни как «со-бытия бытия» в работах Ю.С. Мануйлова близка идеям Г.С. Батищева, М.М. Бахтина и М. Хайдеггера. «В основе шага на пути к операционализации понятия «образ жизни» лежат данные проведенных совместно с лингвистами исследований морфологической и семантической структуры слова со-бытие. Оказалось, что со-бытие как способ бытия имеет сложную внутреннюю структуру и является родовым понятием для обширной группы феноменов, объединенных морфемой со-» (Ю.С. Мануйлов) [3, с. 81]. Структурное деление слова «со-бытие» на инвариантные «со-» и корневые переменные позволило Ю.С. Мануйлову определить частные формы со-бытия, то есть способы бытия. Философско-лингвистическая трактовка образа жизни находит дальнейшее осмысление исследования этимологии слов с морфемой «со-». В русском языке, по мнению Ю.С. Мануйлова и Е.Н. Трегубовой, оптимальным вариантом практического анализа образа жизни через способы бытия будет применение ряда слов с префиксом «со-» (со-трудничество, со-ревнование и т.д.). Еще раз подчеркнем слова Ю.С. Мануйлова, что «наиболее сущностным определением образа жизни является все же его определение через способ бытия. По своему объему это определение шире и глубже всех имеющихся дефиниций. Взятый в единстве объективного и субъективного аспектов образ жизни выступает под-

линным регулятором активности среды и личности» [там же, с. 23].

Обобщим некоторые положения средового подхода Ю.С. Мануйлова, на которых основывается наше понимание образа жизни человека.

Первое. Образ жизни является связующим звеном между личностью и средой. Среда способствует определенному образу жизни, а образ жизни обуславливает становление личности в среде. От того, какой образ жизни ведет человек в среде, зависит формирование планируемого педагогом типа личности. Если образ жизни школьника не соответствует образовательным целям, то получение педагогического результата будет затруднено. Следует учитывать, что одна среда позволяет вести тот или иной образ жизни, другая – ограничивает в проявлении способов.

Второе. Образ жизни, сущностно являясь «способом бытия в со-бытии», определяет настоящую жизнь человека в его среде. Такое понимание образа жизни позволяет педагогу прогнозировать становление личности ребенка на уровне того, что ребенок может иметь и уметь в результате проживания жизни тем или иным образом.

Третье. Наблюдая за образом жизни ребенка как человека, индивидуума, можно оценить целесообразность педагогического воздействия не только в воспитательных мероприятиях, но и в учебном процессе. Образ жизни через сущностную классификацию способов бытия, разработанную Ю.С. Мануйловым, позволяет диагностировать эффективность образовательного процесса, организованного в любой педагогической форме.

В рамках управленческой парадигмы (А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, Ю.С. Мануйлов) образу жизни отведена важная технологическая роль в исследованиях Е.В. Боровской, Л.В. Волковой, А.Л. Лебедевой, Е.В. Орлова, Р.А. Кассиной, О.Е. Фефеловой, Г.Г. Шека и др.

Мы определяем *образ жизни школьника (человека)* как относительно постоянный порядок

чередования во времени и пространстве повседневных занятий детей, осуществляемых различными способами «бытия в со-бытии». Возможность педагогического влияния на образ жизни школьника определяется *спецификой функционирования* обозначенного явления, осуществляющего связь между средой пребывания ребёнка и его личностью, а также преобразующего влияния среды на личность и обеспечивающего приспособление личности к своему окружению. Любое изменение в среде может с определенной вероятностью оказывать воздействие на образ жизни человека. Следовательно, для педагогической практики очень важно учитывать и направлять влияния стихий среды на образ жизни детей.

Образ жизни ребёнка, сочетая в себе экзистенциальный потенциал событийности и возможность опосредованного управления им, является архиважным условием становления личности.

Библиографический список

1. *Боголепов С.Г.* Воспитание как главный фактор прогресса в усовершенствовании культурной жизни человека. – М.: Губернская типография, С.Г.Б., 1910. – 41 с.
2. *Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой.* – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. – М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
4. *Мудрик А.В.* Психология и воспитание. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. – 472 с.
5. *Осиновская Л.М.* Образ жизни школьника как объект гуманистического воспитания в системе профессиональной подготовки педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 16 с.

КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ
ДИАЛОГА РОССИЯН И ЕВРОПЕЙЦЕВ*

Представлены результаты кросскультурных исследований, посвященных психологическому анализу содержания и динамики образа человека другой культуры и образа человека своей культуры. Изучаются социальные представления и установки как факторы совладания с трудностями межкультурного диалога. Авторы исследования ищут потенциалы снижения этноцентризма, развития межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, социальные представления, совладание с трудностями, этноцентризм, межкультурная компетентность.

Межкультурное взаимодействие является необходимостью и нормой современной жизни. Многие в других культурах может удивлять и даже шокировать. Поведение, оценки, представления людей друг о друге бывают поверхностными и неточными, однако устойчивыми, а также пристрастными, эмоционально оценочными, что категоризирует их как этнические стереотипы [12]. Результат такого взаимодействия зависит от того, какими ожиданиями, представлениями, мнениями располагают люди о своей и чужой культуре, понимаемой как «характерный образ жизни, разделяемый группой людей» [1]. Культура, по мнению Ральфа Хупки, создается людьми для того, чтобы служить их потребностям и целям; последствия данного творения разнообразны – обычно люди используют их либо для, либо против своего блага [15]. Влияние культуры на поведение человека, причины этих влияний многообразны и сложны (Дж. Берри, Д. Мазумото, Л.М. Дробижева, Н.М. Лебедева и др.). Этноцентризм как склонность к предпочтению ценностей собственной культуры и отношение к ее правилам как естественным и единственно возможным – одна из причин. Она является неизбежной характеристикой межкультурной коммуникации через конфликт и непонимание [10, с. 304]. Однако диалог между культурными позициями личностей и групп позволяет получить новые смыслы, добавляемые в личностную систему представлений о себе и мире вокруг, а также самообновление. Незнакомое становится знакомым, а знакомое приобретает новые аспекты, если диалог обладает новизной, значимостью и подлинностью – *authenticity* (J. Konig, 2009).

При этом нас интересует не этнос как предмет исследования, а именно *культура* как фак-

тор формирования социальных представлений и оценки людьми друг друга, а именно, трудных жизненных ситуаций, характерных черт «своих» и «чужих», связанных с успешной / затрудненной коммуникацией между людьми. Анализ современных публикаций показывает, что именно культуру в последние два десятилетия чаще всего называют основным фактором, который лежит в основе межэтнических различий (см., например, журналы издательства SAGE: *Culture and Psychology*; *Law, Culture and the Humanities*; *International Journal of Cultural Studies*; *Theory, Culture, and Society* и др.). Таким образом, под культурой в психологии понимаются, прежде всего, социальные различия между людьми, такие как социальное восприятие, установки, обычаи и особенности поведения, общие для большой группы людей и передающиеся от поколения к поколению (Берри и др., 2007). Культуры различаются нормами, ценностями, усвоенными ролями, регулирующими поведение индивидов. Общей характеристикой кросскультурных исследований является их сравнительная природа.

Мы проводим изучение образов носителей разных культур друг о друге в контексте гендерной и семейной психологии, а также психологии совладающего поведения. Разработка нами концепции содержания и динамики образа человека другой культуры и образа человека своей культуры строится на понимании конструкта «образ» через конструкты «социальное представление» и «установка», «личностный потенциал». Потенциал в широком смысле – это совокупность физиологических, социально-экономических, личностных и других возможностей человека, находящихся в единстве и неразрывной связи, мобилизуемых и используемых в трудной ситуации.

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, проект 08-06-00679а.

Это качества, возможности людей («запасные» средства), которые оказывают принципиальное влияние на результаты активности, в которую они вовлечены. Мы говорим о потенциале совладания применительно к психологии совладания и его ресурсов (Е.А. Петрова, 2008), который определяют специфику, индивидуальные особенности совладающего поведения человека, в конечном итоге, помогает ему справиться с трудной ситуацией определенным, свойственным ему способом. Понятие потенциала включает немало составляющих, социальные представления и установки среди них, и относятся к когнитивно-поведенческим аспектам потенциала. Безусловно, не все составляющие потенциала, не все потенциальные возможности, в конечном итоге, способствующие совладанию, осознаются и понимаются человеком как таковые.

В центре нашего внимания находятся когнитивные процессы восприятия, понимания и отношения друг к другу людей разных культур: западно-европейской – славянской и неславянской групп, в странах бывшего социалистического лагеря и за его пределами (точнее, соотнесение данных, полученных на выборках россиян и немецких, французских, польских и чешских испытуемых). Мы исследовали различия и сходства образов, социальных представлений и установок у носителей различных культур как потенциальные трудности и барьеры межкультурной коммуникации, влияющие на их совладающее с жизненными трудностями поведение (Крюкова, Гушина, Сапоровская, 2008–2010).

Проведенный анализ причин неприятия, отвержения или притяжения с людьми иных культур позволяет выделить интегрирующие и дифференцирующие компоненты образов россиян и представителей других культур как факторы межкультурного взаимодействия. В контексте изучения культурных особенностей мы исследовали *аутостереотипы* (представления о явлениях собственной культуры) и *гетеростереотипы* (представления о явлениях другой культуры) носителей различных культур и их детерминанты. Так как культура рассматривается нами как фактор, влияющий на формирование социальных представлений, был проведен анализ: представлений жителей Германии, Франции и Чехии о себе как представителях своей культуры и соотнесение их с представлениями о россиянах; представлений жителей России о себе как представителях

своей культуры и соотнесение их с представлениями о немцах, французах и чехах; исторического контекста взаимоотношений России с Германией, Францией и Чехией. Исторические события, их исход, взаимовлияние этих стран друг на друга (через литературу, изобразительное искусство, архитектуру, политическое устройство) мы рассматриваем как факторы, влияющие на формирование авто- и гетеростереотипов носителей культуры.

Различия и сходства в авто- и гетеростереотипах мы интерпретировали с опорой на теории межкультурных различий (в том числе, Г. Хофстеда), с использованием конструкта социальной или культурной дистанции [3; 8; 9; 11; 13; 14] и психологической дистанции. Процесс межкультурного и межэтнического общения в значительной степени регламентируется социально-психологической коммуникативной дистанцией, которая представляет собой установку на желаемую степень близости с представителями определенной национальности (и культуры). Желаемая дистанция устанавливается на базе прогноза особенностей поведения носителей других культур, который в свою очередь происходит на основе актуализации этнического стереотипа.

В отечественной этнопсихологии исследование феноменов социальной и культурной дистанций было осуществлено Л.М. Дробизевой [3] и Н.М. Лебедевой [8; 9]. Созвучные теоретической позиции известного советского антрополога и палеопсихолога Б.Ф. Поршнева (1974) исследования показали, что воспринимаемые культурные отличия могут влиять на процесс формирования негативного социально-перцептивного образа соседней культуры. Оказалось, что «чем более далекой, непохожей на собственную воспринимается культура, с которой взаимодействуют представители адаптирующейся этнической группы, тем сильнее развивает такая группа механизмы психологической защиты в виде... позитивного образа «мы» и... негативного образа «они». Культурная дистанция – «основной фактор, влияющий на успешность психологической адаптации к иной культурной среде» [9].

В кросскультурном аспекте *социальная дистанция* понимается нами как восприятие участниками межкультурного взаимодействия объективных и субъективных различий друг друга. Социальная дистанция в межкультурном взаимодействии может быть функциональной и дисфунк-

циональной. Функциональная дистанция является показателем достаточной осознанности культурных отличий и сформированности этнического «мы»; она обособляет, но не противопоставляет себя в отношении другой общности. Дисфункциональность дистанции проявляется в недостаточной осведомленности о другой культуре и ее представителях, которым приписываются особенности, характерные для собственной культуры (работает защитный механизм проекции), что ведет к искажению коммуникативного процесса. Вторая крайность – чрезмерно большая дистанция, сигналом чего выступает отсутствие каких-либо путей к взаимному пониманию (например, при отсутствии средств языкового общения) либо гипертрофированность этнического «мы», что неизбежно приводит к этническому фаворитизму и формированию представлений о «других» как «чужих» или даже врагах.

Одной из серьезных проблем измерения социальной дистанции в кросскультурном аспекте является поиск эмпирического эквивалента данного конструкта. В нашем исследовании для решения этой методической задачи использовались две стратегии [11]:

1. Анализ не только различий и сходств между авто- и гетеростереотипами, но и их количественного соотношения.

2. Выявление числа и направленности корреляционных связей между авто- и гетеростереотипами, а затем интерпретация их следующим образом:

- положительная корреляционная связь – это показатель возможности и успешности межкультурного диалога и совладания с его трудностями;

- отрицательная корреляционная связь – это показатель возможного конфликта в межкультурном взаимодействии;

- отсутствие корреляционной связи – это показатель «разрыва», крайних затруднений или даже невозможности межкультурного диалога.

Данные методические стратегии уже применены в исследовании авто- и гетеростереотипов жителей Германии, Франции, Чехии и России [2; 4; 5; 11].

Мы выявили следующие закономерности и тенденции. В целом представители иностранных культур описывают российских женщин более позитивно, чем российских мужчин. Французы склонны приписывать россиянам выраженность негативных характеристик в противовес собственным положительным характеристикам,

что может свидетельствовать о тенденции французов к этническому фаворитизму. Но в целом, несмотря на отмеченные различия в авто- и гетеростереотипах, они составляют всего лишь 14% от общего числа возможных различий. Этот факт, с нашей точки зрения, следует рассматривать как показатель умеренной функциональной дистанции в межкультурном пространстве. Такая дистанция является потенциалом коммуникативного процесса и подлинного диалога между Россией и Францией.

Главным выводом исследования в Чехии является то, что между двумя культурами – чешской и русской – сегодня существует значительная социально-психологическая *дистанция*: зафиксирована склонность чехов к отдалению от россиян, от нашей культуры. Социальная/психологическая дистанция между российской и чешской культурами выражена существенно ярче, чем с французской и особенно с немецкой культурой. Объяснением этому в какой-то мере служат сложные политические процессы сепарации чешского общества от своего социалистического прошлого и интеграции в европейское сообщество.

Образ соотечественников у представителей немецкой культуры также более позитивен, чем образ россиян [4; 5]. Немецкие испытуемые среднего возраста полагают, что россияне испытывают большее количество жизненных трудностей, с которыми они справляются менее конструктивно, чем жители Германии, а также обладают качествами, препятствующими успеху в жизни, например недостаточной честностью и ответственностью. В студенческой выборке (средний возраст 22,4 года) образ россиян имеет значительно больше положительных сторон. В целом гетеростереотипы русских студентов, т.е. социальные представления русских студентов о личностных особенностях и жизни немецких мужчин и женщин, в рамках данного исследования имеют значительное сходство с аутостереотипами немецких студентов. Это говорит о том, что осведомленность россиян о реалиях жизни в современной Германии больше и точнее, чем у немцев о жизни в России.

Еще один результат [2] показал, что в процессе адаптации и реального межкультурного взаимодействия культурные и этнические авто- и гетеростереотипы россиян претерпевают серьезные изменения. Опыт общения с представителями различных культур дополняет, корректирует

представления индивида о собственном народе, о себе как частице этого народа. Так, респонденты, которые имели недолгий опыт общения с иностранцами или вообще не имели таких контактов, значительно чаще положительно оценивают представителей других стран, нежели соотечественников. В ситуации гипотетической межэтнической аккультурации, находясь на территории России, индивиды демонстрирует более высокую готовность к интеграции культур, чем в ситуации пребывания за рубежом. Россияне, работающие за рубежом, оценивают себя значимо выше, чем женщины ($U=8,5$; $p=0,000$) и мужчин ($U=9,5$; $p=0,000$) других культур, проживающих в тех странах, где они работают. Это, на наш взгляд, – необходимый этап межкультурной адаптации, так как исходя из теории Дж. Берри, успешная межкультурная адаптация представляет собой не ассимиляцию с чужой культурой, а процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом успешность адаптации предполагает достижение социальной и психологической интеграции с другой культурой без потери богатств собственной [1].

Кросскультурное исследование таких феноменов, как осознание личностных особенностей «своих» и «чужих», трудных жизненных ситуаций в разных культурах и различных паттернов совладания с ними, способствует лучшему пониманию друг друга, налаживанию успешного сотрудничества между представителями разных стран.

Найдены методические стратегии, позволившие выявить показатели как ресурсности межкультурного диалога и совладания с его трудностями, так и возможного конфликта в межкультурном взаимодействии и вероятного «разрыва», крайних затруднений или даже невозможности межкультурного диалога.

Зафиксировано значительное число случаев несовпадения авто- и гетеростереотипов у французов, немцев, чехов и россиян. Результаты говорят о том, что среди молодежи (до 25 лет) потенциалы межкультурного диалога – вероятность толерантности и желание сокращения социальной дистанции с обеих сторон выше, чем у людей среднего возраста. Россияне лучше осведомлены о реалиях жизни в Западной Европе и о европейцах, чем представители европейских культур о жизни в России и о россиянах. Самооценка россиян, работающих за рубежом, значимо повы-

шается по сравнению с оценкой ими себя до выезда за границу, а также по сравнению с оценкой мужчин и женщин других культур, проживающих в тех странах, где они работают.

Необходимо отметить возникшие сложности нашего кросскультурного исследования. Как зарубежные, так и российские респонденты нередко отказывались отвечать на вопросы бланковых методик и с трудом соглашались на интервью. Так, например, 50% предполагаемых респондентов – в Германии (студенты), до 80% – в Литве и Латвии (не студенты), 60% – в Польше (студенты и преподаватели) и значительно меньше (35%) во Франции отказались давать ответы, называя их «неточными, субъективными оценками» качеств русских людей и их жизненных трудностей. Некоторые прямо отказывались от заполнения анкет, мотивируя это личным правом «невывысказывания» собственного мнения по данной тематике. Другие объясняли отказ своим незнанием жизни россиян.

Среди многих интерпретаций отказов назовем лишь некоторые: результат негативного опыта взаимодействия, исторические причины негативизма, поддерживаемые рядом политиков, отсутствие опыта реального взаимодействия и т.д. Русские респонденты, особенно среднего возраста, также с подозрительностью реагировали на просьбу высказаться, например, о немцах, прибалтах, но после объяснения, что нужно указать только собственные представления, большинство согласилось участвовать в исследовании. Эта сложность требует дальнейшего осмысления и, возможно, изменения стратегии и методик исследования. Подобного эффекта мы никогда не наблюдали при исследовании методами действия в тренинговых группах. Надеемся продолжить поиск более эффективных и создание новых, адекватных цели исследования методик. Необходимым и перспективным представляется психосемантический подход и его методы, позволяющие изучать субъектов из разных культур как носителей определенных различных картин мира, полных индивидуальных значений и смыслов.

В условиях межкультурного разнообразия и при возможности непосредственного общения с представителями другой культуры когнитивные и социальные потенциалы диалога россиян и европейцев могут актуализироваться и, дополняясь реальными фактами, наблюдениями, оценками, становиться подлинными ресурсами обновления и взаимообогащения культур.

Библиографический список

1. Берри Дж.В., Пуртинга А.Х. и др. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
2. Гущина Т.В. Межкультурная адаптация россиян, работающих за рубежом // Проблемы развития личности: Материалы Междунар. науч. конф., посвященной 90-летию Ереванского гос. ун-та / Отв. ред. А.А. Акопович. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2009. – С. 273–277.
3. Дробижева Л.М. Социальная и культурная дистанции: Опыт многонациональной России / Институт этнологии и антропологии РАН; Авт. проекта и отв. ред. Л.М. Дробижева. – М.: Ин-т социологии РАН, 1998.
4. Ильичева Е.А. О возможностях исследования психологической дистанции в кросскультурных исследованиях (на примере России и Германии) // Материалы докладов XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2009» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев. – М.: МАКС Пресс, 2009. – С. 134–136.
5. Крюкова Т.Л., Дубова О.С. Культура как фактор сходства и различий в социальных представлениях ее носителей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа, Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – №2. – С. 143–153.
8. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. – М.: С-Ключ, 1999.
9. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. – М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007.
10. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
11. Сапоровская М.В. Социальная дистанция в межкультурном пространстве коммуникативного процесса (на примере России и Франции) // Проблемы развития личности: Материалы Междунар. науч. конф., посвященной 90-летию Ереванского гос. ун-та / Отв. ред. А.А. Акопович. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2009. – С. 380–383.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект-Пресс, 2008.
13. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. – Routledge L. and N.Y., 1986.
14. Hofstede G. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
15. Hupka R.B., Ryan J.M. The Cultural Contribution to Jealousy: Cross-Cultural Aggression in Sexual Jealousy Situations // Cross-Cultural Research. – 1990. – №24. – P. 51–71.

УДК 316.32

Гущина Татьяна Владимировна

Костромской государственный технологический университет
gutat05@rambler.ru

**ГДЕ НА ЗЕМЛЕ «ЖИТЬ ХОРОШО?»:
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОССИЯН
ОБ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ***

Представлены результаты исследования степени удовлетворенности основных потребностей россиян, их представления о том, какие из основных потребностей лучше / хуже удовлетворяются в России, а также в сравнении с другими культурами. Результаты исследования расширяют «образ Я» россиян, определяя качество неосознанной или сознательной самопрезентации в межкультурном диалоге.

Ключевые слова: социокультурные представления, потребности, удовлетворенность.

Человек редко достигает состояния полного, завершеного удовлетворения своих потребностей. Тем не менее, люди мотивированы на поиск личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. На формирование единого понимания смысла жизни

людьми, принадлежащими к одной общности, значительное влияние оказывает культура. «Система ценностей, связанная с целями и средствами их достижения, придает осмысленность жизни. Культура формирует единое смысловое поле посредством процесса категоризации идей

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, проект 08-06-00679а.

и предметов, существующих в окружающем мире. Мир структурируется в сознании людей, идеи и предметы обретают смысл и значение» [3, с. 11]. Кроме того, культура создается людьми для того, чтобы служить их потребностям и целям; последствия данного творения, по мнению Р. Хупки, разнообразны – обычно люди используют их либо для, либо против своего блага [6].

То, каким образом человек удовлетворяет свои потребности и степень их удовлетворенности во многом зависит от воспринятых ценностей культуры, с которой он себя идентифицирует.

Нами было проведено исследование оценки уровня удовлетворенности основных потребностей россиян. Выборка составила 84 человека (70 мужчин, 14 женщин). Средний возраст респондентов составляет 30 лет. Участникам исследования была предложена методика О.Ф. Потемкиной, диагностирующая степень удовлетворенности основных потребностей путем попарного сравнения 15-ти утверждений, относящихся к пяти основным потребностям по А. Маслоу. Кроме того, респондентам предлагалось выбрать из предложенного списка утверждений-потребностей те, которые, на их взгляд, лучше / хуже всего удовлетворяются в России, а также написать название тех стран, где, по их мнению, потребности человека удовлетворяются в большей / меньшей степени, чем в России.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Путем подсчета средних значений выборов респондентов (в баллах), мы получили иерархию потребностей. Из таблицы 1, мож-

но увидеть, что ведущие пять потребностей это: «Обеспечить себе материальный комфорт» (9,7), «Развивать свои силы и способности» (9,4), «Обеспечить себе будущее» (9,1), «Повышать уровень мастерства и компетентности» (9), «Быть понятым другими» (7,9). Каждое из пяти утверждений относится к разным группам потребностей по А. Маслоу. Наиболее важным респонденты считают удовлетворение материальной потребности, второй ранг присвоен потребности в самовыражении, далее следует потребность в безопасности, гарантии благополучия в будущем, затем потребность в признании мастерства, профессионализма, компетентности.

Для определения степени удовлетворенности пяти основных потребностей мы подсчитали сумму баллов (выборов) в пяти группах по конкретным, относящимся к ним вопросам. Далее мы определили зоны удовлетворенности по пяти потребностям, считая сумму баллов от 1 до 14 зоной удовлетворенности, от 15 до 28 зоной частичной удовлетворенности, от 29 до 42 зоной неудовлетворенности потребностей. Средние значения по выборке говорят о том, что все пять потребностей у исследуемых находятся в зоне частичной неудовлетворенности: материальные потребности (20,5), потребность в безопасности (20,8), социальные (межличностные) потребности (18,8), потребность в признании (22,2), потребность в самовыражении (22,2).

Из этих результатов следует, что в большей степени респонденты испытывают потребности

Таблица 1

Результаты ранжирования потребностей россиян (n=84 чел.)

№ п/п	Наименование потребности	Среднее значение выборов, max =14	Ранг
1	Добиться признания и уважения	5,8	12
2	Иметь теплые отношения с людьми	5,9	11
3	Обеспечить себе будущее	9,1	3
4	Зарабатывать на жизнь	6,4	9
5	Иметь хороших собеседников	4,9	14
6	Упрочить свое положение	6,7	8
7	Развивать свои силы и способности	9,4	2
8	Обеспечить себе материальный комфорт	9,7	1
9	Повышать уровень мастерства и компетентности	9	4
10	Избегать неприятностей	5	13
11	Стремиться к новому и неизведанному	6,8	7
12	Обеспечить себе положение влияния	7,4	6
13	Покупать хорошие вещи	4,4	15
14	Заниматься делом, требующим полной отдачи	6	10
15	Быть понятым другими	7,9	5

в признании и самовыражении и считают, что данные потребности удовлетворены лишь частично.

Известно, и не только из гуманистической парадигмы в психологии, что каждый человек нуждается в признании, в устойчивой, и, как правило, высокой оценке собственных достоинств. Потребности этого уровня подразделяются на два класса. В первый входят желания, стремления, связанные с понятием «достижение», во второй класс входят потребность в уважении окружающих, репутации и престиже, власти [5]. Удовлетворение потребности в признании порождает у индивидуума чувство уверенности, собственной значимости, силы, заслуженное уважение, по мнению А. Маслоу, способствует формированию и сохранению устойчивой и здоровой самооценки. Возможно, неудовлетворенность потребности в признании у наших респондентов мотивирует их на получение высшего образования с целью добиться определенного положения, статуса, уровня профессионализма.

Немаловажной и недостаточно удовлетворенной для исследуемых является и потребность в самовыражении, самоактуализации. Наиболее часто респонденты отмечают потребность развивать свои силы и способности. Для молодых россиян важно стремиться к новому и неизведанному и заниматься делом, требующим полной отдачи. Обучаясь в университете, они частично удовлетворяют эту потребность. Однако, по мнению О.И. Маховской, юноше с хорошо натренированным в учениях умом не за что ухватиться во взрослой жизни. Часто жизнь людей в России подчиняется законам клановой культуры – договоренностям и авторитетам, а изобретательность и ловкость ума только мешают спокойному, годами выверенному размеренному потоку жизни. Умный молодой человек может сразу попасть в положение маргинала, которому придется носить маску «особенного человека» [9]. Русская мораль ориентирована на сдерживание и кумуляцию энергии; западная мораль, на которую во многом ориентируется современная молодежь, – на снятие факторов, сдерживающих активность индивида, свободу его действий. Проявление индивидуальной энергии ограничивает бытующий в России принцип «будь как все», «не отрывайся от коллектива», что проявляется в осуждении общественным мнением желания казаться «умнее всех», быть «самым деловым» и т.п. Западный человек демонстрирует свои от-

личительные качества, российский человек, напротив, не должен «высовываться». Попытка выделиться, показать свою исключительность, неповторимость наказывается, репрессируется группой принадлежности – семьей, коллективом [7]. Вероятно, поэтому, респонденты, имея потребность развивать свои силы и способности, самосовершенствоваться в профессиональной деятельности, ощущают недостаток условий для ее удовлетворения.

Далее были проанализированы результаты выборов потребностей, которые в большей / меньшей степени, по мнению респондентов, удовлетворяются в России. Лучше всего удовлетворяются социальные потребности («иметь хороших собеседников» (20 выборов), «иметь теплые взаимоотношения с людьми» (22), а также потребность в самовыражении («заниматься делом, требующим полной отдачи» (12). Действительно, россиянам свойственна активность в межличностных отношениях. Семья, круг друзей и коллег призваны удовлетворять эти потребности. Часто выбор места работы у россиян связан, прежде всего, с наличием хорошего психологического климата в организации, в коллективе, где можно иметь доброжелательных собеседников и получать поддержку.

Постоянное общение и постоянная открытость – характерная черта русских коллективов. Не случайно даже на работе общение, «чаепитие», «курение» преобладает зачастую над делом, во всяком случае, обладает большей ценностью. Общение – тот механизм, который делает русского человека постоянно открытым, «прозрачным» для коллектива. Особой формой общения оказывается застолье с обязательным алкоголем. Именно выпивший человек становится предельно открытым для окружающих («что у трезвого на уме, то у пьяного на языке»). Отказ от участия в совместной выпивке – признак закрытости индивида, его отказ от открытости, и более того, проявление «не уважения обществу» [7]. Данный принцип распространяется и на межкультурную коммуникацию. Зарубежные специалисты по деловому общению рекомендуют деловым людям, общающимся с российскими партнерами: «Если состояние здоровья и религиозные убеждения не запрещают вам употреблять алкоголь, не отказывайтесь от спиртного на обеде (ужине) с деловым партнером из России – это необходимо для укрепления связей» [2].

Потребность заниматься делом, требующим полной отдачи, удовлетворяется, по мнению респондентов, довольно хорошо. Это связано, на наш взгляд, с тем, что специальность инженера, которую они получают, является востребованной на рынке труда. Другая сторона этого вопроса в том, что максимальный вклад в работу не всегда заслуженно оценивается. На предприятии порой гораздо выгоднее занимать рабочее место, чем должность инженера, которая оплачивается ниже. Возможно, поэтому россиянам мало удается «упрочить свое положение» (0 выборов), «добиться признания и уважения» (1), «повышать уровень мастерства и компетентности» (1), «обеспечить себе положение влияния» (1). Хотя, как было сказано выше именно эти потребности являются, по мнению опрошенных, ведущими.

Менее всего удовлетворяются потребности россиян в обеспечении своего будущего (21 выбор), материального комфорта (11), в избегании неприятностей (19).

Потребность в безопасности и уверенности в будущем возникает как реакция на окружающий, чаще, увы, враждебный человеку мир. И это не только опасение за свою жизнь, но и угроза потерять работу или жилище, боязнь потерять семью, близких, угроза чести и достоинству человека.

Социально-экономическая и политическая ситуация в России нестабильна и непредсказуема, она предъявляет россиянам повышенные требования стрессоустойчивости, в силу объективных причин им не удается избегать неприятностей и различного рода трудных жизненных ситуаций. Потребность в безопасности, выраженная в неудовлетворенности обеспечения своего будущего, ярко выражена у респондентов еще и потому, что наша выборка относится к поколению 90-х годов. Детство этих людей пришлось на сложный период распада Советского Союза, стремительного расслоения общества, отсутствия стабильности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в семье. Это дети времени, когда государственная система потеряла устойчивость, а ее многомиллионное население веру в светлое будущее. Изменился сам тип отношений между людьми и на производстве. От сплоченности, коллективности мы сейчас движемся в сторону довольно диких, неупорядоченных индивидуальных отношений [9]. Вероятно поэтому, отвечая ниже на вопрос, в какой стране, на их взгляд, потребности человека удовлетворяются лучше,

чем в России, респонденты называют страну, которой не существует – СССР, но с которой связаны хорошие воспоминания родителей и прауродителей. Физически существуя в настоящем, россияне сознанием тянутся в прошлое, в том числе молодежь, которая об этом «прекрасном» прошлым знает только по рассказам.

Кроме призрачного Советского Союза, молодые россияне называют ряд стран, где, по их мнению, потребности людей удовлетворяются лучше, чем в России. Это, прежде всего, страны Западной Европы: Германия, Швейцария, Англия, Швеция, Франция, Австрия, Голландия, Норвегия, Испания, Финляндия, а также: Япония, США, Китай, ОАЭ, Израиль и Белоруссия. Два респондента отметили, что такой страны не существует.

Среди стран, где потребности людей удовлетворяются хуже, чем в России, были названы, в первую очередь, так называемые страны «третьего мира», куда относятся страны Африки: Зимбабве, ЮАР, Замбия, Конго, Эфиопия, Сомали. Отмечают также страны Азии: Монголия, Китай, Индонезия, Индия, Афганистан, Ирак. И страны – бывшие советские республики: Грузия, Таджикистан, Узбекистан, Казахстан, Украина.

Таким образом, россияне невысоко оценивают возможности своей страны в удовлетворении основных потребностей человека. С одной стороны, подобное положение вещей может мотивировать россиян налаживать межкультурный диалог, который позволит им в большей степени удовлетворить свои потребности за счет расширения контактов и приобретения новых возможностей. С другой стороны, это может осложнить межкультурные коммуникации, так как сравнение не в свою пользу, например со странами Западной Европы, провоцирует возникновение зависти и агрессии по отношению к представителям этих культур.

Процесс переосмысления коллективного прошлого идет в сегодняшней России крайне слабо. Поэтому сегодня так необходима идея субъекта (!!!), идея культуры, идея позитивного «другого» и, конечно, самое важное и самое дефицитное в современном российском обществе – это представление о позитивной социальности, о позитивной связи с другими и доверии к этим другим. О том, что разность, разноликость, разнообразие не исключают солидарность, но, наоборот, подразумевают ее [8].

Человеку свойственно сравнивать себя с другими людьми. Эта тенденция, по Л. Фестингеру,

действует подспудно, но постоянно оказывает влияние на формирование мыслей, психических состояний и действий человека [4]. В процессе адаптации к возрастающим требованиям межкультурного пространства, в результате межкультурного взаимодействия и реальных межэтнических отношений этнические авто- и гетеростереотипы претерпевают изменения. Опыт общения с представителями различных культур дополняет, корректирует представления индивида о собственном народе и о себе как представителе этого народа [1].

Библиографический список

1. Гуцина Т.В. Межкультурная адаптация россиян, работающих за рубежом // Проблемы развития личности: Материалы Междунар. науч. конф., посвященной 90-летию Ереванского государственного университета / Отв. ред. А.А. Акопович. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2009. – С. 273–277.
2. Бреннен Л. Деловой этикет / Пер. с англ. Ю.О. Анохиной. – М.: РИПОЛ классик, 2008.
3. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур.

Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб., 2007.

4. Налчяджан А.А. Этногенез и ассимиляция (психологические аспекты). – М.: «Когито-Центр», 2004.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2002.

6. Hupka R.B., Ryan J.M. The Cultural Contribution to Jealousy: Cross-Cultural Aggression in Sexual Jealousy Situations // Cross-Cultural Research. – 1990. – №24. – P. 51–71.

7. Захаров Н.Л., Кузнецов А.Л. Особенности мотивации труда в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://validator.w3.org/check>, дата посещения 26.02.2010.

8. Дубин Б. Какими видят себя современные россияне? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://или/>, дата посещения: 27.02.2010.

9. Маховская О.И. В России жить стало скучно... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://makhovskaya.com>, дата посещения: 27.02.2010.

УДК 371.4

Мельникова Екатерина Юрьевна

Детско-юношеский центр «Школа традиционной народной культуры», г. Вологда
shtnk_vologda@bk.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Описан процесс этнокультурного развития в условиях учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: этнокультура, дополнительное образование, воспитывающая среда.

Одним из важных путей достижения целей обучения и воспитания в рамках современного российского образования является «трансляция культуры общества в культуру личности обучающихся, закладка базовых фундаментальных основ культуры личности» [1]. Успешности протекания процесса трансляции культуры во многом будет способствовать обращение субъектов образовательного взаимодействия к этнокультурным ценностям, всему многообразию проявлений и форм этнокультуры. «Социально-педагогический смысл феномена этнокультуры заключается в её способности оказывать влияние на становление личности» [1]. В связи с особенностью данной функции этнокультуры становится очевидной необходимость

взаимодействия этнокультурного и образовательного пространства.

Усвоение содержания этнокультуры возможно в ходе специально организованного процесса этнокультурного образования, которое рассматривается как «система приобщения подрастающего поколения к этнокультурному наследию, направленная на развитие национального самосознания, сохранение культурной идентичности и воспитания межкультурной толерантности» [2]. Составляющими этнокультурного образования являются три его основные категории: этнокультурное развитие, этнокультурное воспитание, этнокультурное обучение.

Этнокультурное развитие личности представляется как процесс духовного формирования

личности через усвоение общественно-исторического опыта через обращение к народным традициям, образцам фольклора» [3].

Учреждения дополнительного образования детей являются той базой, где успешно может быть организован процесс этнокультурного развития личности детей через процедуру интеграции народных традиций в образовательный процесс. Успешность протекания процесса становится возможной благодаря тому, что содержание программ дополнительного образования часто выходит за рамки государственных образовательных стандартов. «Практическое «погружение» детей в культурную традицию, которое преобладает во внеурочной деятельности, в большей степени соответствует природе традиционной культуры как живого организма, требующего постоянной реализации своих внутренних потенций» [4].

На сегодняшний день в России существует множество детских, подростковых и юношеских объединений в рамках учреждений дополнительного образования детей, в которых в той или иной мере осуществляется процесс освоения детьми народных традиций. В большинстве своём, такие объединения ставят своей целью приобщение детей к культурным традициям народа, освоение форм музыкального фольклора и др. По направленности данные объединения могут быть художественно-эстетическими (фольклорные певческие коллективы – ансамбли и др.), туристско-краеведческими (краеведческие кружки), физкультурно-спортивными (например, секции русского кулачного боя), социально-педагогическими (мастерские декоративно-прикладного искусства) и т.д. Как правило, свою деятельность такие объединения осуществляют на базе домов, дворцов, центров детского творчества.

Организация педагогического процесса на основе познания традиционной народной культуры может осуществляться различными способами. Одним из них может быть **комплексное изучение** явлений, объектов традиционной культуры. Для этого необходимо, чтобы в учреждении было несколько детских объединений по направлению «традиционная народная культура», которые должны находиться в постоянном взаимодействии. В условиях дома или дворца детского творчества осуществить это довольно не просто.

В Вологде в 1990 году было создано областное учреждение дополнительного образования

детей – «Детско-юношеский центр «Школа традиционной народной культуры». Деятельность учреждения направлена на **создание условий для развития личности ребёнка в этнокультурной воспитывающей среде**. Идея этнокультурного образования в ДЮЦ «Школа традиционной народной культуры» реализуется через образовательные программы по музыкальному фольклору, народным ремеслам, этнографии; через внеучебные формы деятельности (народные календарные праздники, гуляния, вечера, фольклорно-этнографические экспедиции).

Программы по каждому направлению реализуются в течение нескольких лет. Придя в Школу в возрасте 6–7 лет, ребёнок покидает её стены, будучи старшеклассником. Для каждого возраста предусмотрена комплексная программа, в которой направления деятельности взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Содержательной основой всех образовательных программ является региональный материал, собранный в ходе фольклорно-этнографических экспедиций Школы в районы Вологодской области.

Для младшего школьного возраста (1–2 класс) разработана и реализуется программа «Круглый год», в которой выделяются три направления: «народные игры», «народная игрушка», «народный календарь». В ходе занятий у детей формируется интерес к традиционной культуре своего народа, происходит включение ребёнка в деятельность освоения годового природного цикла народного календаря, развиваются творческие способности и практические умения и навыки.

Учащиеся 3–4 класса осваивают азы женских и мужских рукоделий и ремёсел в рамках практических курсов, занимаются по краеведческой программе «Моя Вологодчина», изучают народные традиционные пляски и песни на занятиях по музыкальному фольклору.

Для учащихся 5–7 классов предусмотрены занятия в мастерских народных ремёсел: традиционного ткачества, народного костюма, резьбы и росписи по дереву, кружевоплетения (вологодского коклюшечного кружева) и др. Выбор мастерской осуществляется ребёнком с учётом его индивидуальных интересов и склонностей. Дети, посещающие разные мастерские, объединены общими занятиями по направлению «музыкальный фольклор». В ходе занятий они совершенствуют своё певческое и хореографическое мастерство, учатся выделять отличительные особен-

ности музыкальных традиций Вологодчины через освоение форм музыкального фольклора.

В летний период для учащихся организуется работа областного профильного лагеря «Этнограф», представляющего собой комплексные фольклорно-этнографические экспедиции в районы Вологодской области. Экспедиция – форма деятельности детей, предусматривающая выполнение проведения учебных исследований в полевых условиях. Предметом исследования является духовная и материальная культура региона, различные направления которой представляют в настоящее время значительный научный интерес. По итогам работы экспедиции обучающиеся готовят полевые отчёты и исследовательские работы, работа над которыми позволяет им углублённо изучить выбранную тему. Кроме того, одним из основных результатов работы лагеря-экспедиции является формированию у детей интереса к фольклору и этнографии как основе духовной жизни человека. Этому способствует интенсивное общение с пожилыми жителями – хранителями традиций.

Учащиеся 8–11 класса, завершая своё обучение в «Детско-юношеском центре «Школа традиционной народной культуры», занимаются изучением не только русской традиционной народной культуры, но и обращаются к сравнительному анализу культур народов мира. Для достижения этой цели реализуется программа «Этнология». Кроме того, в направлении «музыкальный фольклор» продолжается совершенствование навыков исполнительского мастерства. Учащиеся старших классов активно занимаются исследовательской деятельностью в рамках курсов по изучению основ этнографического исследования.

Важной составляющей образовательного процесса «Школы традиционной народной культуры» является внеучебная деятельность. Данное направление имеет своей целью организацию единой воспитательной среды учреждения и строится в соответствии с календарно-обрядовым циклом народной культуры. Народные праздники объединяют детей, родителей, педагогов, способствуют единению, установлению взаимопонимания и сотрудничества между взрослыми и детьми.

В учреждении существует традиция проведения вечеров – своеобразной формы досуга детей и молодёжи. На вечерах каждый ребёнок является активным участником, который может реализовать не только полученные на занятиях умения и навыки, но и освоить те этнические нормы поведения, которые отражают традиционные ценности общества и способствуют этнической идентификации подрастающего поколения.

Подводя итоги, следует отметить, что достижение цели этнокультурного развития детей в «Детско-юношеском центре «Школа традиционной народной культуры» не ограничивается обучением в предметных областях в сфере народной культуры с конечным результатом в виде знаний, умений, навыков. Главная особенность образовательного процесса заключается в создании пространства многообразных видов деятельности детей, нацеленных на проявление индивидуальности каждого ребёнка, приобретение новых и совершенствование имеющихся у него способностей. Только в ходе действий комплексного освоения форм и проявлений традиционной культуры возможно эффективное протекание процесса этнокультурного развития личности детей.

Библиографический список

1. *Панькин А.Б.* Формирование этнокультурной личности. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С. 82.
2. *Солодухина Т.К.* Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе: На материале Республики Бурятия: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
3. *Еникеева А.Р.* Этнокультурные традиции как средство патриотического воспитания подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006.
4. *Кулёв А.В.* Организация процесса освоения детьми культурных традиций // Мы по солнышку живём: Освоение детьми народных традиций: Сб. информ.-метод. материалов / Под ред. Л.В. Байбородовой, Н.А. Мудровой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005.

Исаев Илья Федорович,
Ильинская Ирина Петровна
Белгородский государственный университет
ilirpe@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА – К РЕАЛИЯМ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье анализируются различные подходы к пониманию сущности феномена поликультурной среды, сущности средового подхода в социальном воспитании школьников, механизмов и способов влияния поликультурной среды на социальное и нравственно-эстетическое развитие личности младшего школьника. Особое внимание уделено оценке места и роли различных субъектов поликультурной среды в процессе приобщения детей и подростков к эстетическим ценностям окружающего мира и искусства, толкованию практических результатов этой работы.

Ключевые слова: поликультурная среда, средовый подход, социальное воспитание, младший школьник.

Развитие образования от безличного к личностно-ориентированному, от односторонне знаниевого к деятельностному и поликультурному, рассчитанному на множественную и многомерную интеллектуальную, художественную, духовную, практическую деятельность человека, которая не исчерпывается только производством и воспроизводством знаний, от репродуктивного и приспосабливающего к продуктивному и развивающему, вырабатывающему способность личности и общества свободно адаптироваться в новых условиях и ситуациях, творчески изменять современную действительность обуславливает острейшую необходимость научно-теоретического пересмотра педагогических позиций в воспитании, требует адекватности в выборе методологических подходов и оснований в развитии, формировании личности [1].

Одной из методологических основ гуманистической педагогики является культурологический подход, который позволяет рассматривать исследуемые проблемы в общекультурном контексте как интеграцию личности с общей культурой в единстве прошлого, настоящего и будущего. Как общенаучный методологический принцип, культурологический подход применим при исследовании проблем педагогики, психологии, социологии и других наук, выступая в качестве обобщенной методологической основы [2].

Культурологический подход должен рассматриваться, прежде всего, в контексте общепсихологического понимания культуры. Педагогические факты и явления при таком подходе анализируются

с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем на уровне обыденного и теоретического сознания. В обыденном сознании культура представлена неоднозначно: с одной стороны, она понимается как нечто нормативное, заданное как образец, на который должны равняться представители конкретного общества; с другой – отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; с третьей – связывается с характеристикой места и образа жизни человека.

Учитывая тот факт, что современная социальная среда представляет собой средоточие различных культурных проявлений, культурных архетипов, находящихся в постоянном взаимодействии, влияющих на инкультурацию личности, поликультурное воспитание становится особенно актуальным. В очередной раз в истории человечества (на современном этапе в результате усиления тенденций к глобализации) намечилось обострение межконфессиональных, межэтнических отношений в мировом пространстве равно как и на территории Российской Федерации.

Однако прежде чем рассматривать понятия поликультурной и полиэтнической среды, необходимо определиться с тем, что обозначается понятием среда, так как однозначного толкования средового подхода к научному изучению педагогических проблем, равно как и вообще явлений окружающей действительности, не существует, но ученые выделяют несколько подходов к процессу ее изучения.

В словаре С.И. Ожегова представлено три значения понятия среда: 1) вещество, заполняющее

пространство, а также тела, окружающие что-нибудь (например, воздушная среда); 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов (географическая среда); окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий (например, из рабочей среды) [6]. Таким образом, все, что мы можем выразить понятием среда представлено в трех ипостасях: социальная среда (3), природная среда (2) и окружающее вещество или тела (1), то есть среда чего-то конкретного (кислотно-щелочная среда, воздушная среда и под.), более того, из представлено в толковом словаре определения мы ясно видим, что под средой, прежде всего, следует понимать окружение, которое, хотя и требует дифференциации в силу своего разнообразия, но не меняет сути.

Е.П. Белозерцев, рассматривая понятие среды, отмечает его древнее происхождение. «За время своего существования это понятие обросло различными историческими смыслами и культурными значениями. Среду отождествляют с почвой, веществом, телом, пространством, окружением, сферой, потоком ситуаций, миром, системой, фактором, формой мысли, условием и др.» [7, с. 278–283]. Далее он отмечает, что в сфере гуманитарного знания сложились две концепции, различно определяющие ее состав: «молекулярная» и «факторная».

Молекулярные модели более тяготеют к целостности и позволяют компактно представить среду как средоточие различных мест. Это важно, так как делает среду обозримой, позволяет оперировать емкими и крупными составляющими и находить оптимальные воспитательные решения в пространстве бытия учащихся.

Факторные модели среды тяготеют к еедроблению, дают возможность увидеть детали, углубиться в изучение частных, учитывать и использовать в воспитании не относящиеся к конкретному месту, случайные, не меняющиеся, не постоянные или размытые моменты бытия.

Особого внимания, по мнению Е.П. Белозерцева заслуживают такие идеи, как деление среды на природную, духовную, социальную; выделение формальных составляющих среды (мест и факторов), оценивание качества среды через набор элементов и предоставляемых возможностей и др.

В культуре народа на уровне бытового сознания, стало быть и народной педагогики, сложились и продолжают жить веками многочисленные пословицы, поговорки, речевые обороты, фразы, трактующие роль среды в человеческом обществе: «вышел из среды...», «растворился в среде», «среда затянула», «продукт среды» и т. д.

Регулятором активности среды и личности выступает образ жизни (способ бытия). Он обуславливает механизм взаимодействия средовых влияний и реакций на среду, а условия среды определяют основные черты образа жизни людей. Социально-экономические, культурные и природные условия формируют и обуславливают образ жизни. Образ жизни детерминируется в среде. Исследования современных ученых заключают, что среда во многом определяет образ жизни. Одна среда – один образ жизни, другая – иной образ жизни. Такова диалектика.

В работе Ю.С. Мануйлова по изучению понятия среды и ее роли в жизнедеятельности индивидуума были вскрыты следующие зависимости:

- среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на систему, соответственно предоставляя свободу выбора или ограничивая выбор возможностей;

- развитие ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности, к формированию типического в ней, к осреднению. Чем шире круг возможностей, тем вариативнее развитие индивидуума. И наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование типа детерминированного неустрашимыми активными факторами среды;

- развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации (переломные, кризисные моменты), являющихся своеобразными точками роста социальных систем; формирующая роль среды обнаруживает себя в промежутках, в интервалах между точками;

- положение о том, что среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления становлением человеческой личности.

Среда обуславливает содержание и характер образования, создает определенные предпосылки для функционирования и развития образования. Вот почему чрезвычайно важно изучать среду, в которой находится конкретное образовательное учреждение или система образовательных учреждений.

Несмотря на сложности и противоречивость, образование не только функционирует, но и развивается благодаря региональным образовательным системам. Региональное образование есть результат если не гармонии, то во всяком случае осознанного и целесообразно организованного взаимодействия среды и образования. Когда особенности среды опосредованно и прямо влияют на состояние жизни каждого человека, всего населения, а образование и образованные граждане оказывают воздействие на среду, являясь ее продуктом и субъектом культуры.

Под средой Е.П. Белозерцев понимает средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся [7, с. 278–283].

Однако, рассматривая среду как понятие, не имеющее единого толкования в мире науки (несмотря на широкое его употребление), нам представляется необходимым обратиться к «теории возможностей» Дж. Гибсона. В наиболее распространенном понимании окружающая человека среда представляется как совокупность условий и влияний. «Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается так или иначе совокупность условий и влияний, окружающих человека» [8, с. 10]. Если в приведенном ранее определении среды используются, такие понятия, как «условия» и «влияния», то есть некие воздействия «активной» среды на «пассивного» человека, то Гибсон, вводя категорию возможности, подчеркивает активное начало человека-субъекта, осваивающего свою жизненную среду. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта.

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [8, с. 10–11]. Для полноценного развития человеческой личности в целом и ее эстетической культуры в частности, необходимо рассмотрение среды как единства всех сфер ее жизнедеятельности. Как уже отмечалось современная наука дифференцирует понятие среды в зависимости от подходов к ее изучению. Все типы среды в зависимости от конкретных задач можно объединить в следующие группы.

Первая группа. Социально-производственный или социально-бытовой подход: производственная, общественно-политическая, среда организованного общения, семейная, бытовая, досуговая, воинская, спортивная, религиозная и т.д. среды (И.В. Василенко, М.В. Лапшин, В.П. Рожин, Э.И. Струнина, Ю.С. Сычев и др.).

Вторая группа. Возрастной подход: детская, подростковая, юношеская и т.д. среды (Н.Н. Иорданский, 1994 и др.).

Третья группа. Количественный подход, согласно которому широкая среда делится на макро-, мезо- и микросреды в зависимости от количества субъектов, одновременно охватываемых влиянием (Н.В. Голубева, В.Н. Гуров, А.В. Мудрик и др.).

Четвертая группа. По управляемости выделяют стихийную, включающую никем не контролируемые и не регулируемые воздействия среды, полууправляемую и управляемую или организованную среду, то есть совокупность целенаправленных воспитательных воздействий школы, внешкольных учреждений и семьи (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, 1998).

Пятая группа. Территориальный подход, когда выделяется условная территориальная единица, называемая чаще всего микрорайоном (но не обязательно равнозначная административной, физической территории).

Шестая группа. Личностный подход, согласно которому выделяют среду вообще (как условие существования и развития всего человечества) и среду развития и формирования конкретной личности: это среда личности, среда субъекта, личностная среда, микросреда (Г.С. Антипина, В.Г. Бочарова, Л.П. Бучева, Н.В. Голубева, Г.И. Драчева, К.М. Никонов и др.).

Выделяя такое разнообразие подходов Л.Н. Давыдова, В.А. Пятин, А.М. Трещев, И.Л. Яцукова (1998) подчеркивают невозможность введения жестких структурных единиц среды, так как для решения разных задач и выбора оптимального пути достижения цели, требуется свое, отвечающее всем требованиям и характеристикам конкретной ситуации, разграничение среды.

Указанные аспекты типологии среды открывают новые возможности в разработке технологий по изучению социально-педагогических механизмов взаимодействия среды и личности [9, с. 23–24]. Поскольку все вышеописанные аспекты и подходы к изучению среды носят социаль-

но-педагогический характер (то есть окружение, условия, влияния, возможности рассматриваются с позиции взаимодействия среда – человек) необходимо более четко определиться с понятиями социальная среда и педагогический потенциал среды. В более общем понимании социальная среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом – производительные силы, совокупность общественных отношений и институтов, общественное сознание, культуру данного общества; социальная среда в узком смысле (микросреда), будучи элементом социальной среды в целом, включает непосредственное социальное окружение человека – семью, трудовой, учебный и др. коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием творческой активности, деятельности человека она изменяется. Преобразуется, и в процессе этих преобразований изменяются сами люди [5, с. 624].

Педагогический потенциал среды имеет еще одну составляющую помимо макросреды и микросреды выделяется еще личностная среда (личностно-ориентированный уровень), которая включает в себя значимые для конкретной личности факторы, как позитивно, так и негативно влияющие, и, соответственно, возможности усиления или ослабления их воздействия. При этом исследования макросреды, как правило, считаются социологическими, микросреды и личностной среды – педагогическими.

Вышеобозначенные методологические подходы к исследованию проблем формирования общей культуры личности не представляли бы собой полной картины без антропологического принципа. Потребность общества в целостном развитии сущностных сил человека находит свое отражение в идеях и принципах философско-педагогической антропологии. Антропологическая образовательная парадигма базируется на общепризнанном понимании человека как высокоорганизованного, космобиопсихосоциального, духовного существа, обладающего рядом основополагающих, «чисто человеческих» биологических, социальных и духовных качеств. Осмысление человека как личности и индивида, общих

проблем человечества являются предметом изучения антропологии.

Рассматривая процесс формирования общей культуры личности с учетом возрастных особенностей – механизмы усвоения и присвоения культурных знаний, развития чувств, включение личности в творческую деятельность мы не могли не коснуться такого вида философской антропологии как культурная антропология, которая изучает этнологию первобытных народов, их обычаев, обрядов, языка и т.д. Эта область философской антропологии разрабатывается рядом ученых таких как Э. Ротхаккер, М. Ландман, В.И. Иванов, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин, Р. Якобсон, Э. Кассирер и др. Э. Ротхаккер и М. Ландман основное внимание уделяют позитивному объяснению свободы человека, его творческой природы. В их трудах человек предстает как творец, как носитель культуры. В то же время культура выступает в качестве своеобразной реакции человека на давление природы. Совокупность вышеобозначенных методологических принципов представляет собой необходимую базу для исследования педагогических проблем поликультурного воспитания и построения поликультурной образовательной среды в соответствии с культурными и ценностными идеалами общечеловеческого порядка.

Библиографический список

1. Днепрова Э.Д. Витязь на распутье, или Современная образовательная политика. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 44 с.
2. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: Монография / Под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 151 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
4. Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование. – Курск, 2000.
5. Острые проблемы воспитания: поиски решения / Под ред. Б.З. Вульфофа. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 240 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2-х т. Т. 1. – М., 1970. – С. 212.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. язык, 1984. – 816 с.

9. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. – Волгоград: Перемена, 2000. – 461 с.

10. Шабалдас А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2006.

УДК 373

**Самохвалова Анна Геннадьевна,
Атокина Ирина Владимировна**

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова
samohvalova@kmtu.ru

ВОСПРИЯТИЕ ЭМО-ПОДРОСТКОВ ЛЮДЬМИ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

В статье описаны некоторые психологические особенности эмо-субкультуры и отражена специфика восприятия эмо-подростков людьми разных поколений: сверстниками, поколениями родителей и прародителей; выявлены деформации и стереотипы социальной перцепции современных эмо-подростков.

Ключевые слова: социальное восприятие, старший подростковый возраст, эмо-субкультура, поколение родителей и прародителей.

Старший подростковый возраст – важнейший этап формирования личности, поскольку происходит закладка ценностей, становление идентичности, ориентация на будущее. От того, как пройдет этот этап развития во многом зависит способность человека адаптироваться в обществе, приспосабливаться к изменяющимся условиям, возможность реализовать себя. Достаточно большое количество современных подростков включаются в различные неформальные объединения, поскольку этот возраст является временем активной индивидуализации, стремления к самоутверждению, поведение определяется желанием выделиться, стремлением занять высокую позицию, добиться уважения, признания своей личностной ценности.

Однако в обществе отчетливо прослеживается негативный оттенок в восприятии неформальной молодёжи людьми разных поколений, приписывание несвойственных им качеств и особенностей поведения. Принадлежность подростков к разным субкультурам является одной из причин возникновения межпоколенного конфликта, в центре которого находятся проблемы облика, сознания и поведения людей, являющихся представителями разных поколений. Непонимание и недоверие со стороны окружающих приводит представителей неформальных субкультур к конфликтам в среде сверстников, детско-родительским проблемам, негативно отражается на их Я-концепции, приводит к личностным деформациям.

Нами была предпринята попытка изучить некоторые психологические особенности эмо-

субкультуры и специфику восприятия эмо-подростков людьми разных поколений (сверстниками, поколениями родителей и прародителей).

В исследовании проверялось предположение о том, что эмо-подростки воспринимаются другими людьми искаженно и стереотипно: характерно негативное, враждебное отношение к ним, восприятие строится на основе их внешнего вида; выявлялись возрастные и половые различия в восприятии эмо-подростков.

Выборка исследования составила 160 человек: 4 группы людей по 40 человек. Первая группа – представители эмо-субкультуры (подростки 14–17 лет); и 3 группы людей, разделенных по возрастному признаку – сверстники (14–18 лет); «поколение родителей» (35–40 лет); «поколение прародителей» (55–60 лет). Каждая группа уравнивалась по половому составу (20 мужчин и 20 женщин).

На первом этапе было проведено пилотажное исследование, на котором опрашивались 60 человек и на основе их оценок были выявлены характерные признаки, на которых строится восприятие эмо: агрессивность, вспыльчивость, замкнутость. Это позволило сформировать блок диагностических методик: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, адаптированная Т.В. Снегирёвой, методика личностного дифференциала, адаптированная в НИИ им. В.М. Бехтерева. Методики предлагались людям разных поколений (их задача заключалась в оценке подростков с позиции экспертов) и под-

росткам эмо-культуры для самооценки. Кроме того, трем возрастным группам предлагалась авторская проективная методика незаконченных предложений, выявляющая специфику восприятия эмо-подростков, а представителям эмо-культуры анкета.

С целью более глубокого и правильного понимания эмо-субкультуры мы провели анализ их Интернет-сайтов и форумов, особенно обратили внимание на оформление их виртуального личного пространства и переписку.

Оказывается в Интернет-пространстве огромное количество *эмо-сайтов и форумов*. Цветовые гаммы и оформление выдержаны в одном стиле (розовый цвет фона, черный цвет текста, фотографии наиболее типичных эмо), что создает впечатление однотипности и единства.

Подростки 14–17 лет – наиболее активные пользователи интернет-ресурсов в силу *возрастных особенностей*:

- *аффилиативной потребности* в принадлежности к какой-нибудь группе (в данном случае виртуальной – в виде групп поклонников эмо-музыки, участников форумов для обсуждения общественных событий, собственных переживаний, своей культуры и борьбы за справедливость);
- *потребности в общении*, новых знакомствах, поиске романтических привязанностей (кроме того, общение в Интернете приобретает дополнительную значимость как средство быть «модным», а мода есть своеобразное средство коммуникации и идентификации);
- *стремления давать собственную оценку разным явлениям*, показывать свою значимость, привлекать внимание оригинальностью мышления посредством участия на форумах;
- *гипертрофированной потребности в информации* (потребность быть в курсе всех событий, быть популярным).

Мы также выявили некоторые *специфические особенности эмо-течения*.

Эмо – *течение brutальное*. Об этом можно судить по именам (никам) участников форумов, по выложенным на сайте картинкам и оформлению блогов (капли крови, пирсинг, тема безответной любви, тема смерти, размышления о смысле жизни).

Наличие детских деталей и аксессуаров (розовые заколки для волос, плюшевые игрушки, брелки), что связано с кризисным, переходным периодом подросткового возраста, когда моло-

дой человек хочет казаться взрослее и чувствовать свою значимость, но при этом ещё не вырос из прежних увлечений и интересов.

Изменение письменной речи в сторону специфического эмо-слэнга (замена звонких звуков в словах на звуки «ф», уменьшительно-ласкательные обращения, вследствие чего складывается впечатление инфантилизма).

Подчеркивание яркой индивидуальности на фоне обычных подростков, *но строгое однообразие внутри субкультуры* (единый стиль, интересы, одежда, прическа, макияж).

Коммуникации эмо-подростков также имеют специфический характер и содержание:

- подростки общаются на форуме либо тет-а-тет, либо в форме чата;
- ведут виртуальные дневники, которые могут читать все пользователи сайта и комментировать записи;
- пользуются ресурсом для скачивания или прослушивания специфической для эмо-культуры музыки;
- размещают фотографии (свои личные и с друзьями);
- обсуждают моду, дают рекомендации, где купить одежду, как сочетать ее и оформлять свой имидж;
- хвастаются своими аксессуарами (значки, шарфы, сумки); предлагают адреса магазинов, либо онлайн-заказов через службы сайта.

Таким образом, содержание Интернет-сайтов эмо-подростков отражает их потребности, облегчает ориентацию внутри культуры, поддерживает имидж, а в итоге транслируется целевой аудитории.

На протяжении целого года мы включались в виртуальную переписку с эмо-подростками, просили их принять участие в нашем исследовании. Эти контакты позволили выявить специфические особенности общения с эмо:

- *повышенная подозрительность* (эмо постоянно уточняли цель обращения, отказывались давать адрес своей электронной почты, опасаясь, что «взломают» их страничку);
- *проявление решительности* (сразу соглашались участвовать в исследовании), *но боязнь идти до конца в начатом деле* (в последствии находили причины, по которым они не могли выполнить требования – отсутствие времени, непонимание, лень; игнорировали последующие письма);

– несерьёзное отношение к взаимодействию, которое проявлялось в отсрочке выполнения просьбы, нежелании вникнуть в суть задания. На наш взгляд, такая позиция связана с подозрительностью, мыслями, что над ними смеются, проверяют, а не искренне интересуются.

Эмо-подростки, которые все-таки включились в общение с нами, проявляли такие характерные особенности как

– яркое описание своих чувств, переживаний, утрирование, использование метафор, отражающих внутреннее состояние («Я просто бледное размытое пятно ночного фонаря при дневном свете»);

– просьбы о помощи, склонность к шантажу («Если вы мне не поможете, я не смогу понять, зачем я нужна», «Моя жизнь зависит от вас!»);

– использование после каждой фразы (или слова) многоточия «...», как замены паузы или тихого голоса, шёпота.

Результаты нашего исследования позволили также выявить специфические особенности восприятия эмо-подростков людьми различных поколений и разного пола. Наиболее негативные чувства при восприятии эмо испытывают сверстники юноши – отмечают крайние проявления отрицательных эмоций (презрение, раздражение, отвращение, ненависть); они же указывали на стремление к физической агрессии против эмо, использовали угрозы. Сверстников и поколение прародителей раздражают эмо-подростки вызывающим ярким внешним видом, а поколение родителей испытывает к эмо неприязнь. Немаловажно и то, что положительные чувства к неформальным подросткам испытывают только женщины поколения родителей (интерес, удив-

ление, радость), в то время как мужчины выражают явно негативное отношение.

Представители разных поколений приписывают эмо-молодежи различные *личностные качества* (табл. 1). Интересно то, что сверстники отмечают те качества, которые обуславливаются возрастными изменениями; поколение родителей указывает на потребность в самореализации, самовыражении; а поколение прародителей видит эмо нуждающимися в поддержке, безответственными, а значит, не имеющими жизненных ориентиров, «зацикленными» на своей личности и не способными выполнить порученное дело.

Восприятие *внешнего вида эмо-подростков* также различно. Если сверстники оценивают одежду эмо как яркую, красивую, стильную, то старшие поколения солидарны во мнении, что символическая одежда эмо-субкультуры выглядит грязной, вульгарной и неопрятной. *Макияж эмо* положительно оценивают только девушки 14–17 лет, видимо в силу общих возрастных потребностей самовыражения, стремления выделиться и понравиться; среди старших поколений макияж эмо оценивается неграмотным, вызывающим и отталкивающим.

Очень редко социальная оценка эмо-подростков соответствует их самооценке. Наиболее значимые различия выявлены при *восприятии социально-психологических качеств эмо*. *Сверстники* при восприятии эмо-подростков склонны приписывать им разнообразные несуществующие качества, оценивая их как ведомых, пассивных, замкнутых в своей субкультуре, вспыльчивых, неуравновешенных людей, ориентированных на отрицание своей вины в трудностях с окружающими, безответственных, проявляющих агрес-

Таблица 1

Качества, приписываемые эмо-подросткам людьми разных поколений

Сверстники	Поколение родителей	Поколение прародителей
– чувствительность – сдержанность – замкнутость – низкая самооценка – перепады настроения	– уступчивость – искренность – доброта – замкнутость – агрессивность – стремление к самовыражению – демонстративность – неуверенность – вспыльчивость – суицидальное поведение – эгоизм	– чувствительность – альтруизм – доброта – лидерство – вспыльчивость – неуравновешенность – безответственность – замкнутость – беспомощность – упрямство

сию по отношению к обычным подросткам, недоброжелательных, злопамятных.

Поколение родителей воспринимает эмо-подростков как агрессивных, демонстрирующих свою обособленность, оппозиционное отношение к окружающим. При этом взрослые недооценивают способность подростков к адекватному взаимодействию.

Поколение прародителей считает, что эмо-неуравновешенные подростки, способные оскорбить окружающих, но при этом испытывающие угрызения совести за свое безнравственное поведение, то есть старшее поколение верит в способность и желание эмо измениться. Поколению прародителей в большей степени, чем другим поколениям, свойственно недооценивать обособленность эмо-подростков, их подозрительность и дезадаптивность в обществе.

Женщины склонны воспринимать эмо более эмоционально-неустойчивыми, импульсивными, чем мужчины; эмо в восприятии женщин более безынициативны, пассивны и нерешительны в отстаивании собственной точки зрения, чем в восприятии мужчин. *Девушки-сверстницы* считают, что эмо постоянно находятся в состоянии внутреннего конфликта, у них отсутствует эмоциональное равновесие, они не способны к адекватному взаимодействию с окружающими. *Мужчины поколения прародителей* склонны подозревать эмо-подростков в хулиганстве, косвенной агрессии, враждебности.

С помощью кластерного анализа в восприятии эмо-подростков разными поколениями выявилось два кластера, в которых существенные признаки находятся максимально удаленно друг от друга.

К первому кластеру относится 42,5% людей разных поколений. Их объединяет восприятие эмо как сильных личностей: уверенных, адаптированных в обществе подростков, принимающих себя, но обособленных от других в рамках собственной субкультуры. При этом данный кластер людей склонен видеть эмо агрессивно настроенными, подозрительными и обидчивыми. А значит, общество может воспринимать эмо-подростков как угрозу; как людей, демонстрирующих свою обособленность в знак протеста.

Ко второму кластеру людей относится 57,5% испытуемых разных поколений. Для них характерен принципиально отличный взгляд на подростков эмо-субкультуры. Они склонны воспринимать неформальных подростков как пассивных, дезадаптированных, не способных адекватно взаимодействовать с окружающими людьми, вспыльчивых, с внутренним рассогласованием целей и ценностей. При этом сами подростки, по мнению респондентов, склонны чувствовать свои недостатки и испытывать угрызения совести за свое поведение. Получается, что эмо в своих депрессивных настроениях, по мнению окружающих, постоянно должны чувствовать вину за собой и стремиться исправиться.

Другими словами, одна часть людей оценивает эмо как враждебных подростков, представляющих опасность для общества, а другая видит в них нуждающихся в помощи подростков, дезадаптированных в обществе. Можно предположить, что данные кластеры людей отличаются общим взглядом на природу субкультуры эмо. Вероятно, что одни люди воспринимают эмо как модное течение, имеющее свой стиль и образ, но демонстрирующее свою отчужденность и непохожесть, а значит и вызывающее сопротивление в обществе; а другие видят эмо как индикатор внутренних депрессивных состояний подросткового возраста, не считают их способными на адекватное взаимодействие в обществе.

Обобщение результатов исследования позволяет заключить, что *стереотипизация и искаженность восприятия* эмо-подростков действительно имеет место. Каждое поколение приписывает представителям неформального течения несуществующие качества (причем, чаще негативные) на основе восприятия их внешности и манеры поведения. Нам бы очень хотелось, чтобы результаты исследования помогли снять барьеры взаимодействия с эмо-подростками, оптимизировать межличностные отношения с ними, дали возможность посмотреть по-другому на эмо, увидеть в них ярких, самоутверждающихся ребят, открыть в них новые потенциалы, быть более терпимыми и гибкими в коммуникативной деятельности с ними.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА

Поднимаются проблемы социализации, обучения и воспитания, развития личности детей, живущих в сельском социуме. Рассматриваются результаты исследования, выявляющие специфику негативных и позитивных влияний на личность ребенка социума и СМИ, мотивации детей к обучению, специфику детей группы риска и методов работы с ними, возможности социально-психологической поддержки.

Ключевые слова: социализация, обучение, воспитание, сельский социум, школьники.

Сложности социально-экономического развития сельского социума в современный период обуславливают факторы, оказывающие неоднозначное, часто противоречивое влияние на социализацию подрастающего поколения на селе, на обучение и воспитание сельских школьников.

Во многих селах с неразвитой инфраструктурой позитивное влияние социально-педагогических и социально-психологических факторов социализации сельских школьников резко снижено при одновременном усилении негативного влияния на детей деструктивных тенденций в социуме, СМИ, семье, культуре, нравственности сельчан.

Несмотря на тенденцию снижения позитивного влияния, во многих районах и областях школа является системообразующим центром социально-экономического и культурного развития села, позитивно влияющим на воспитание, образование и формирование личности детей, а в деградирующих районах сельская школа продолжает оставаться единственным источником глубинных позитивных ценностей сельской жизни и приобщения к ним подрастающего поколения.

Результаты опроса, проведенного Институтом социальной педагогики села РАО в 2004–2005 годах, учителей и директоров сельских школ (1362 педагогических работника общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности) показывают эффективность интегративных форм реализации образовательных проектов, участие в которых объединяет школьное сообщество (учителей и учащихся), родителей, местную власть, местное население.

Хотя необходимость интеграции усилий всех субъектов воспитания и образования сельских школ признается большинством учителей и ди-

ректоров, тенденции полноценного их взаимодействия в большинстве обследуемых регионов пока находятся на этапе формирования, что зависит от уровня регионального социально-экономического и социокультурного развития.

По результатам опроса выявлено, что учителя сельских школ в качестве ведущего института социализации учеников считают семью и школу.

Мотивация к учебной деятельности. Одной из главных причин низкой мотивации учебной деятельности, неуспеваемости учащихся и падения интереса к получению знаний, по мнению педагогов, в первую очередь является низкий уровень престижности образования у родителей и бесперспективность получения для жизни в сельской местности. Анализ ответов учителей и директоров сельских школ на вопрос о том, что больше всего влияет на снижение интереса к обучению, выявил три группы различных факторов, формирующих падение интереса к ведущему виду деятельности среди школьников разного возраста.

По мнению опрошенных, к 1-й группе факторов, наиболее отрицательно сказывающихся на интересе детей всех возрастов к обучению, относится перегруженность учебных программ (отмеченная четвертью учителей и около 30% директоров). На втором месте по отрицательному влиянию на учебную мотивацию у подростков и старшеклассников – отсутствие связи учебных предметов с жизненной практикой и межпредметная разобщенность.

Из 2-й группы факторов наиболее отрицательно влияющими является низкий уровень нравственности в семьях (четверть ответов учителей, треть ответов директоров); низкий престиж образованности у родителей и детей); педагогическая запущенность учащихся.

Из 3-й группы факторов отрицательно сказывающихся на интересе детей к обучению, отмечены неудовлетворительный уровень материальных возможностей семьи и невозможность дальнейшего продолжения обучения детей.

Очевидно, что 1-я группа факторов относится к внутренней сфере образования и резервы для ее совершенствования необходимо искать в ней, 2-я и 3-я группы факторов скорее относятся к внешним, объективно сформированным и зависящим, в первую очередь, от общей социально-экономической ситуации в сельских регионах страны и при взрослении поколений постепенно отрицательно влияющим на изменение самой этой ситуации. Только серьезные изменения в государственной политике по улучшению положения детей, семей, созданию условий для развития системы образования сельской молодежи и их родителей могут изменить создавшееся положение.

Дети группы риска. На селе выявлено немалое количество детей, входящих в группу риска. Участники исследования отмечают тревожные данные о развивающихся негативных тенденциях употребления алкоголя и наркотиков частью сельских школьников. Говоря о распространении вредных привычек среди учеников сельских школ, каждый второй педагог считает, что вредные привычки есть только у некоторых учеников; почти половина учителей и треть директоров считают, что наиболее распространенной вредной привычкой среди сельских учеников является курение и что курят многие; почти каждый десятый учитель отмечает употребление алкоголя и более редкое употребление наркотиков детьми.

Опрошенные педагоги отмечают необходимость срочных воспитательных и социально-психологических мер всеми субъектами процесса социализации: педагогами, родителями, родственниками, интегрированное сопровождение подростков всеми субъектами воспитания и образования, начиная с родительской поддержки, помощи педагогов и психологов по выработке индивидуальных программ обучения и работе с подростками над развитием их учебной мотивации.

Исследование выявило следующие виды отклонений в поведении: среди сельских подростков наиболее распространены (по мнению почти четверти педагогов) типы детей со слабой саморегуляцией поведения: агрессивные, вспыльчивые, импульсивные, в любой момент готовые

к драке, а также дети, имеющие негативные ценности, часто асоциально настроенные, за компанию готовые на все.

Наименее характерны для сельских учащихся типы – зависящие от всех, подчиняющиеся всем изгой класса. Ситуация тесного взаимодействия, характерная для сельской жизни, когда все друг друга знают, снижает процент жестокого обращения со слабым в межличностных взаимоотношениях в сельской школе, поскольку любые случаи жестокости сразу же становятся известны всем и чаще встречают осуждение.

Оценки эффективности *методов работы с детьми группы риска* распределились следующим образом. Наиболее значимым по эффективности работы с детьми группы риска почти все педагоги считают оказание психологической поддержки, повышение самооценки и самоуважения учеников. Как неэффективный метод (его поставили на последнее место) отмечено педагогами обучение основам предпринимательства и бизнеса, а также автоделу, работе на сельхозтехнике.

В работе с детьми группы используются педагогами и стандартные педагогические приемы (создание условий для успешности самореализации, повышение интереса к знаниям, организация свободного времени с учетом интересов: вовлечение в спортивную, художественную, поисковую, трудовую самодетельность). Недостаток психологических знаний все же мешает учителям увидеть высокую эффективность таких психологических приемов, как повышение авторитета и статуса детей группы риска у одноклассников и односельчан и повышение их значимости в глазах родителей (их отметили только примерно четверть опрошенных). Трудные дети из группы риска – не обязательно самые плохие, хотя они нередко более несдержанны и менее управляемы. Им не всегда хватает жизненного опыта и самообладания для принятия верного решения в тех проблемных ситуациях, в которые они, в силу своей импульсивности, прямолинейности и других личностных особенностей, попадают. Поэтому для возвращения их в социум, в круг нормального общения им особенно важна психологическая поддержка более опытных взрослых, повышение самоуважения, углубление коммуникативной компетентности. Важным результатом подобной работы становится то, что эти дети обретают корни в родном селе, они чувствуют свою значимость для тех, среди кого они

выросли. Таким образом, система отношений сельских школьников и учителей к себе, к другим людям, к окружающей действительности и система межличностных взаимоотношений – важнейший социально-психологический фактор, определяющий психологический климат на селе.

Социально-психологическая поддержка. Ответы учителей и директоров позволяют говорить о том, что на селе существуют два основных направления поддержки человека. Первое представлено различными формами государственной поддержки: патронаж по месту жительства над инвалидами, центры психолого-педагогической реабилитации, комплексные выезды специалистов и т.д. Второе направление идет как бы снизу: оно основано на сельских традициях, инициативе. Очевидно, что необходимо больше и шире развивать именно это направление: формы поддержки человека, основанные на традициях села, общинности, взаимопомощи, учитывая специфику каждого конкретного села.

Большинство опрошенных педагогов (70%) указывает на необходимость психологической или медико-психолого-педагогической службы на селе, т.к. реально существуют проблемы, решение которых связывается именно с наличием специалистов соответствующих служб. Причем эти проблемы касаются не только школы, но и всего сельского социума. Психологическая служба остро необходима для помощи в решении таких проблем, как снятие напряженности детей, родителей, учителей (63,2% учителей и 62,9% директоров); психолого-педагогическое просвещение родителей (50,0% и 57,1%); разрешение внутришкольных конфликтов (43,5% и 31,4%); неуспеваемость учащихся (41,4% и 32,4%); коррекция детско-родительских отношений (39,8% и 40%); предупреждение наркомании, токсикомании, пьянства, курения среди детей (38,5% и 44,3%); разрешение внутрисемейных проблем (38,5% и 40%); психодиагностика (38,2% и 33,3%); разработка программ индивидуального развития детей (37,6% и 45,2%); решение личных проблем детей и взрослых (34,4% и 33,3%); профориентация учеников (32,7% и 28,6%). Большинство педагогов подчеркнули, что существует реальная потребность в снятии напряженности учителей, детей и родителей.

Несмотря на то, что большинство опрошенных педагогов указывает на необходимость психологической или медико-психолого-педагогической

службы на селе, в сельской школе отсутствует налаженная система психолого-педагогической службы – не хватает специалистов соответствующей квалификации.

В целом можно говорить от низкой готовности сельского населения и сельских учителей обращаться к специалистам-психологам. Причины этого базируются, в первую очередь, на необеспеченности сельского населения этими специалистами, и как следствие – на его низкой психологической культуре. В связи с этим встает вопрос о необходимости повышения квалификации специалистов, об углублении их психологического образования. Кроме того, должно быть продумано решение таких вопросов, как структура местных психологических служб (местоположение, наличие специалиста в каждом селе, школе или вне школы и т.д.), возможность приглашения специалистов из других сел, городов, организация выездных бригад специалистов, семинаров.

Это позволит организовать полноценную и эффективную психолого-педагогическую поддержку, грамотную профориентационную работу, оказывая старшеклассникам помощь в планировании жизненной перспективы, выработке навыков преодоления трудностей. Тем самым молодежь села будет сохранена как жизнеспособная и социально перспективная категория населения.

Увеличение учебных нагрузок, бытовые сложности сельской жизни, проблемы личностного развития усиливают психологическое напряжение детей. Поэтому вопрос о том, *кто оказывает детям психологическую помощь* и оказывается ли она вообще, является очень важным.

По мнению педагогов, важную роль в психологической поддержке детей отводится именно педагогам – сельские учителя принимают на себя основную заботу о психологическом состоянии своих учеников. Больше половины респондентов отводят семье, родителям немаловажную роль в психологической поддержке детей.

Примерно одинаковую роль в психологической поддержке учеников, по мнению учителей, играют социальный педагог (35,5%), администрация школы (41%), психолог (32%), воспитатели группы продленного дня (27%).

Тот факт, что психологи и социальные педагоги отмечены только третьей опрошенных, говорит о том, что эти специалисты есть далеко не в каждой школе и для эффективной психологи-

ческой поддержки детей их должно быть значительно больше.

Важным является тот факт, что практически нет среди опрошенных тех, кто считает, что детям никто не оказывает психологической поддержки. Таким образом, по мнению учителей, практически все дети получают какую-либо психологическую поддержку: 79,9% учителей и 81,0% директоров считают, что именно педагоги оказывают реальную психологическую поддержку своим ученикам. Половина опрошенных отмечает важную роль родителей в поддержке своих детей.

Влияние негативных и психотравмирующих факторов социума. Негативные и психотравмирующие социальные факторы отрицательно влияют на обучение и воспитание сельских школьников, осложняя и без того непростую психологическую и социально-экономическую обстановку на селе. Наиболее травмирующими факторами сельские педагоги считают «неблагополучие в семье», «пьянство», «социальную незащищенность». Эти факторы могут быть искоренены только при изменении социально-экономических условий жизни в сельском социуме.

Тесные взаимоотношения и пространственная близость жителей села способствуют укреплению не только положительных тенденций, (сельских традиций уклада жизни и воспитания детей), но также и поддержанию ряда негативных тенденций, таких как формирование зависти, сплетен, распространение пьянства, сквернословия, ссор, негативное влияние на воспитание детей, стремление покинуть село (место, где тебя все знают) и переехать в город. Все это приводит к тому, что обозначается тенденция обесценивания нравственных норм у части сельской молодежи, поскольку общественное мнение для них уже не выполняет в полной мере свою ограничительную функцию при выборе стратегии поведения.

Указывая возможные способы *противодействия негативным влияниям социума и СМИ*, которые используются в сельских школах, большинство педагогов (76,3%) отметили как наиболее используемые такие формы как акции «Нет наркотикам!», «За здоровый образ жизни», значимость открытого обсуждения проблем агрессии как результата увлечения боевиками, обсуждение видеоматериалов о правонарушениях несовершеннолетних. Чуть меньше педагогов (44,5%) указали на такие формы, как «проведение «суда» над пьянством, наркоманией, про-

ституцией, хулиганством и другими пороками. Редко используются возможности такой эффективной формы работы, как «выступление школьных агитбригад», где можно включать артистические и публицистические выступления, задействовать в своей деятельности волонтеров.

Социальные инициативы и общественные объединения. Говоря об общественных объединениях, действующих в школах сельского социума, примерно половина ответивших указывает на отсутствие каких-либо объединений, остальные говорят о том, что в их школах действуют различные общественные объединения, а пионерские отряды распространены лишь в каждой пятой школе. Новые молодежные объединения гораздо популярнее (24,5%) скаутских отрядов (1,2%). Все это свидетельствует о том, что примерно в половине сельских школ поддерживаются определенные традиции в организации детских и молодежных объединений.

С другой стороны, отсутствие вообще каких-либо объединений (53,6%) в школах может свидетельствовать, по крайней мере, о следующих тенденциях: 1) в прежней форме они не нужны (в силу разных причин) сельской школе; 2) если в других школах такая потребность еще остается, то с одинаковой долей вероятности эту нишу заполняют как традиционные объединения, так и новые, при этом важно знать, кто их инициатор, какова их направленность и содержание.

Полученные данные позволяют сделать однозначный вывод о том, что, по мнению опрошенных, ведущая роль в инициации общественно значимой деятельности принадлежит школе: инициатором общественно-значимой деятельности являются прежде всего педагоги (82,2% учителей и 86,1% директоров), а также школьная администрация (44,9% и 65,2%).

Учителя и администрация школ характеризуют себя как наиболее активную часть школы и сельского социума в целом. В то же время инициативу школьникам отдают лишь 22,7% учителей и 32,1% директоров, что свидетельствует о социальной пассивности большинства сельской молодежи.

Библиографический список

1. Сельская школа: Социально-педагогические факторы обучения и воспитания: Монография / Под ред. Г.И. Репринцевой. – М.: ИСПС РАО, 2005. – Вып. 53. – 96 с.

ДИСКРЕТНОСТЬ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРОВОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА ВОСПИТАНИЯ

Выявлены и обоснованы новые свойства дискретности и непрерывности культурной развивающей игровой среды, являющиеся существенными факторами воспитания и социализации личности. Раскрыты понятия дискретности и непрерывности развивающей среды в контексте реализации принципа гармонической взаимосвязи личности с условиями социальной и предметной сред.

Ключевые слова: игровая среда, воспитание, развивающаяся личность.

Как известно, наблюдая явления окружающей действительности, в своей игровой деятельности ребенок познает их через моделирование различных исходов игровой ситуации, вариативно определяет развитие сюжета игры. С этой целью ребенок самостоятельно или с помощью взрослых создает развивающую среду, в которой реализуется его игровое поведение. И от педагогического качества данной игровой среды зависит воспитательный эффект ее воздействия на развивающуюся личность. Каковы эти качественные характеристики развивающей игровой среды, имеющие воспитательное значение?

Понятие среды постепенно входит в терминологический аппарат педагогики, и под средой подразумевается «совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью» [4, с. 746]. Во внешней среде, окружающей человека, различают физическую и социальную среду. При этом физическая среда рассматривается как «совокупность физических условий существования и деятельности человека», а под социальной средой понимаются «окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности» [там же].

В настоящем исследовании мы опирались на данные ряда авторов, изучающих это понятие в педагогическом контексте. Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров различают педагогическую среду и среду воспитания. Под средой воспитания ими понимается «совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Включает в себя среду класса, школы, семьи» [1, с. 142]. Под педагогической средой ими понимается «специально, соответствующая с педагогическими целями, создаваемая сис-

тема условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, людям и друг к другу» [там же].

Наряду с этим В.А. Ясвин предлагает ввести и детально рассматривает понятие «образовательная среда». По его мнению, образовательная среда это система «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 14]. По мнению В.А. Ясвина, образовательная среда предоставляет возможности для развития личности [там же, с. 12]. Изучая организацию художественно развивающей предметно-пространственной среды, Л.В. Пантелеева предлагает рассматривать ее как «уголок искусства», где ребенок может хранить «предметы красоты», что «стимулирует эстетические интересы ребенка и творческие независимые отношения со сверстниками» [2, с. 224]. Таким образом, образовательная среда является развивающей, и в условиях игровой деятельности она становится одним из факторов воспитания.

Принимая во внимание вышеизложенные определения среды, в условиях которой идет формирование личности человека, и основываясь на точках зрения А.Ю. Коджаспирова, Г.М. Коджаспировой, Л.В. Пантелеевой, В.А. Ясвина и других авторов, в настоящей работе мы выделяем качества дискретности и непрерывности развивающей игровой среды, характеризующие ее особенности и являющиеся факторами воспитания в условиях игровой деятельности.

Так, дискретность развивающей игровой среды, по нашему мнению, выражается в разделенности ее составляющих компонентов. Например, детский конструктор, содержащий в своем наборе конечное количество деталей, является средством моделирования предметов окружающего

мира. Модели, построенные с помощью такого конструктора, внутренне завершены и с некоторой точностью создают образ объективной реальности в сознании ребенка. При этом точность отображения моделируемой действительности определяется идеей проектировщиков и дизайнеров элементов конструктора, а сам ребенок становится зависимым от инженерной идеи создателей конструктора. В этой связи имеет смысл говорить об ограниченности степени свободы творческого поиска ребенка в конструкторской деятельности несмотря на то, что самих вариантов моделей можно сделать великое множество. Однако число продуцируемых моделей ограничено количеством элементов конструктора и числом их возможных конфигураций. Например, в условиях дискретной развивающей среды можно сделать автомобильный кран из конструктора, но при этом он будет собран из стандартных деталей, и сама идея его сборки будет стандартной.

Напротив, непрерывность игровой среды выражается в использовании природных материалов в ходе творческого процесса, чему способствуют средства декоративно-прикладного искусства. Сами ресурсы природных материалов неисчерпаемы для развития детского воображения и творческих способностей. Следовательно, точность отображения моделируемой действительности хотя и весьма условна, но определяется собственной творческой идеей самого ребенка и в определенной степени зависит от его индивидуальных способностей увидеть в природном материале те формы, которые наиболее емко будут символизировать отображаемый и моделируемый объект реальной действительности. При этом сам ребенок является создателем своего «конструктора», элементов которого может быть бесчисленное множество, а степень свободы творческого самовыражения личности бесконечно расширяется, однако ограничивается персональными способностями воображения эстетически развивающейся личности. В приведенном выше примере, в условиях непрерывной развивающей среды автомобильный кран возможно сконструировать из бумаги, при этом чертить отдельные элементы крана карандашом так, как ребенок их себе представляет в соответствии с необходимыми размерами, и, вырезая их, склеивать в определенной последовательности. У каждого ребенка, кто будет таким образом собирать модель, в итоге получится своя нестандартная модель автомобильного крана.

Дискретная и непрерывная развивающие среды, мы считаем, создают в целом культурную среду, образующую личность. Наряду с этим С.А. Кравченко, М.О. Мнацаканян, Н.Е. Покровский в сущности культуры выделяют три ее важнейшие особенности. По их мнению, «во-первых, культура представляет собой общепринятую, общеразделяемую систему ценностей, символов и значений; во-вторых, культура для человека обобщенно выражает все то, что он постигает, усваивает в процессе своей жизни и деятельности, чем руководствуется; в-третьих, культура – это все, что содержит в себе историческую память, передается от поколения к поколению, бережется и умножается как сокровище знаний, опыта, умений» [5, с. 141]. Можно предположить, что элементам среды материальной культуры, окружающей развивающуюся личность, также присущи перечисленные свойства. Действительно, каждый из предметов материальной среды имеет определенное значение для человека, с ним взаимодействующего, таким образом является носителем ценности. При этом предмет оценивается индивидуально, в соответствии с выработанной индивидуальной системой ценностей. Наряду с этим, как уже отмечалось выше, ребенок, моделируя и отражая в конструкторской или художественно-творческой деятельности предметы окружающей действительности, познает окружающий мир и создает, таким образом, определенную культурную среду вокруг себя. И, наконец, испытывая чувство удовлетворения от результата своей творческой деятельности, ребенок стремится сохранить этот мир, который он создал, оберегает его, расстраивается, если то, что сделано им, нарушается, ломается, теряется. При этом акт самой творческой деятельности ребенка уже в прошлом, а сам трудный творческий поиск для ребенка – уже история его развития. Хотя этого он и не осознает, но переживание гордости за свои достижения способствует пониманию необходимости бережного отношения к исторической памяти, а также к историческому наследию, образующему культурную среду общества и соответствующие традиции.

Если внимательно изучить содержание «декораций» фона игрового действия, которые сопровождают распространяемые готовые дискретные игровые развивающие среды, то во многих случаях можно увидеть их скрытое негативное влияние на развитие личности. Так, «декорации»

игрового действия, программируя бессознательное отражение реального мира ребенком, могут провоцировать его на агрессивные формы игрового поведения (например, искаженные от злобы выражения лица у снаряженных игрушечных воинов, флаги с изображением пиратской символики в игровых наборах импортных конструкторов, вооруженные «до зубов» роботы-трансформеры, динозавры ядовитых расцветок, хищные крокодилы, змеи и т.д.). Наряду с этим, создаваемый разработчиками игрушек игровой фон (например, механические автоматизированные роботы с замкнутым циклом действия) может исключать ребенка из активной деятельности, гипнотизируя его своей самодостаточностью и угнетать творческий характер игры дошкольника, препятствовать развитию фантазии и воображения. Игровая среда также может тормозить интеллектуальное развитие ребенка, воспитывать идеалы слабости, болезненности, беспомощности, зависимости, ограниченности, оторванности от реальной жизни (например, «пакемоны» в виде примитивных несуществующих животных с человеческим обликом). Игровая среда может становиться потребительским дорогостоящим «наркотиком», требующим удовлетворения частных игровых интересов, способствующих развитию бытовых эгоистичных настроений (например, индустрия «Барби»). Все это несет определенный вред для развития личности, воспитывает бездуховность, безвкусицу, образует извращенное и ограниченное, зачастую нереальное представление об окружающей действительности, деформирует личность, не позволяя ей развиваться в гармонии человека с собой и с миром, тормозит интеллектуальное развитие.

Что можно всему этому противопоставить? Конечно же, необходимо проводить серьезную разъяснительную работу педагогов с родителями детей различных возрастных групп по содержательному отбору игровых средств и объяснению качества их ценности для развития ребенка. Однако, некоторые игрушки могут быть модным веянием среди детей определенного возраста. Поэтому такую разъяснительную работу необходимо проводить и среди детей, объясняя им действительный смысл, скрываемый за привлекательной внешней формой. Однако сила убеждения не всегда действенна и в некоторых случаях может уступать импульсивным эмоциональным пристрастиям. В этом случае, как уже отмеча-

лось нами в ранее опубликованных работах, в процессе воспитания происходит формирование и изменение шкалы ценностей путем вытеснения социально нежелательных индивидуальных ценностей ценностями более высокого порядка. Результатом воспитания является индивидуальная система ценностей личности, способная воспринимать и усваивать ценности культуры более высокого порядка и невосприимчивая к псевдоценностям низкого культурного качества. С изменением шкалы ценностей и ее закреплением меняются и принципы поведения личности. Роль воспитателя в этом процессе состоит в организации культурной среды, формирующей педагогически целесообразные ценности. При этом воспитанник оценивает преимущества новых ценностных ориентиров по сравнению со шкалой его прежней индивидуальной системы ценностей [см., например, 6, с. 262 и других].

Достижение такого результата во многом возможно при организации непрерывной развивающей среды средствами декоративно-прикладного искусства. Учитывая, что «природа для человека не просто «среда обитания» и источник средств существования, а *лаборатория его предметно-преобразующей общественно-организованной деятельности*» [3, с. 95], использование природных материалов создает неограниченные условия для детского творчества. Самой же естественной природе не свойственны проявления жестокости, варварства, вандализма и многих других низменных проявлений псевдокультуры. Поэтому использование в своих поделках естественных материалов не провоцирует детей на асоциальное поведение, а приобщает к ценностям Добра и Красоты.

Примером такого подхода может явиться развитие интереса детей к чтению. Этот трудный вид деятельности для дошкольника или младшего школьника существенно облегчается, если его чтение будет мотивировано ожидаемой игровой инсценировкой прочитанной сказки, стихотворения или рассказа. На помощь педагогу или родителям приходит наша идея создания развивающей игровой среды, включающей в себя кукольные персонажи литературных героев, декорации, на фоне которых возможно будет происходить инсценировка сюжета прочитанного произведения. Указанные предметы дети с интересом могут изготовить из доступных природных материалов после прочтения литературного произведения,

что естественным образом вовлекает их в творчество. Формирующиеся в своем сознании художественные образы персонажей ребенок обыгрывает с помощью взрослых или вместе с другими детьми, домысливает развитие литературного сюжета и, если учащийся подготовлен к письменному изложению, он может предложить свою версию продолжения прочитанного рассказа в виде сочинения. При желании дети могут распределиться по ролям и инсценировать прочитанное ими литературное произведение в условиях детского театрализованного представления. Их задачей здесь также будет подготовка необходимых декораций и костюмов. В условиях создаваемой детьми непрерывной развивающей игровой среды появляются реальные возможности для естественного пробуждения их интереса к чтению.

В некоторых случаях дискретность игровой среды «исправляется» самими детьми, которые вносят в нее признаки непрерывности. Например, известно массовое увлечение девочек-подростков куклой Барби, вокруг которой предусмотрено создание игровой среды, моделирующей бытовые условия жизни. Среди элементов этой среды можно встретить дом для Барби, мебель, посуду, наряды, бытовую технику, сантехнику и даже «мужа». Сама кукла и все остальные «приложения» к ней привлекательны для подростков ввиду их взаимодополняемости и вызывают естественное желание собирать эти элементы в единое целое, даже коллекционировать их. Самодостаточность каждого элемента вышеуказанной дискретной игровой среды ограничивает инициативу творческой деятельности ребенка, делает его зависимым от заданного игрового стандарта, требует постоянного пополнения коллекции в целях удовлетворения растущих игровых потребностей. Однако в связи с недостаточной доступностью этих элементов, составляющих вышеуказанную дискретную игровую среду, кукла Барби становится неким пупсом, находящимся в «комфортных» условиях лишь на витринах богатых магазинов или в игровой комнате детей состоятельных родителей. Дети, не имеющие возможности создать для своей любимцы самодостаточный дискретный игровой мир, выигрывают в том отношении, что невольно активизируют свои творческие способности и начинают мастерить для нее предметы быта, кроить и шить ей миниатюрную одежду. При этом, хотя кукла, находящаяся в среде, создаваемой творческим по-

рывом ребенка, теряет свой дизайнерский блеск, но вместе с тем, она теряет и нищету своего развивающего потенциала. То, что ребенок может создать своими руками для любимой игрушки гораздо более ценно в духовном отношении. При этом создаваемая им развивающая игровая среда, в том числе средствами декоративно-прикладного искусства, может стать богаче, самобытнее и разнообразнее той стандартной игровой среды с явно выраженными качествами дискретности, предлагаемой производителями модной индустрии. Игровая среда, создаваемая ребенком для выделяемой им игрушки, в процессе детского творчества может дополняться элементами национальной культуры, отражать и развивать воображение, творческую индивидуальность создающего ее ребенка, его мышление, познавательные интересы и, следовательно, приобретает качество непрерывности.

Обозначенный в данной статье подход, в котором учитываются факторы воспитывающего влияния развивающей игровой среды, может способствовать также разрешению и других педагогических задач воспитания и образования личности.

Библиографический список

1. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
2. *Пантелеева Л.В.* Музей и дети. — М.: Изд. дом «Карапуз», 2000. — 256 с.
3. Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа / Под ред. В.Ж. Келле. — М.: Мысль, 1984. — 325 с.
4. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. — Мн.: Современное слово, 2001. — 928 с.
5. Социология: парадигмы и темы. Курс лекций для высш. учеб. заведений. — М.: Московский государственный институт международных отношений (МГИМО-УНИВЕРСИТЕТ), 1997. — 404 с.
6. *Яковлев С.В.* Разработка аксиологических основ общей теории воспитания как педагогическая проблема // М.Н. Скаткин и современное образование. — М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. — Т. II. — 380 с.
7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАННИКА ДЕТСКОГО ДОМА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье представлены результаты формирующего эксперимента по формированию субъектной позиции воспитанника детского дома в ходе развития самоуправления детского коллектива. Теоретически обосновываются предпосылки развития субъектных качеств детей-сирот, и математически доказывается корреляционная связь между ростом уровня развития самоуправления и повышением уровня сформированности субъектной позиции воспитанника.

Ключевые слова: *детское самоуправление, детский дом, ситуации свободного выбора, детский коллектив.*

Все большую значимость в процессе воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приобретает развитие таких качеств как самостоятельность, инициативность, ответственность, готовность к преодолению препятствий. В ходе нашего исследования [9] было определено, что совокупность этих качеств представляет собой *субъектную позицию* ребенка, формирование которой является актуальной задачей воспитания подрастающего поколения. Огромное влияние на ее формирование оказывает детский коллектив, особенно в процессе воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, растущих в условиях интернатных учреждений (детские дома, школы-интернаты и т.п.). Ситуация воспитания ребенка в условиях детского дома характеризуется:

- нарушением эмоциональных контактов детей, обусловленным тем, что с раннего возраста они сталкиваются с большим количеством людей;
- отсутствием личного пространства;
- постоянным пребыванием в узком кругу сверстников.

Именно подобная неизбежность общения требует от коллектива, в котором растет ребенок, сформированности особого «здорового» духа, способствующего развитию чувства взаимопомощи, взаимответственности, расширению социокультурного опыта воспитанника. В связи с признанием одной из приоритетных задач воспитания формирование самостоятельной свободной личности, обретение субъектной позиции, авторства своего бытия, то следует рассматривать **коллектив** как свободное объединение автономных личностей с главными задачами создания ситуаций выбора, развития способностей к самовыражению и самореализации.

Особую роль в развитии представлений о детском коллективе сыграл опыт А.С. Макаренко [3]. В концепции Макаренко детский коллектив рассматривается как объект, субъект и инструмент воспитания, а главными принципами организации деятельности коллектива признаются: наличие общих целей; совместная деятельность (игра); единство управления и самоуправления; мажорный тон жизни; связь с другими коллективами; создание и накопление традиций; эстетическая выразительность. Процесс становления группы воспитанников как коллектива происходит неравномерно: в нем бывают подъемы и спады, некий «пульсирующий характер» (Н.Л. Селиванова). Причины могут быть различны: смена воспитателя, изменения в составе группы (уход одного из ребят, или вливание нового члена группы), неравномерность индивидуального развития ребят, расширение поля деятельности коллектива. В связи с этим, ученые выделяют различные этапы в становлении детского коллектива (А.С. Макаренко, Л.И. Уманский, М.И. Станкин, А.Н. Лутошкин), чьи теории служат основанием разработки теории развития субъектных качеств детей в коллективе сверстников.

В ходе поиска основных путей становления субъектной позиции воспитанников детских домов мы предположили, что осознание своей включенности в организацию жизни детского дома является фактором, актуализирующим субъектность ребенка. В связи с этим **детское самоуправление** может рассматриваться как средство формирования субъектной позиции детей-сирот. Интерес к воспитательной роли самоуправления возникает уже в XVI веке (Я.А. Коменский) и продолжается в трудах П.Ф. Каптерева, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.П. Иванова. В.А. Караковский убеж-

ден, что «определяющей частью понятия «самоуправление» следует считать «само» [8, с. 26]. О том, что на самореализацию ребенка в детском сообществе влияет его включенность в управление этим сообществом, указывалось рядом исследователей (А.Г. Кирпичник, Л.И. Уманский, А.Л. Уманский, А.С. Чернышев), однако в указанных исследованиях акцент делается на проявление лидерского потенциала подростков. В рамках нашего исследования мы рассматриваем детское самоуправление как условие развития субъектной позиции большинства воспитанников детского дома, которые являются не только организаторами, но и исполнителями.

Д.В. Григорьев понимает под самоуправлением «один из режимов протекания совместной деятельности людей, наряду с руководством и управлением» [1, с. 24], при этом также подчеркивается, что подготовка, реализация и рефлексия событий детской жизни может эффективно осуществляться в режиме самоуправления. Исследователи выделяют ряд принципиальных основ детского самоуправления, к числу основных, согласно Д.В. Григорьева, можно отнести [1, с. 25]:

1. Смысл детского самоуправления состоит не в том, чтобы дети включались в существующие пирамиды руководства-исполнения, а в том, чтобы они приобретали личный опыт демократических отношений и формы его осознания.

2. Создание системы детского самоуправления не является самоцелью, это лишь форма стабилизации и оптимизации самоуправленческих процессов в детской среде.

3. Соуправление детей и взрослых и собственно детское самоуправление – близкие по духу, но разные вещи. Если в первом случае дети и взрослые являются партнерами в общей деятельности, то во втором – у взрослых есть только пассивное право помочь детям, у детей же есть право как запросить помощь, так и обойтись без нее.

4. В ситуациях самоуправления детей педагоги не могут регламентировать межличностные, межвозрастные, внутри- и межгрупповые отношения.

5. Если взрослые недовольны деятельностью детей в режиме самоуправления, они могут высказать свои критические замечания в открытом честном диалоге. Любые формы давления на детей недопустимы.



Схема 1. Механизм влияния самоуправления на формирование субъектной позиции ребенка

Опираясь на концепцию М.И. Рожкова, мы понимаем под детским самоуправлением «форму организации жизнедеятельности коллектива воспитанников, обеспечивающую развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей» [4, с. 88]. В качестве движущей силы развития самоуправления ученый рассматривает групповой мотив «Мы хотим», представляющий собой интеграцию мотивов отдельных членов коллектива. Цель, поставленная педагогом, органами самоуправления, превращается в «мотив группового действия, когда воспитанники видят, что удовлетворение их потребностей зависит от достижения этой цели» [5, с. 97]. При этом М.И. Рожков подчеркивает, что в учреждениях интернатного типа развитие самоуправления «имеет свою специфику, которая обусловлена организацией деятельности детей, ограничением их возможностей во взаимодействии с окружающим социумом, а также целями совместной деятельности воспитателей и воспитанников» [4, с. 88].

Нас интересует, в первую очередь, механизм влияния самоуправления на становление субъектной позиции ребенка. Модель развития самоуправления, предложенная М.И. Рожковым [5, с. 97], включает циклы, которые мы рассматриваем как способы развития структурных компонентов субъектной позиции (схема 1).

Главным средством формирования субъектной позиции ребенка в процессе самоуправления является разнообразная по содержанию, формам, способам организации деятельность детей. Основу деятельности составляют «ситуации, когда ребенок имеет возможность выбирать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения, учиться быстро адаптироваться в новых условиях, гибко реагировать на воздействия окружающей среды, осваивать различные социальные роли» [4, с. 82]. В контексте свободного выбора деятельности ребенком основаниями воспитательной роли самоуправления становятся принципы экзистенциальной педагогики (О.Ф. Больнов, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Рожков). Так, Ж.-П. Сартр, обосновывая гуманистический характер экзистенциализма, пишет: «Человек создает себя сам. Он не сотворен изначально, он творит себя, выбирая мораль, а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь опре-

деленной морали. Мы определяем человека лишь в связи с его решением занять позицию. Поэтому бессмысленно упрекать нас в произвольности выбора» [6, с. 343]. Самоуправление развивается только тогда, когда дети оказываются в ситуации выбора, к которой определяются пути решения поставленной проблемы. Принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия, реализация которого способствует проявлению «самости» ребенка: будь то лидерская или исполнительская позиция. Именно на это указывает Ж.-П. Сартр: «Когда мы говорим, что человек сам себя выбирает, мы имеем в виду, что каждый из нас выбирает себя, но тем самым мы также хотим сказать, что, выбирая себя, мы выбираем всех людей» [6, с. 324]. Свобода выбора (деятельности, ее цели и способов), предоставляемая детям при самоуправлении, способствует не только развитию самостоятельности и инициативы, но и стимулирует самосознание, рефлексии воспитанников.

В ходе теоретического обоснования проблемы формирования субъектной позиции ребенка и научного поиска путей ее развития нами была сформулирована гипотеза, потребовавшая экспериментального доказательства, а именно: повышение уровня сформированности субъектной позиции воспитанников возможно при включенности ребенка в деятельность детского самоуправления. С целью проверки гипотезы на базе МОУ «Детский дом №4» г. Вологды был организован формирующий эксперимент, по окончании которого в контрольной группе (31 воспитанник) были измерены уровни развития самоуправления (методика М.И. Рожкова [5, с. 99-101]) и уровни сформированности субъектной позиции (модификация апробированного опросника «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной [10, с. 162-164]). Тесноту и направление корреляционной связи между ростом субъектной позиции ребенка и степенью его включенности в самоуправление были измерены с помощью метода ранговой корреляции Спирмена (r_s), коэффициент которого подсчитывается по форму-

ле: $r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum (d^2)}{N \cdot (N-1)}$, где d – разность между ранга-

ми по двум переменным для каждого испытуемого; N – количество ранжируемых значений [7, с. 223]. Нами были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Корреляция между уровнем развития самоуправления и уровнем сформированности субъектной позиции воспитанников не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между уровнем развития самоуправления и уровнем сформированности субъектной позиции статистически значимо отличается от нуля.

Однако, поскольку в обоих сопоставляемых ранговых рядах присутствовали группы одинаковых рангов, перед подсчетом коэффициента ранговой корреляции нами были внесены поправки на одинаковые ранги T_a и T_b по формуле [7, с. 223]:

$T_a = \sum (a^3 - a) / 12$; $T_b = \sum (b^3 - b) / 12$, где a – объем каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду А; b – объем каждой группы одинаковых рангов в ранговом ряду В. Соответственно, при наличии одинаковых рангов расчет коэффициента корреляции Спирмена производится по формуле: $r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N \cdot (N^2 - 1)}$. Эмпирическое значение r_s рассчитано следующим образом:

$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 1152,5 + 2 + 2,5}{31 \cdot (961 - 1)} = 1 - \frac{6919,5}{29760} = 0,7675$. Заме-

тим, что если бы поправка на одинаковые ранги не вносилась, то величина r_s была бы лишь на

0,0002 выше: $r_s = 1 - \frac{6 \cdot 1152,5}{31 \cdot (961 - 1)} = 1 - \frac{6915}{29760} = 0,7677$.

Критические значения r_s при $N = 31$ следующие [7,

с. 340]: $r_{s_{\alpha 0}} = \begin{cases} 0,36 (\rho \leq 0,05) \\ 0,46 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$, т.е. $0,7675 > 0,36$

и $0,7675 > 0,46$, т.е. $r_{s_{\text{факт}}} > r_{s_{\alpha 0}}$.

Вывод: H_0 отвергается. Корреляция между уровнем сформированности субъектной позиции и уровнем развития самоуправления в детском коллективе статистически значима и является положительной. Это означает, что чем выше уровень развития самоуправления, тем выше уровень сформированности субъектной позиции воспитанника детского дома.

Таким образом, экспериментальная работа, направленная на создание и развитие детского

самоуправления в детском доме, предусматривающая создание ситуаций свободного выбора, соблюдение демократических принципов и обеспечивающая активность и самостоятельность детского сообщества, позволила достичь повышения уровня сформированности субъектной позиции детей-сирот и доказала эффективность самоуправления как средства становления и развития субъектного потенциала всего детского коллектива.

Библиографический список

1. Григорьев Д.В. Школьное самоуправление: движение к системе // Классный руководитель. – 2003. – №8. – С. 24–33.
2. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 267–330.
4. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: Учеб. пособие / Науч. рук. Л.В. Байбородова. – Ярославль, 1997. – 196 с.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
6. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.
8. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
9. Шадрова Е.В. Сущность и содержание субъектной позиции ребенка // Воспитательный ресурс региональной системы образования: Материалы областной науч.-практ. конф. – Вологда: Изд. центр ВИРО, 2008. – С. 39–45.
10. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – Тюмень, 2004. – 168 с.

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Рассмотрена технология работы социального педагога школы, основанная на опосредованном (через среду) управлении процессом становления личности. Технология опирается на использование «сетки возможностей» как совокупности ниш, которые организованы в школе в рамках системы дополнительного образования. Социальный педагог выступает в роли координатора процесса, в котором участвуют и педагоги школы.

Ключевые слова: социальная адаптация, трудные подростки, средовой подход.

В современном кризисном обществе проблема социальной дезадаптации становится одной из самых острых. Основу группы риска по социальной дезадаптации составляют дети, относящиеся к «трудным подросткам». Кроме школы, проблему социальной адаптации трудных подростков в настоящее время мало кто решает. Соответственно, перед школой стоит задача выбора эффективной педагогической технологии, способной помочь решению данной проблемы.

Школа № 35 г. Нижнего Новгорода на протяжении последних лет проводила инновационную работу, связанную с созданием системы социальной адаптации трудных подростков в современных условиях. Созданная программа социальной адаптации трудных подростков является основой для управленческой деятельности социального педагога школы по предупреждению правонарушений и преступлений.

Концептуальным основанием данной программы является теория средового подхода (автор — д.п.н. Ю.С. Мануйлов), которая используется в управленческой деятельности школы. Основная идея состоит в использовании возможностей социальной и природной среды как средства для коррекции поведения подростка.

Социальный педагог школы является не просто исполнителем программы по социальной адаптации трудных подростков, но её куратором в рамках воспитательной системы школы. Под руководством соцпедагога программу реализуют, прежде всего, классные руководители тех классов, в которых обучаются трудные подростки.

Основным, наиболее значимым звеном данной технологии, является использование «сетки возможностей» среды для коррекции поведения подростка. Сетка возможностей является неким

средством решения педагогической задачи. Она представляет собой набор различных трофических ниш в среде, где подростки имеют возможности для реализации своих социальных и духовных потребностей, для освоения ценностей, для развития своих способностей.

Согласно средового подхода, трофическая ниша представляет собой поле возможностей для формирования и развития личности, относительно замкнутое место в среде, имеющее однотипную трофику (питание, являющееся содержанием процесса воспитания).

Эти места (трофические ниши) оцениваются педагогами на предмет наличия возможностей для развития той или иной сферы личности — интеллектуальной, физической, социальной, духовной.

Целью управленческой деятельности соцпедагога является социально адаптированная личность учащегося, выполняющая нормы поведения в обществе, умеющая общаться с различными представителями социума, умеющая анализировать собственные поступки, имеющая представление о светлых сторонах жизни и здоровом образе жизни.

Такая личность может быть сформирована, если будет погружаться в определенные ниши в среде, насыщенные возможностями для формирования описанных выше качеств. Педагогу остается провести диагностику личности подростка и среды, в которой он пребывает, чтобы оценить недостаточность среды — отсутствие тех или иных возможностей, которые способствуют нормальной социализации подростка. Далее необходимо спланировать управленческие действия педагогов школы по погружению подростка в среду, обогащенную надлежащими возможностями для его социализации.

Организация работы по данной программе разбивается на следующие этапы.

1 этап. Предварительная диагностика. Проводится совместно с классными руководителями, руководителями кружков и секций, учителями, психологической и медицинской службами школы, охранником школы. Учитываются и беседы со школьниками и соседями по месту жительства, участковым инспектором. На этом этапе определяется контингент трудных подростков. В результате работы составляется группа риска по школьной дезадаптации среди подростков.

2 этап. Уточняющая диагностика. Производится диагностика личности учащегося, уточняется его психологическая характеристика, состояние здоровья. Производится диагностика семьи, заполняются все данные о подростке. Используются наблюдения, беседы, опросы, тестирование, анкетирование, получение опосредованной информации. В результате этого этапа составляется индивидуальная карта подростка, позволяющая определить, чего он лишен, какие сферы его личности запущены в развитии.

3 этап. Составление индивидуальной программы педагогической коррекции по социализации подростка. На этом этапе индивидуальная характеристика ученика совмещается с «сеткой возможностей» – набором мест, где организована работа по развитию тех или иных сфер личности (эмоциональной, социальной, физической, интеллектуальной). На этой сетке отмечаются места, где желательно пребывание подростка для реализации возможностей по развитию тех или иных сфер личности. Социальный педагог сопровождает трудного подростка по указанным местам, контролируя его деятельность там.

4 этап. Отслеживание предварительного результата работы. На этом этапе проводится наблюдение за ребенком, посещающим различные места в «сетке возможностей». Организуются беседы с учителями, руководителями секций и кружков, одноклассниками, друзьями, соседями. Вносятся изменения в индивидуальную характеристику подростка. Эти данные позволяют перейти к следующему этапу.

5 этап. Коррекция индивидуальной программы социализации подростка. На основе диагнос-

тики предварительного результата педагог вносит изменения в индивидуальную программу социализации, то есть, он определяет дополнительные места в «сетке возможностей», где необходимо побывать воспитаннику.

6 этап. Получение результата работы. Результатом деятельности соцпедагога является не только улучшение личностной характеристики подростка, но и его трудоустройство, выбор профессии, самоопределение, снятие с учета. Педагог проводит итоги, определяя успехи подростка.

Данная программа является долгосрочной и рассчитана на ежегодное включение в нее вновь прибывающих подростков. Изменения в программе будут зависеть от качественного и количественного изменения ниш в школьной и внешкольной сферах среды пребывания личности, а также контингента подростков.

Работа социального педагога по данной программе опирается на взаимодействие с различными структурами школы, согласование их деятельности в отношении трудных подростков. Социальный педагог выступает в роли управленца. Он опосредованно управляет процессом социализации подростков. Социальный педагог непосредственно организует процесс диагностики состояния личности подростка, процесс проектирования надлежащих значений среды, необходимых для коррекции асоциального поведения. Социальный педагог участвует и в средообразовательном процессе, корректируя работу других педагогов, имеющих отношения к тем нишам, которые посещает воспитанник.

Важнейшим условием успешной работы социального педагога по программе являются взаимодействие с различными учреждениями района, города, области (налажены контакты почти с 20 социальными институтами). Соответственно, возможности школы расширяются за счёт внешних источников, что приводит к увеличению разнообразия и среды жизнедеятельности подростка.

К результатам работы по социальной адаптации можно отнести стопроцентное определение подростков в будущей профессии (поступление на обучение по выбранному профилю) или их трудоустройство, значительное снижение количества подростков, состоящих на учёте.

УВЛЕЧЁННЫЕ ПЕДАГОГИ КАК «ИДЕАЛЬНЫЕ» СУБЪЕКТЫ СРЕДООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Предложен взгляд (в контексте средового подхода Ю.С. Мануйлова) со стороны организатора средообразовательного процесса в общеобразовательном учреждении на увлечённых какой-либо деятельностью педагогов как творцов школьной среды, реализующих свой потенциал для изменения качества детской среды и получения качественного педагогического результата.

Ключевые слова: средообразовательный процесс, творцы среды, педагоги.

Известный учёный-психолог Анатолий Николаевич Лутошкин, как пишут авторы вступительной статьи книги «Эмоциональные потенциалы коллектива», «был современным человеком, а потому остался нужным нашей сегодняшней и, думается, завтрашней школе» [1, с. 3].

Его актуальные и по сей день работы – «стремление проникнуть в эмоциональную сферу детского коллектива для повышения эффективности обучения и воспитания каждого отдельного ученика» [там же, с. 19].

Учёный утверждал, что в основе появления и проявления новых эмоциональных источников жизненной энергии лежат особые феномены и их «загадочные свойства», также «большая побудительная сила, рождавшаяся в процессе одновременного переживания людьми различных чувств, заразительность и чрезвычайная подвижность массовых и групповых настроений, их способность к охвату большого количества людей» [1, с. 10]. Педагог же, по мнению А.Н. Лутошкина, во многих случаях не может оказать эффективного влияния на происходящее в детской среде.

Вопросами влияния среды на становление личности ученика, изучения её возможных и вероятных воздействий, опосредованного (через среду) управления этим процессом занимается современный исследователь, автор теории и технологии средового подхода в воспитании Ю.С. Мануйлов (работавший в начале 80-х гг. в созданном А.Н. Лутошкиным лагере для старшеклассников «Комсорг»).

В трактовке Ю.С. Мануйлова, «среда – это то, среди чего пребывает человек», т.е. среда в значении не только условия, но и потенциального средства воспитания [5, с. 76].

Для того чтобы управлять процессами формирования и развития личности ученика, пред-

варительно необходимо среду с желаемыми характеристиками создавать, заниматься преобразованием среды, иными словами, осуществлять средообразовательный процесс.

В нашем понимании средообразовательный процесс (как часть целостного образовательного процесса) – это целенаправленный процесс преобразования компонентов детской среды для решения задач формирования и развития личности ученика.

Согласно Ю.С. Мануйлову, среда включает в себя такие компоненты: трофику (питательный элемент), совокупность ниш, средоточие стихий и ярких индивидуальностей, названных в теории средового подхода «меченые».

Первый элемент среды – это стихии как властвующие над человеком силы, захватывающие его информационные потоки, увлекающие волны интересов, возбуждающие импульсы, вихри чувств, влияющие вибрации и пр. (разве не об этом писал, говоря о «скрытых механизмах, усиливающих жизненную энергию общающихся», в своих работах и А.Н. Лутошкин?!). Педагогический смысл этого понятия раскрывается в том, что стихии способны захватывать, увлекать индивидуумов, управлять их поведением, выступать принуждающей и подчиняющей силой. Стихии детерминируют выбор возможностей, а потому делают возможным формирование человека. Именно поэтому стихии названы параметром вероятного в среде.

Как отмечает Ю.С. Мануйлов, особенность стихий состоит в том, что они могут существовать в явной или скрытой форме, независимо от породившей их причины, а также распространять своё влияние на сферы, далёкие от той, в лоне которой они зародились. Учёный пишет: «Существенно и то, что стихии «ходят стаями». Они подразделяются на доминирующие и сопутствующие

щие им. Столкновение стихий и составляет суть жизненной драмы, которую можно избежать, владея искусством управления ими. Стихийные влияния среды – это влияния стихий, не регулированные «центром», организованные влияния среды – это влияния стихий, управляемые центром» [3, с. 80].

Для решения проблем средообразования можно говорить о существовании в действительности и целерациональной необходимости самых разных стихий. Приведём для примера только некоторые из них: стихия служения идеалам добра, истины, справедливости, духовного раскрепощения, поиска, милосердия, любви, поклонения, неприятия, ненависти, противоборства, противодействия, упорного труда, взаимопомощи, демонстрирования, прагматизма, самовыражения, эстетизации, конкуренции, протеста, профилизации, игры, забавы, индивидуализма, вопрошания, познания, творчества изобретательности, новаторства и т.д. Именно стихии «вынуждают» ребёнка, для становления личности которого собственн и создаётся среда, присваивать последнюю, «делая» частью своей среды.

Второй элемент среды – это ниши. Ниши в теории средового подхода Ю.С. Мануйлова определены как всё то, куда можно войти (хотя бы мыслью), где можно пребывать и с помощью чего реализовывать свои индивидуальные потребности. «Педагогический смысл этого понятия заключается в том, что оно позволяет представить индивидуума субъектом жизнедеятельности, субъектом реального выбора возможностей» [2, с. 4].

Нишами могут быть учебная деятельность, музыкальная программа, дружеская компания, музыкальное произведение, читаемая книга, жизненная философия, уголок природы, комната в квартире, любимая вещь и т.д. Ниши делают возможным развитие человеческой индивидуальности.

Именно поэтому ниши являются параметром возможного в среде.

С нишами связан ещё один элемент среды – трофика как то, что питает, образует содержательную часть среды. Стремясь в ниши, индивидуум стремится получить необходимую трофику.

Третий элемент среды – это «меченые» как явный результат влияния среды: «есть влияние – есть меченые». «Меченые – предрасположенные к какой-либо деятельности индивидуумы, постоянные в своих пристрастиях» [4, с. 16]. Педагогический смысл понятия в том, что оно «показывает ту роль, которую сыграла среда в жизни человека, с одной стороны, а с другой, – указывает на особенное в нем, что проявляется в отношениях с миром» [2, с. 120]. (Сразу же вспоминается образ-символ «Горящий факел», используемый А.Н. Лутошкиным для описания уровня социально-психологического развития коллектива, применимый, как представляется, для яркого образа описываемых индивидуумов!). Наличие в среде «меченых» как совершенно определённое последствие её влияния выступает параметром достоверного.

Итак, среда как некое средство, инструмент, механизм влияния на ребёнка представляет собой властвующие в ней силы в виде средоточия стихий, разрешающие возможности в форме совокупности ниш и ярких индивидуальностей, точнее «меченых», в качестве очевидного последствия влияния прежней среды. Все элементы среды показаны в таблице 1.

Другой составляющей структуры средообразовательного процесса являются субъекты средообразовательных практик, которые включены (вписаны, организованы) в один из элементов среды и их действия, направленные на изменение качества школьной среды.

Субъектом средообразовательного процесса может быть любой творец среды (школьник, его

Таблица 1

Общие сведения обо всех элементах среды (согласно теории Ю.С. Мануйлова)

Название элемента среды	Функция элемента среды	Параметр среды
стихии	властвуют в среде, захватывают, подчиняют, увлекают	параметр вероятного
ниши	ограничивают пространство и время в среде, открывают объективные возможности среды	параметр возможного
меченые	создают вокруг себя определённую атмосферу, генерируют стихии, привносят значимую для них трофику	параметр достоверного

родители, педагоги, другие участники образовательного процесса), действия которого объективно ведут к изменению среды. Субъект средообразовательного процесса, в нашем понимании, характеризуется как общими свойствами, присущими субъекту познания, деятельности, общения, жизни в целом, так и специфическими особенностями. Эти особенности сформулированы нами в идее совокупности трёх признаков («может», «располагает», «желает»).

Первый признак – наличие у субъекта средообразовательного процесса способностей, которые могут быть востребованы в деятельности по преобразованию среды. К этим способностям отнесены следующие: специфичные общие – способность создавать ниши, генерировать стихии, включать в деятельность других исполнителей; специфичные педагогические – способность понимать и чувствовать влияние осуществляемых в среде изменений на личность школьника; специальные способности – литературные, художественные, музыкальные, сценические, графические, математические и другие, необходимые для создания «разных сред» требуемого достоинства и качества.

Второй признак – обладание определёнными ресурсами (материальными, финансовыми, интеллектуальными, временными, техническими, пространственными, информационными, культурными, правовыми, административными), умение их находить или перераспределять.

Третий признак – наличие мотива отношения к среде, в качестве которого может выступать любая причина его активности (потребности, интересы, влечения, стремления, желания, эмоции, чувства, переживания, опыт, установки, убеждения, идеалы, мечты и пр.), влекущая за собой изменения в образовательной среде.

Таким образом, субъект средообразовательного процесса – любой его исполнитель и творец, действия которого объективно ведут к изменению среды. Отличительными чертами субъекта средообразовательного процесса являются наличие: а) способностей (как обязательного профессионально-личностного качества, необходимого для успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности); б) мотива к изменению среды; в) достаточных и доступных для создания образовательной среды ресурсов.

В качестве основных творцов среды, использующих её как средство для управления процес-

сами развития и формирования личности и видящих целостный средообразовательный замысел, выступают, как правило, педагоги. При этом они могут быть как коллективными, охваченными общим движением носителями стихий, так и индивидуальными, способными увлечь других.

Субъекты средообразовательного процесса могут выступать составляющими элементами разных ниш. Находясь в нише, они чувствуют определённую степень свободы. Они не подчинены какой-то властвующей силе. У них всегда есть выбор: либо остаться в этой нише и осуществлять изменение среды вместе с другими, либо по-своему, обособленно, автономно преобразовывать нишу, либо покинуть её и создать иную нишу.

Есть среди субъектов средообразования (уже включённых в деятельность по созданию среды) те, которые обособлены, заметны, чем-то выделены. Они ведут себя особым образом, своим поведением резко отличаются от других. Эти индивидуумы, названные в теории средового подхода метафоричным понятием «меченые» (являясь и элементом среды, и посредником-исполнителем средообразовательного замысла), представляют наибольший интерес для организаторов средообразовательного процесса в школе. Их отличают ярко выраженные способности, заметное для учащихся и коллег отношение к качеству школьной среды.

Педагоги такого типа «не могут жить, не создавая своеобразного поля», не излучая стихий и не продуцируя трофику для детей. Так, позитивно меченые стихией интеллектуального творчества не могут не создавать в детском сообществе исследовательскую среду, стихией популяризации у школьников здорового образа жизни – здоровьесберегающую среду, стихией компьютеризации – информационную среду учащихся и пр. В любой ситуации «меченые» приносят в среду значимую для них трофику, ибо «музыкант всегда останется музыкантом, художник – художником», эстет – ценителем прекрасного, моралист – источником нравов, организатор – устройством какой-либо акции для детей и вместе с детьми и т.д.

«Меченые» – это выделяющиеся в среде педагоги, необычное (для других) поведение которых обусловлено зависимостью от прежних переживаний, оставивших след в их строе чувств, мыслей, внутреннем и внешнем облике, выдающих их устойчивую предрасположенность к чему-либо и постоянную готовность действовать в оп-

ределённом направлении свойственным им способом. Педагоги представленного типа выступают «идеальными» субъектами средообразовательного процесса по ряду причин. Во-первых, они внешне заметны, а потому образуют визуально значимую среду школьников. Во-вторых, их действия примечательно постоянны, отточены временем и обстоятельствами, и, как правило, продуктивны. В-третьих, поведение замечательно прогнозируемо, что и позволяет управлять их активностью, целенаправленно включая в средообразовательный процесс и подготавливая изменения в школьниках.

Своим отличным от других поведением «меченые» наиболее приметны в школьной среде. Даже не желая того, они замечаются ученическим сообществом и самим фактом своего присутствия оказывают влияние на их поведение и деятельность. Выступают «идеальными» для достижения цели средообразовательного процесса субъектами.

Энергетический потенциал этих увлечённых, одержимых, готовых действовать определённым способом педагогов невероятно велик. Их появление, поступки, действия, как правило, привносят в школьную среду определённую стихию, сильную энергетику, влияющую на среду, которая, в свою очередь, оказывает влияние на детей.

Их готовность и способность воспроизводить себя путём производства трофики и стихий служит основой управления их активностью в процессе совершенствования школьной среды. Опыт показывает, что в процессе преобразования среды могут быть полезны разные «меченые». Так, в процессе создания предметно-эстетической среды (с целью формирования эстетического вкуса учащихся) могут быть востребованы такие «меченые»: «оптимизатор деятельности», который всегда и всё делает по плану, — для проектирования и переустройства внутреннего пространства школы; рафинированный «эстет», навязчивый в своём стремлении «изменить мир» с позиций красоты и стилистического единства, — для внесения корректировок в разработанный проект; «дизайнер-любитель» с неотступным стремлением применить свои знания о ландшафтном дизайне на практике — для облагораживания пришкольной территории; рачительный «хозяйственник», умело распоряжающийся имеющимися финансовыми средствами, — для приобретения необходимых материалов, мебели, оргтехники и пр.; темпераментный «оратор»,

генерирующий стихию заинтересованности и способный увлечь идеями, — для проведения встреч с родителями, общественностью, жителями микрорайона школы и многие другие.

При конструировании музейно-педагогической среды (с целью формирования у детей гражданской позиции, развития потребности восстанавливать «связи между прошлым, настоящим и будущим») необходимы: любитель первым получать все новости и рассказывать их, — для налаживания поисковой деятельности; «педант» с ярко выраженной установкой всё делать аккуратно — для подготовки экспонатов и экспозиций; умелый «мастер», с навязчивым стремлением всё делать своими руками, — для необходимого оборудования музейной комнаты; «знаток истории» — для проведения в музейной аудитории экскурсий, лекций, занятий и пр.

«Меченые», как следует из приведённых примеров, обуславливают определённое содержание и формы организации средообразовательного процесса, тем самым предопределяя качество школьной среды, оказывающей влияние на развитие и формирование личности ученика.

Таким образом, увлечённые чем-либо педагоги, одержимые какой-либо идеей, стремящиеся к её реализации могут быть рассмотрены «идеальными» (в плане качественного изменения школьной среды) субъектами средообразовательного процесса. Именно такие педагоги, перефразируем выражение А.Н. Лутошкина, создают «эмоциональную партитуру» воспитательного воздействия непосредственно на личность школьника, апеллируя к её внутреннему миру, к её возможностям» [1, с. 119].

Библиографический список

1. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М.: Педагогика, 1988. — 128 с.
2. Мануйлов Ю.С. Словарь терминов средового подхода в педагогике. — Н.Новгород: Изд. Ю.А. Николаев. — 16 с.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. — 2000. — №7. — С. 36–43.
4. Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании. — М.; Н.Новгород, 2008. — 222 с.
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. — 2-е изд., перераб. — М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. — 157 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В статье рассматриваются социально-психологические особенности воинского коллектива.

Ключевые слова: воинский коллектив, коллективная психология, взаимоотношения, коллективное мнение, настроение, традиции.

Существование воинского коллектива, его повседневное военно-профессиональное функционирование предполагают наличие совместной психической активности входящих в него людей. Это коллективная мыслительная работа, обмен впечатлениями и переживаниями, совместное волевое напряжение для преодоления трудностей и т.д. Эту групповую психическую активность, а также ее результаты принято называть коллективной психологией.

По своей сущности психология коллектива представляет собой те непосредственные психологические реакции, которые формируются в результате межличностных взаимодействий военнослужащих с другими членами коллектива и закрепившиеся как общепризнанные. Иными словами, это возникающий в процессе общения, совместной жизни, служебной, вахтенной, боевой и всякой другой деятельности комплекс психологических связей между людьми, благодаря которым они приобретают способность действовать как единое целое. Отдельные, не связанные в логическую схему представления, достаточны для поддержания нормальных будничных взаимоотношений, но они не позволяют глубоко ориентироваться и, должным образом, реагировать на происходящие общественные события, предвидеть и учитывать следствия совершенных действий и поступков. Здесь, несомненно, должно появляться психологическое явление нового типа, отражающее отношение к происходящим событиям и явлениям всего коллектива.

Если же говорить о структуре психологии коллектива, то есть о тех психологических компонентах, в которых заключено ее содержание, то ее можно представить двумя группами.

1. Группа личностных социально-психологических явлений, возникающих из непосредственного взаимодействия военнослужащих друг с другом. К ним относятся притязания, самоутверждение личности, лидерство, авторитет, психичес-

кое заражение, взаимные требования и внушения, подражание, конформизм, психологическая совместимость, идентификация, эмпатия, симпатия или антипатия и др. Нередко в психологической литературе перечисленные явления коллективной психологии используют при раскрытии содержания межличностных отношений.

2. Группа коллективных социально-психологических явлений среди которых, прежде всего, выделяются коллективное мнение, коллективное настроение, коллективные потребности и коллективные традиции. Отдельные отечественные психологи в их число включают также коллективные привычки, запросы, ценности (интересы, взгляды, убеждения), психологическую готовность и устойчивость, нравственный климат коллектива и ряд других компонентов.

Первая группа социально-психологических явлений коллектива отражает характер и особенности взаимоотношений между военнослужащими, что позволяет ей играть весьма важную роль в его функционировании и рассматривается в качестве самостоятельной учебной темы. Сейчас же будут рассмотрены основные структурные элементы второй группы.

Некоторые результаты совместной умственной деятельности военнослужащих – общие взгляды и позиции по принципиальным вопросам, согласованные решения по текущим проблемам службы, а также сам процесс их формирования называют коллективным мнением. Иногда в этом случае говорят о коллективной мысли или коллективном разуме. По своей же сути коллективное мнение представляет собой совокупное оценочное суждение, выражающее отношение воинского коллектива или его большей части к объектам, явлениям или событиям окружающего мира. Оно выражает позицию, взгляды, убеждения и ценностные ориентации военнослужащих. К числу его основных видов можно, прежде всего, отнести официальное (высказыва-

емое открыто) и неофициальное (скрываемое от других лиц, прежде всего из числа руководящего состава) коллективное мнение. При этом необходимо учитывать, что именно неофициальное мнение коллектива наиболее существенно влияет на формирование других социально-психологических явлений в данной социальной общности (группе или коллективе).

Мнение воинского коллектива складывается и развивается под воздействием различных факторов. Поэтому его можно оценивать как показатель сознательности, идейной направленности и зрелости коллектива, важную составляющую педагогического воздействия на личность каждого из входящих в него членов. Коллективное мнение положительной направленности способствует укреплению организованности и порядка в подразделении, повышению качества решения стоящих перед ним задач.

Коллективное мнение, как социально-психологическое явление, в ходе своего формирования проходит три этапа.

На первом этапе военнослужащие воспринимают, анализируют и оценивают поступок или событие, у каждого из них появляется своя субъективная оценка и индивидуальное мнение (суждение).

На втором этапе военнослужащие обмениваются мыслями и индивидуальными оценками. Этот этап может происходить либо спокойно, либо в спорах, в зависимости от того, насколько информация затрагивает интересы каждой личности, а суждения других соответствуют именно его точке зрения.

На третьем этапе участвуют группы военнослужащих, чьи мнения (индивидуальные оценочные суждения) хотя бы в принципе совпадают. Чем сильнее затрагивает обсуждаемое событие интересы различных групп военнослужащих, тем активнее, а возможно и конфликтнее проходит процесс формирования коллективного мнения.

В психологии отмечается, что тому, кто первым сообщил о событии или явлении, значительно легче сформировать групповое отношение к нему. Это объясняется так называемым феноменом инерции. Зная авторитетность коммуникаторов (источников информации) и их влияние на формирование коллективного мнения, на первом этапе проще влиять на его формирование. Эта задача осложняется на втором этапе, когда у большинства членов коллектива уже сложилось определенное суждение относительно оцениваемых событий или явлений. В этом случае уже

необходимо прикладывать усилия для изменения сформировавшихся суждений, которые, к тому же, обладают известной инерцией.

Социально-психологический климат коллектива всегда проникнут сложной гаммой эмоций, чувств и страстей, которые овладевают его членами и существенно влияют на его жизнь и деятельность. Это явление в психологии получило название коллективного настроения.

Коллективное настроение – это эмоциональные реакции коллектива на явления объективного мира, протекающие в определенный отрезок времени. Оно обладает большой заразительностью, импульсивной силой и динамичностью. Рассматриваемое явление мобилизует или сдерживает коллективное сознание, определяет характер общего мнения и межличностных отношений. Следовательно, настроение коллектива – это взаимосвязанные эмоциональные реакции и переживания, которые имеют определенную окраску, характеризуются большей или меньшей интенсивностью и напряженностью и от которых зависит степень готовности военнослужащих к тем или иным действиям. Бывает, что групповое настроение принимает форму возбуждения, которое превышает безопасные пределы и становится доминирующим фактором поведения, плохо поддающимся рациональному управлению со стороны командира (начальника).

Исследования военных психологов последних лет показали, что основными причинами формирования и проявления тех или иных настроений в коллективах подразделений, как правило, выступают: качество и направленность военной профессиональной деятельности (успех или неудачи); характер взаимоотношений между военнослужащими одного подразделения (доброжелательность, требовательность, унижения и др.); индивидуальные психологические особенности военнослужащих (личностная направленность, темперамент и др.); настроение и стиль руководства командиров и начальников; эргономические и социально-бытовые условия решения военно-профессиональных и других задач.

Настроение коллектива может быть самым различным, но для его общей характеристики достаточно выделять два диаметрально противоположных вида: положительное и отрицательное. Положительное настроение («мажор») включает в себя такие эмоции и чувства, как удовлетворенность, бодрость, воодушевление, оптимизм, радость и т.д.

Отрицательное же настроение («минор»), наоборот, характеризуется неудовлетворенностью, неуверенностью, пессимизмом, унынием, депрессией, отчаянием, паникой и др. Чаще всего отрицательное коллективное настроение возникает в результате опасных ситуаций, гиперстрессов и потрясений. Следовательно, отрицательное настроение является своего рода сигналом тревоги, резкого дискомфорта ситуации, сильного стрессового воздействия, плохих взаимоотношений и низкого уровня сплоченности коллектива.

Коллективное настроение оказывает достаточно сильное влияние на организованность воинского подразделения и эффективность его функционирования. При этом одни из них способствуют успеху решения служебных, вахтенных и других задач (энтузиазм, увлеченность, приподнятость), другие, напротив, резко снижают возможности коллектива (неверие в силы сослуживцев, общее уныние, подавленность).

Следующим социально-психологическим явлением, проявляющимся в ходе межличностного взаимодействия, выступают коллективные потребности. По своей сути это психологическое отражение объективной или субъективной нужды коллектива в материальных или духовных продуктах (ценностях). Их содержание формируется под воздействием различных объективных и субъективных факторов, влияющих на функционирование определенной социальной общности людей. В основе формирования содержания коллективных потребностей находятся вполне конкретные объективные интересы, цели и стремления, достижение которых необходимо для полноценного решения задач, стоящих перед воинским коллективом. Однако они становятся реальной силой лишь тогда, когда преобразуются в субъективную потребность большинства военнослужащих подразделения. Обогащению арсенала потребностей военнослужащих способствуют широта и гармония их отношения к воинской службе в целом, своей военно-профессиональной деятельности, командирам и начальникам, сослуживцам и др.

Одной из форм выражения потребностей и показателем уровня их осознания являются коллективные интересы, представляющие собой избирательное, эмоционально окрашенное отношение коллектива к тем или иным явлениям и фактам действительности, вытекающих из его потребностей. Вот почему побуждение и закрепление интереса подчиненных к тем или иным процес-

сам военно-профессиональной деятельности (боевой или вахтенной службе, совершенствования мастерства и др.) является важной задачей профессиональной деятельности офицера. В связи с этим необходимо постоянно наращивать у личного состава интерес к воинской службе, своей специальности, оружию и технике, формировать у каждого подчиненного осознание своей роли и места в подразделении.

С интересами в структуре направленности подразделения неразрывно связаны коллективные цели и устремления, также выступающие одной из ее форм. В них проявляется общая направленность деятельности военнослужащих, сферы приложения своих физических и духовных сил. Вот почему важно, чтобы цели и устремления подчиненных максимально соответствовали направленности подразделения на успешное решение социально значимых военно-профессиональных и других задач подразделения.

Формированию, развитию и реализации положительно направленных интересов, целей и устремлений военнослужащих, как структурных элементов коллективных потребностей, во многом способствует психологически обоснованная и педагогически целесообразная организация функционирования воинского подразделения, целенаправленная воспитательная деятельность офицера. Именно эти и некоторые другие субъективные факторы, детерминированные служебными обязанностями командиров и начальников, оказывают решающее влияние на полноту и качество решения боевых, вахтенных, служебных и других военно-профессиональных задач подчиненным им личным составом.

Не менее важное влияние на функционирование коллектива оказывают коллективные традиции. Они представляют собой относительно устойчивые сложившиеся на основе длительного опыта совместной служебной деятельности правила, нормы и стереотипы поведения, действий и общения в конкретных условиях (ситуациях), ставшие потребностью каждого или большинства членов коллектива. К числу основных видов традиций относятся служебные (вахтенные, боевые), профессиональные, социальные, спортивные и ряд других.

Считается, что становление и развитие традиций во многом определяются их характером и действительностью. Они становятся устойчивыми формами коллективного поведения, если соблюдают-ся определенные условия. Так, эмоционально при-

влекательные традиции стимулируют развитие коллектива, способствуют повышению сознательности и дисциплинированности. Их же утрата существенно затрудняет развитие коллектива, точно так же, как потеря памяти становится препятствием для полноценного развития личности.

Традиции воинских подразделений и частей весьма многообразны. Условно они объединяются в несколько групп по ряду признаков: по направленности (положительные-отрицательные; прогрессивные-регрессивные и др.); по содержанию (исторические, вахтенные, боевые и др.); по сфере проявления (моральные, национальные, бытовые и др.).

Большинство из коллективных традиций реализуются в соответствующих воинских ритуалах представляющих собой символические действия военнослужащих, регламентированных уставами, обычаями и коллективным мнением. Среди них следует выделить приведение военнослужащих к Военной присяге, вручение Боевого Знамени, подъем флага, прием молодого пополнения, вручение оружия и боевой техники и др.

Войсковая и флотская жизнь показывает, что воспитательные возможности воинского коллектива находятся в прямой зависимости от направленности сформированных в нем традиций. Следовательно, командирам и начальникам всех категорий необходимо постоянно заботиться о формировании и реализации возможностей положительных традиций, их отборе, закреплении и приумножении.

К сожалению, в воинских подразделениях находят проявление и целый ряд традиций отрицательной направленности (неформальных традиций), противоречащих уставным требованиям и морально-этическим нормам современного цивилизованного общества (прежде всего порожденных так называемым феноменом «дедовщины»). Они негативно влияют на эмоциональное состояние многих военнослужащих, воинскую дисциплину, что, в целом, снижает эффективность функционирования воинского подразделения. К тому же, как подчеркивал А.С. Макаренко, такую традицию невозможно отменить приказом — она «должна быть вытеснена новой традицией, более сильной и более полезной». Такая работа требует большого терпения и глубокой мысли.

Важной обобщенной характеристикой любого воинского коллектива является его направленность (целеустремленность), которая представляет собой систему коллективных целей и задач ближайшей и дальнейшей перспективы. Именно в це-

леустремленности отражается обобщенное социально-значимое лицо подразделения, характер его действий, коллективные интересы, запросы, устремления. Однако для усиления воспитательной роли коллектива мало определить лишь направленность его деятельности. Здесь важно конкретизировать цели коллектива. Разбить их по рубежам, определить вклад каждого военнослужащего в общее дело, внедрить эти цели в сознание подчиненных, вызвать интерес к их достижению.

Характер и содержание направленности воинского коллектива в значительной мере определяются следующей характеристикой, которой выступает групповая (коллективная) совместимость, представляющая собой способность военнослужащих согласовывать (делать непротиворечивыми) свои действия в различных видах совместной деятельности. Иными словами, это эффект сочетания взаимодействий военнослужащих, который отражает уровень удовлетворенности военнослужащих, в совместной военно-профессиональной деятельности.

Результатом оптимальной коллективной совместимости и одним из условий эффективности функционирования воинского подразделения выступает сплоченность коллектива, представляющая собой характеристику прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий военнослужащих. К числу ее основных показателей отнесены четкость, слаженность и результативность совместной групповой деятельности.

В свою очередь коллективная сплоченность отражается на количественных показателях следующей характеристики, которая представлена коллективной согласованностью (сработанностью, слаженностью). Ее сущность заключается в эффекте сочетания взаимодействия военнослужащих, который отражает уровень максимально возможной успешности совместной деятельности при минимальных затратах на фоне значительной субъективной удовлетворенности совместной деятельностью. Иными словами, это результат успешного взаимодействия военнослужащих в конкретной деятельности.

Высшая степень коллективной (групповой) согласованности характеризуется ее слаженностью, возникающей в процессе совместной деятельности личного состава из совокупности коллективных усилий и вызывающей у военнослужащих чувство гордости за свой коллектив, проявления товарищества, взаимопомощи, координации усилий, творческого отношения к делу.

ЛИДЕРСКИЙ И ОРГАНИЗАТОРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.4

Рожков Михаил Иосифович

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ipr@yspu.yar.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЕЖНОГО ЛИДЕРСТВА

Представлен авторский взгляд на педагогическое сопровождение молодежного лидерства, рассмотрены показатели готовности к выполнению лидерских функций, компоненты, задачи, условия и принципы сопровождения.

Ключевые слова: лидерство, лидерский потенциал, лидерские функции, педагогическое сопровождение.

В шестидесятые годы двадцатого века проблема педагогического сопровождения молодежного лидерства актуализировалась обществом в связи с теми изменениями, которые несла в себе «хрущевская оттепель».

Именно в это время оказались востребованными исследования Л.И. Уманского и его учеников. Изучая организаторскую деятельность школьников, они создали в Курске и Костроме уникальные лагеря лидеров-старшеклассников, которые носили название «Комсорг». Впоследствии, опираясь на опыт этих лагерей, были созданы лагеря лидеров – учащихся профессиональных училищ в Курске «Товарищ», в Костроме «Комсорг ПТУ». Бесспорен большой вклад Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина в разработку теории и методики педагогического сопровождения лидерства, отраженный в их работах.

Проблема педагогического сопровождения молодежного лидерства не теряет своей актуальности и в современной России. Исследования данного феномена продолжено в рамках деятельности Ярославской и Костромской научных школ в трудах М.И. Рожкова, Т.Н. Сапожниковой, А.Н. Кузнецова, А.Г. Кирпичника, А.И. Тимонина, Т.Л. Крюковой, А.Л. Уманского, О.С. Щербининой и др.

Под педагогическим сопровождением молодежного лидерства мы понимаем процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности с группой молодежи с целью оказания помощи в реализации лидерского потенциала каждого молодого человека и создания условий, обеспечивающих такую в тех ситуациях, в которых проявление имеющегося у юноши или девушки сочетания качеств будет максимально эффективным.

В число компонентов педагогического сопровождения молодежного лидерства входят:

- подготовка организаторов к обеспечению процесса сопровождения;
- формирование готовности к выполнению лидерских функций у молодых людей;
- конструирование поля лидерства;
- формирование рефлексивной позиции у молодого человека.

Формирование готовности к выполнению лидерских функций у молодых людей – это динамичное целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия, которые включают психологическую, теоретическую и практическую готовность.

Теоретическая готовность – это система знаний ребенка о проблеме лидерства, лидерском потенциале, условиях его реализации, личности и межличностных отношениях в группе, особенностях делового и межличностного общения, собственных возможностях, процессах принятия решений – индивидуальном и групповом, алгоритмах организаторской деятельности.

Практическая готовность – это система умений и навыков использования имеющихся знаний в реальной деятельности, связанной с реализацией лидерского потенциала в различных ситуациях, их совокупности или случайных и неожиданных обстоятельствах.

Конструирование поля лидерства (А.Л. Уманский) – это совокупность разнообразных ситуаций, создаваемых организаторами, в которые включается молодой человек с целью реализации имеющегося у него лидерского потенциала

или использование для этих целей ситуаций реальной жизнедеятельности.

Формирование рефлексивной позиции – это формирование осознанной, устойчивой системы отношений молодого человека к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющейся в соответствующем поведении и поступках.

Данные компоненты педагогического сопровождения молодежного лидерства являются инвариантными. Вариативные компоненты определяются в зависимости от особенностей молодежной группы, с которыми организуется работа: возраста, имеющихся у молодого человека поведенческих и эмоциональных проблем, особенностей детской категории, участвующей в работе, условий работы, возможностей специалистов, данную работу организующих.

Социально-педагогическое сопровождение детского лидерства базируется на следующих **принципах**.

Принцип персонификации процесса социально-педагогического сопровождения. Процесс педагогического сопровождения молодежного лидерства ориентируется на конкретную личность молодого человека с ее потребностями, интересами, ценностными ориентациями, чувствами и настроениями.

Условиями реализации данного принципа являются:

- изучение потребностей, интересов, и способностей каждого конкретного лидера;
- выявление положительных качеств молодого человека и опора на них;
- создание благоприятного эмоционального фона субъектного взаимодействия молодых людей.

В практике организации педагогического сопровождения данный принцип конкретизируется в следующих правилах:

- изучение молодых людей, их индивидуальных характеристик должно носить мониторинговый характер;
- положительные качества, имеющиеся у молодого человека можно выявить только в условиях доверительного взаимодействия с ним;
- положительные эмоции способствуют мотивации молодого человека на совместную деятельность;
- развить творческие способности молодого человека можно в условиях окружающей его эвристической среды.

Принцип включенности молодых людей в социальные личностно значимые отношения. Каждый человек в жизни выполняет ту или иную роль, которая предписывает ему выполнение определенной системы действий, поведения. Включение молодых людей в отношения «лидер – ведомые» осуществляется через овладение определенными социальными ролями.

Включенность молодых людей в социальные личностно значимые отношения с позиции лидера способствует формированию у них качеств, необходимых для выполнения функций лидера.

Реализация принципа включенности молодых людей в социальные личностно значимые отношения предъявляет к организации этого процесса следующие требования:

- соответствие уровня социальных отношений, в которые включается молодой человек, его возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям;
- создание реальных возможностей для включения молодых людей в дела, обеспечение гарантии выбора, вида и содержания лидерской и организаторской деятельности, свободы выбора средств ее осуществления;
- вовлечение всех молодых людей в различные виды социальной личностно значимой деятельности, способствующие реализации их лидерского потенциала;
- формирование связей молодых людей с социальной средой и возможностей их реализации в повседневной практической деятельности;
- стимулирование разнообразной социальной личностно значимой деятельности детей.

Практической реализации принципа включенности детей в социальные личностно значимые отношения способствует соблюдение определенных условий, к числу которых могут быть отнесены следующие:

- осознание каждым молодым человеком социальной и личной значимости той деятельности, в которую он включается с позиции лидера;
- пропаганда основных областей развития личности, показ молодым людям образцов индивидуального саморазвития в результате освоения той или иной деятельности;
- обеспечение постоянной возможности для индивидуальной и коллективной деятельности молодых людей;
- своевременная и справедливая оценка результатов индивидуальной и коллективной дея-

тельности молодых людей;

- обогащение позитивного опыта включения молодых людей в реальные социальные личностно значимые отношения;

- обогащение внутриколлективных и межличностных отношений;

- систематическое повышение социальной культуры молодого человека, экономическое, правовое, психолого-педагогическое его просвещение, обучение социальному поведению, культуре общения, организаторской деятельности;

- личный пример организатора, показывающий возможности самореализации лидера.

Принцип самореализации молодого человека в позиции лидера. Требования к реализации данного принципа таковы:

- осознание цели и значения реализации собственного лидерского потенциала для личного саморазвития;

- необходимость осознанности каждым молодым человеком своего «я»;

- формирование активного отношения молодого человека к миру и себе, его самосознания;

- наличие четких и ясных перспектив (ближних и дальних) в реализации лидерского потенциала;

- видение конечного результата и промежуточных рубежей;

- последовательность, поэтапность решаемых задач;

- наличие цели – доступной, понятной, осознанной.

Осуществлению принципа самореализации способствует соблюдение следующих условий:

- осознание молодым человеком значимости для него и для общества той деятельности, в которую он включается;

- добровольность участия каждого в организуемой деятельности;

- стимулирование общественно значимой деятельности, способствующей самореализации;

- предоставление самостоятельности и доверие в процессе достижения поставленных задач.

Несмотря на вариативный характер сопровождения, определяемый особенностями различных молодежных групп и спецификой происходящих в них процессов, инвариантом сопровождения остается ориентация на формирование рефлексивной позиции субъектов сопровождения в ходе их включения в те или иные виды деятельности, осуществляемые в различных ситуа-

циях и обеспечивающие возможность реализации имеющегося у молодого человека лидерского потенциала.

Лидерский потенциал – это совокупность задатков и способностей личности (коммуникативных, организаторских, интеллектуальных, креативных), проявляющихся в ситуациях взаимодействия в группе и позволяющих индивиду самореализоваться как лидеру.

Под реализацией лидерского потенциала понимается проявление лидерских способностей в деятельности и самоутверждение в позиции лидера на основе внешней оценки.

В качестве условий, обеспечивающих эффективность педагогического сопровождения молодежного лидерства, выступают:

- создание и подбор комплекса ситуаций от экстремальных до повседневных, в которых решаются задачи различного характера и разного уровня сложности;

- субъектное включение молодого человека в вариативное поле лидерства на основе полного авторства содержания данного поля;

- рефлексивное взаимодействие молодых людей на основе интереса к позиции других людей в процессе совместной деятельности;

- вербализация смысла совместных действий, своих действий и действий других членов группы, переживаний, связанных с решением задач, требующих решения в различных типах ситуаций.

Задачами социально-педагогического сопровождения лидерства являются:

- формирование самостоятельной личности, умеющей адекватно решать задачи любой сложности, возникающие в процессе ее жизнедеятельности в социальной реальности;

- воспитание толерантности во взаимоотношениях с другими людьми на основе умения контролировать свои эмоциональные проявления и адекватно выражать свои эмоциональные состояния в различных ситуациях;

- формирование волевых качеств личности и умений стрессоустойчивого поведения в ситуациях риска и действия неблагоприятных для человека факторов, вызывающих негативные процессы в его жизни;

- формирование умения адекватно оценивать происходящее, свое положение и действия других людей в той или иной ситуации;

- воспитание качеств личности, способствующих адаптации человека в различных условиях

и ситуациях жизнедеятельности и взаимодействия с другими людьми в различных группах;

- формирование умений оптимально, с максимальной результативностью при минимальных затратах физических и психических сил решать различные задачи, как неожиданные, так и традиционные;

- формирование установки на принятие роли лидера в критической ситуации на основе мобилизации волевых усилий в ситуации, которая явилась фрустрирующей для членов группы.

Главный компонент педагогического стимулирования лидерства – организация, моделирование деятельности, позволяющей проявиться лидерским тенденциям личности, реализовать ее лидерский потенциал. Реальная деятельность всегда направлена на достижение конкретного результата, связана с необходимостью планировать свой труд и труд ведомых, она требует напряжения сил лидера, проявления его организаторских способностей.

Весьма эффективным способом конструирования поля лидерства является деловая игра. В последнее время различные виды деловых игр (ролевые, инновационные, имитационные, моделирующие и др.) получили широкое распространение. Их чаще всего рассматривают как одно из эффективных средств преодоления недостатков традиционного обучения, как первостепенное дидактическое нововведение, при этом весьма слабо используется воспитательный потенциал деловых игр. К характерным признакам деловых игр относят:

- наличие модели управляемой системы, единый игровой комплекс;
- наличие ролей;
- различие ролевых целей участников игры;
- взаимодействие ролей;

- наличие общей цели у всего игрового коллектива;

- многоальтернативность решений;
- наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры;
- наличие управляемого эмоционального напряжения.

Создаваемое в ходе конструирования и функционирования игры игровое пространство одновременно создает и поле лидерства как свою составную часть. Только наличие всех составных элементов поля лидерства позволяет включить в игру всех участников, делает ее равно интересной для всех, активизирует рядовых участников, способствует проявлению и актуализации у них лидерского потенциала.

Социально-педагогическое сопровождение лидерства включает в себя подготовку лидеров-организаторов.

В этой подготовке необходимо выделить три главных структурных компонента.

Первый компонент – *информационный*. Молодым людям в различной форме сообщается разнообразная информация, необходимая для их участия в решении организаторских задач.

Второй компонент – *операционный*. Он включает в себя формирование у молодых людей организаторских навыков и умений на основе практического применения управленческих знаний в смоделированных управленческих ситуациях. Это осуществляется во время занятий, знакомящих молодых людей с методами решения организаторских проблем.

Третьим компонентом – *практическим* – является управленческая практика, в процессе которой закрепляются приобретенные знания, навыки и умения, осуществляется коррекция управленческих действий.

ЛИДЕРСТВО КАК ФАКТОР СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье предпринята попытка проанализировать совладающее поведение лидеров. Показано, что совладание разных групп лидеров подчиняется общим тенденциям. Исследуется роль коммуникативных и организаторских склонностей в преодолении трудных ситуаций. Делается вывод о значительной роли социального ресурса в совладающем поведении лидеров.

Ключевые слова: лидерство, совладающее поведение, стратегии совладания.

Понятие лидерства, являясь по сути междисциплинарным, широко используется в социологии, политологии, психологии и ряде других наук о человеке и обществе. Естественным, что в условиях мирового экономического кризиса интерес к данному феномену продолжает возрастать, поскольку именно лидеры являются тем «золотым запасом», который способен выстоять и вывести из кризисной ситуации не только группу подчиненных, но и все общество в целом. Поэтому изучение лидерства носит в значительной мере прагматический характер и ориентировано на отбор, воспитание лидеров, разработку методов эффективного руководства. В этом контексте вопрос о том, что позволяет лидерам справляться с высокими психоэмоциональными нагрузками и как они совладают с многочисленными стрессами, с которыми связано их лидирующее положение, является особо актуальным.

Цель данной статьи: описать особенности совладающего поведения лидеров в трудных жизненных ситуациях.

При этом мы исходили из следующих ключевых для нашего исследования положений.

1. Психологическое совладание понимается как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации, подпадающей контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю [8].

2. Лидерство понимается нами очень широко, что позволяет проанализировать совладающее поведение разных групп респондентов: руководителей, студентов-активистов, участников органов ученического самоуправления. Во всех слу-

чаях мы рассматриваем лидерство как групповое явление (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, Л.И. Уманский). Лидер в этом случае – член группы, который в значимых ситуациях способен оказывать существенное влияние на поведение остальных участников, заставляя людей делать то, что они не хотят, не вызывая при этом ненависти ни к себе, ни к выполняемой ими работе [6]. Несмотря на то, что в отечественной социальной психологии понятия лидерства и руководства были разведены практически с самого начала [12], тем не менее, в контексте нашего исследования важным является тот факт, что и руководство, и лидерство представляют собой групповые феномены, существующие для решения задачи управления групповой активностью.

3. Лидер должен обладать определенным «набором» личностных качеств, не только обеспечивающих эффективное управление или воздействие на группу, но и позволяющих ему справляться с высокими психоэмоциональными нагрузками в трудных (стрессовых) ситуациях. К ним можно отнести в первую очередь наличие четких реальных целей и умение оценивать степень продвижения к ним; способность управлять собой, в полной мере использовать свое время, энергию, заботиться о накоплении сил (в том числе и физических); умение вычленять в проблеме главное и второстепенное, оценивать варианты решения, прогнозировать последствия принятия решения, а также определять необходимые ресурсы для решения проблемы; творческий подход, умение генерировать идеи и стремление к нововведениям.

4. Сложность феномена лидерства и многообразие его проявлений в реальных социальных условиях порождают множество теорий лидерства, поэтому в силу специфики изучаемого феномена нами была реализована идея множественного дизайна исследования, что отразилось в проведении трех независимых исследований: а) в пер-

вом исследовании изучалось совладающее поведение формальных или официальных лидеров – заведующих отделениями одной из больниц г. Костромы (16 чел.) и студентов-активистов, выполняющих руководящие функции в различного рода студенческих объединениях (12 чел.); б) во втором исследовании изучалось совладающее поведение студентов в его связи с уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей (32 чел.); г) изучалось совладающее поведение старшеклассников – участников органов ученического самоуправления (21 чел.) в сравнении с учащимися, не участвующими в органах самоуправления.

Использование понятия «лидер» в нашем исследовании несколько условно и объясняется тем фактом, что нами не изучалась специально лидерская позиция респондентов (студентов и школьников), а результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей свидетельствуют только о более значительном развитии коммуникативных способностей этой группы (методика КОС-2). Однако само участие в органах ученического и студенческого самоуправления и необходимость выполнять функции организатора, принимать решения ставят личность в особое положение в группе сверстников.

Для изучения совладающего поведения использовались опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Coping Inventory for Stressful Situations) Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера, «Опросник Способов Совладания» С.И. Фолкман, Р. Лазаруса, ЮКШ Э. Фрайденберг, Р. Льюиса (все опросники в адаптации Т.Л. Крюковой).

Результаты исследования и их обсуждение

1. Анализ результатов диагностики совладающего поведения руководителей позволяет сделать вывод о том, что наиболее предпочитаемыми стратегиями являются *Самоконтроль* (когнитивные усилия по регуляции своего состояния и действий), *Положительная переоценка* (извлечение положительного опыта и оценка ситуации с точки зрения личностного роста), *Планирование решения проблемы* (осознанные действия по анализу и изменению ситуации) и *Поиск социальной поддержки*. В группе студентов, ведущих активную внеаудиторную деятельность, чаще всего используется стратегия *Положительная переоценка*, затем *Самоконтроль* и на третьем месте – *Планирование решения проблемы*. Значи-

мые отличия выявлены только по стратегии *Поиск социальной поддержки*, которая руководителями используется чаще ($p=0,037$). Одним из возможных объяснений может быть тот факт, что руководители для решения профессиональных задач вынуждены опираться на поддержку подчиненных или обращаться к администрации больницы, поскольку осуществлять лечебный процесс в условиях лечебного учреждения может только группа специалистов.

По методике КПСС (CISS) в обеих группах значительно преобладает *Проблемно-ориентированный копинг*. Интересно, что и те, и другие практически не выбирают такие стратегии совладания с трудными ситуациями, как *Бегство-избегание* (мысленные усилия, направленные на уход от проблемы) и *Принятие ответственности* (осознание своей роли в возникновении и разрешении трудной ситуации). При этом студенты-активисты несколько чаще (на уровне тенденции, $p=0,08$) *дистанцируются* от проблемы, т.е. предпринимают когнитивные усилия по снижению ее значимости.

Выявленные результаты повторяют в целом общевозрастные тенденции [8]. Однако необходимо отметить два важных момента. Во-первых, средние значения по стратегии *Бегство-избегание* значительно ниже в обеих группах (руководители $M=3,94$, студенты $M=4,00$), чем возрастная норма ($M=10,53$, $St.Dev.=3,31$). Таким образом, мы можем говорить о том, что «лидеры» реже уклоняются от решения проблем, вынуждены по своему положению предпринимать шаги по разрешению трудных ситуаций. Особенно это важно в группе руководителей, поскольку позволяет выполнять профессиональные обязанности и быть не только успешным на рабочем месте, но и чувствовать себя самоэффективной личностью.

Во-вторых, и это особенно интересно, в обеих группах стратегия *Принятие ответственности* выбирается несколько реже, чем в соответствующих возрастных группах. Результаты попадают в область низких значений: руководители $M=5,88$, студенты $M=6,08$; норма $M=7,41$, $St.Dev.=2,18$. Вполне вероятно, что и в рамках студенческого актива, и в условиях лечебного учреждения решения принимаются коллегиально. Однако, на наш взгляд, отрицательным в такой поведенческой стратегии, проявляющейся в непризнании или минимизации своей роли в возникновении проблемы и ее разрешении, является стремление разделить ответственность с окру-

жающими или переложить ее на кого-либо другого. Это косвенно подтверждается результатами более частого выбора стратегии *Поиск социальной поддержки* в группе руководителей, о чем речь шла ранее, и отрицательной корреляцией коммуникативных склонностей со стратегией *Принятие ответственности* ($R = -0,583, p = 0,046$) в группе студентов-активистов. В конечном результате и те, и другие опираются на социальные связи и межличностные отношения при преодолении трудностей. Этот факт позволяет говорить о ресурсной роли социального окружения, поскольку, с одной стороны, именно оно помогает справляться с угрожающими обстоятельствами. С другой стороны, благодаря определенным личностным особенностям и положению в группе, у лидеров присутствует психологическая готовность к использованию данного ресурса.

2. Изучение совладающего поведения студентов позволяет констатировать те же самые закономерности, что и в предыдущих двух группах. Рейтинг (частота использования) стратегий следующая: *Самоконтроль*, *Положительная переоценка*, *Планирование решения проблемы* и *Поиск социальной поддержки*. По методике КПСС (CISS) значительно преобладает *Проблемно-ориентированный копинг*, в то время как *Эмоционально-ориентированный копинг*, и *Копинг, ориентированный на избегание*, выражены слабее.

Данное исследование предполагало изучение связей коммуникативных и организаторских способностей (по методике КОС-2) с выбором стратегий и стилей совладающего поведения. Мы предполагали, что такого рода способности будут связаны с выбором социально-ориентированного совладания. Однако оказалось, что организаторские способности не связаны с выбором моделей совладающего поведения не только в этой группе, но и в группе студентов-активистов. Коммуникативные склонности предполагают наличие таких когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности, которые необходимы для установления эффективных контактов с окружающими [7]. Коммуникативные склонности положительно связаны с субтилем *Социальное отвлечение* ($R = 0,348, p = 0,05$), стратегией *Положительная переоценка* ($R = 0,347, p = 0,05$) и на уровне тенденции с *Эмоционально-ориентированным копингом* ($R = -0,319, p = 0,075$). Интересно, что в группе студентов-активистов выявлены корреляционные связи коммуникатив-

ных склонностей с *Проблемно-ориентированным копингом* ($R = 0,598, p = 0,040$) и *Конфронтативным копингом* ($R = -0,878, p = 0,000$).

Таким образом, связи уровня развития коммуникативных способностей и выбора стратегий и стилей совладающего поведения оказались различными в разных группах и малочисленными. Здесь уместно вспомнить результаты исследований роли социального интеллекта в совладающем поведении [9; 14], которые также свидетельствуют о незначительной детерминации отдельных стратегий совладания со стороны социального интеллекта. Вероятно, лишь логические компоненты (способность к логическому обобщению, предвидению), а не сама по себе способность или склонность вступать в контакт и поддерживать отношения (коммуникативные склонности) являются весомыми факторами совладающего поведения.

3. В нашем исследовании совладающего поведения участников органов ученического самоуправления приняли участие школьники, входящие в совет старшеклассников. Контрольная группа – учащиеся 9–11 классов, которые не входят в совет старшеклассников (39 чел.).

Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения обеих групп старшеклассников показал наличие значимых различий по трем стратегиям: *Работа*, *достижения*, *Несовладание*, *Отвлечение*. Это позволяет говорить о том, что «лидеры» чаще в трудных ситуациях начинают более интенсивно работать и стремятся добиваться высоких результатов ($U = 165, p = 0,000$). Они могут уходить в какую-либо деятельность «с головой», что позволяет им лучше справляться и реже несовладать с проблемами ($U = 168, p = 0,000$). Кроме того, они чаще используют различные возможности для отвлечения, читая, занимаясь спортом или проводя время в компании друзей ($U = 219, p = 0,003$). Участники органов ученического самоуправления по сравнению со своими сверстниками реже прибегают к стратегии *Разрядка* (эмоциональное отреагирование за счет крика, плача, принятия алкоголя или агрессивных реакций). Они реже обращаются к религиозному опыту, молитве (стратегия *Духовность*; $U = 1340, p = 0,048$). Все это роднит их с интеллектуально одаренными старшеклассниками [14], указывает на их большую независимость, устойчивость в ситуациях напряжения сил (Resilienz), способность противостоять вызовам и быстро восстанавливаться.

Однако «лидеры» также реже замыкаются в себе (стратегия *Уход в себя*), что отличает их от обычных и интеллектуально одаренных сверстников ($U=1208$, $p=0,017$). Это может быть объяснено более высоко развитыми коммуникативными способностями и уверенностью в социальных взаимодействиях, что дает возможность опираться на социальные сети как ресурсы при возникновении проблем и трудностей.

Выводы

Таким образом, наши исследования позволяют говорить о том, что совладающее поведение руководителей, студентов-активистов характеризуется общевозрастными тенденциями. Существенно преобладает *Проблемно-ориентированный копинг*. Наиболее «популярными» способами являются усилия по урегулированию своих действий и чувств (стратегия *Самоконтроль*), усилия по осознанию опыта и положительного смысла ситуации, ориентация на рост личности (стратегия *Положительная переоценка*), осознанные и осмысленные действия по изменению ситуации (стратегия *Планирование решения проблемы*). Не уходя от решения проблемы, и руководители, и студенты-активисты, тем не менее, не склонны принимать на себя дополнительную ответственность, опираясь на социальную поддержку.

Школьники – участники органов ученического самоуправления стремятся в трудных ситуациях более интенсивно работать, добиваться высоких результатов, реже, чем их сверстники не совладают с проблемами, «выпускают пар» за счет крика, плача, агрессивного поведения, принятия алкоголя или обращаются к религиозному опыту. Это говорит об их большей независимости, устойчивости в трудных ситуациях, способности противостоять вызовам и быстро восстанавливать силы после стресса (*Resilienz*).

Определенную роль в совладающем поведении играют коммуникативные склонности. Способность устанавливать позитивные межличностные контакты дает возможность получать необходимую социальную поддержку, т.е. использовать социальные отношения как ресурсы при преодолении трудностей. Однако говорить о жесткой детерминации совладающего поведения со стороны коммуникативных и организаторских склонностей по результатам проведенного исследования нам представляется не совсем обоснованным.

Несмотря на отсутствие прямых данных о более частом использовании социально-ориентированного копинга данными группами респондентов, исследование позволяет сформулировать гипотезу о ресурсной роли социального фактора (позитивных межличностных отношений, социальных сетей) в эффективном совладающем поведении лидеров.

Библиографический список

1. Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства // Социальная психология: Хрестоматия. – М., 1999. – С. 257–268.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. – С. 3–19.
3. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Издательство «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. – М.: Ин-т психологии РАН; СПб: Изд-во «Алетейя», 2003.
5. Волков И.П. Стиль руководства при решении задач социального развития коллектива предприятия // Социальная психология и социальное планирование. – Л., 1973.
6. Занковский А.Н. Организационная психология. – М.: Флинта; МПСИ, 2000.
7. Кашицкий В.И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – №4. – С. 131–137.
8. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения личности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №2. – С. 5–15.
9. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома, 2007.
10. Медников А.В. Лидерство как фактор совладающего поведения: Квал. работа. – Кострома, 2009.
11. Минделл А. Лидер как мастер единоборства: (введение в психологию демократии): В 2-х ч. – Ч. 1. – М., 1993.
12. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999.

13. Попова К.В. Особенности совладающего поведения участников органов ученического самоуправления: Квал. работа. – Кострома, 2008.

14. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2002.

УДК 371.4

Тихомирова Евгения Ивановна

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара
doktorevg@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА-ЛИДЕРА В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В статье представлено взаимодействие среды и личности школьника в процессе освоения роли лидера и постижения пространств воспитывающей среды школы.

Ключевые слова: субъектная позиция, лидер, воспитывающая среда, развитие школьников-лидеров.

Становление субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы основано на разрешении противоречий, которые в этой среде возникают. Среди существующих в воспитывающей среде школы противоречий можно выделить следующие: между требованием воспитывающей среды в самоорганизации групповой деятельности и умением школьников этому требованию соответствовать; между стремлением школьников к самореализации в удовлетворении своих социально ориентированных потребностей и условиями их удовлетворения, обеспеченными воспитывающей средой школы (Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, Н.М. Таланчук, Е.А. Ямбург); между провозглашаемым желанием педагогов предоставить школьникам максимальную свободу в организации своей деятельности и неумением это сделать на практике в процессе организации функционирования школьной воспитывающей среды (С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, В.Г. Рыдак, П.И. Чернецов, и др.); между содержанием и соотношением потребностей в удовольствии, основанном на бездействии, и потребностей в удовольствии, основанном на достижениях результатов выполняемой деятельности, базирующихся на волевом напряжении школьников (И.С. Кон); потребности в активности и потребности в пассивности; потребности в новых впечатлениях и сохранении прежних стереотипов жизнедеятельности (М.Ю. Кондратьев, А.Н. Лутошкин).

Противоречия, как явление реальной жизни и человеческого сознания, имеют две важнейшие характеристики. С одной стороны, они представляют объективное столкновение возникающих

в жизни противоположных тенденций, борьбу между ними, победу нового над старым и поступательное развитие. С другой стороны, это противодействие противоположных начал отражается в представлениях людей. Осознавая или не осознавая суть и характер противоречия общественной жизни, люди участвуют в нём, либо поддерживая, либо противодействуя той или иной тенденции. В противоречиях общественной жизни сталкиваются между собой носители нового и старого, содержания форм её деятельности и отношений (Б.Т. Лихачев).

Воспитывающая среда как социально-педагогический феномен призвана создавать условия для решения возникающих противоречий, обеспечивая движение содержания, форм и методов преодоления, снятия воспитательных противоречий, формирования личности.

Процесс становления предполагает изменение и развитие. Одной из важных составляющих процесса и результата становления социально ориентированной лидерской позиции школьника является отношение к другому человеку как к ценности (А.А. Бодалев). Процесс становления лидера является результатом разрешения как внешних, так и внутренних противоречий. Становление включает в себя внешне регулируемый процесс и внутренние закономерности развития. Под закономерностями развития личности в процессе воспитания понимаются необходимые и существенные связи, зависимости, проявляющиеся при соответствующих условиях воспитания. Эти связи, поскольку они носят необходимый характер, выражают наиболее важные, устойчивые особенности процесса становления личности (Л.И. Божович).

Опираясь на теорию Л.С. Выготского о «ближайшей зоне развития», важно учитывать уровень психического развития ребёнка, создавая воспитывающую среду в целом и организуя в ней процесс становления школьника-лидера. При этом необходимо иметь в виду степень доступности деятельности, организуемой в целях воспитания.

Педагогические условия, обеспечивающие становление лидера в воспитывающей среде школы, будут включать в себя обоснованную целесообразность функционирования воспитывающей среды. Эта целесообразность заключается в том, что в среде создается востребованность деятельности лидера как условия её эффективного (максимально воспитательно воздействующего) существования. Востребованность лидерской деятельности как показатель самодетельности школьников становится существенным фактором самореализации и саморазвития каждого субъекта этой среды. Причём, важным моментом становится предоставляемая в воспитывающей школьной среде возможность чередования роли лидера и роли нелидера, что способствует приобретению опыта успешности в этом качестве и закреплению его результатов в личностных установках.

Значимым средством приобретения школьниками опыта освоения роли лидера в воспитывающей среде школы является игра (О.С. Кель, С.Т. Терский, А.С. Шаров, С.Т. Шацкий, С.А. Шмаков). Это действенное средство не только приобретения опыта освоения роли лидера, но и способ создания в воспитывающей среде школы положительного эмоционального пространства. Это пространство воспитывающей среды школы, в свою очередь, способствует развитию положительных чувств и проявлению позитивных эмоций школьников. Как существующая данность оно дает возможность приобретать опыт переживания радости от сотрудничества, достигнутого успеха, сопричастности к решению общих проблем.

Следовательно, условием становления школьника-лидера в воспитывающей среде школы является использование разнообразных возможностей этой среды в приобретении личностного опыта освоения школьником роли лидера. К числу возможностей воспитывающей среды школы, которые являются условием становления в ней школьника-лидера, мы относим следующие: формирование и функционирование пространств воспитывающей среды; реализация субъектной

позиции школьника в пространствах этой среды; позитивное субъект-субъектное взаимодействие.

В процессе становления лидера большое значение имеет развитие его способностей. Способности – психические свойства личности, выступающие как условие успешного выполнения ею деятельности (В.Д. Шадриков). Лидеру свойственна ярко выраженная потребность чувствовать чужое «ты» как собственное «я» (А.А. Бодалев). У таких людей ярко проявляется децентрация личности, эмпатия, идентификация, рефлексия.

В процессе становления лидера в воспитывающей среде школы важно ориентировать эту среду на провозглашение отношения к другому человеку как к высшей ценности. Важно создавать условия, в которых формирующаяся личность, проявляя качества субъекта общения, не прибегает к шаблонам и стереотипам, когда отражает и оценивает другого человека (особенности его внешнего и внутреннего облика, состояния, поведения), постоянно руководствуется установкой точно определить индивидуальное своеобразие человека. Таким образом, становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы основывается на активно преобразующем отношении человека к миру в целом, своему сообществу и самому себе, в частности, выводится из родовой потребности человека в самореализации.

Становление лидера как проявление субъектной позиции школьника в воспитывающей среде школы опирается на закономерности развития личности. Под закономерностями развития понимаются необходимые и существенные связи, зависимости, проявляющиеся при соответствующих условиях воспитания. Самая общая закономерность состоит во взаимосвязи воспитания и развития. Воспитание как и обучение, по выражению Л.С. Выготского, должно вести за собой развитие, идти впереди него, управлять им. Это положение с необходимостью предполагает учёт уровня психического развития ребенка, степень доступности организуемой деятельности или требуемой формы поведения. В контексте этого положения стоит учитывать структуру и технологию функционирования воспитывающей среды, которая создаёт условия для самореализации личности с учётом ее интересов, уровня общего развития в целом и ценностных установок этой личности, в частности.

Лонгитюдное наблюдение за деятельностью детей, начиная с дошкольников и заканчивая стар-

Таблица

Основные положения, определяющие основы взаимодействия воспитывающей среды и школьника-лидера

Положение 1. Среда-личность (взаимодействие)
Положение 2. Личность-субъект среды (предназначение)
Положение 3. Субъект в среде (способы освоения)
Положение 4. Лидер как субъект среды (способы самореализации)
Положение 5. Школьник-лидер как субъект воспитывающей среды школы (специфика проявлений)

шкеласниками, показывает, что наиболее значимым в их среде является личностная успешность. Причём задача педагога заключается в том, чтобы организовать среду самореализации как проявления этой успешности в самых разных ее формах. Нередко это становится социально направленной деятельностью, что способствует развитию направленности детей на другого человека. Человек как социальное существо может максимально полно развивать свои способности и потребности при востребованности их со стороны общества. Так, способность организовывать других людей может быть реализована при стремлении группы объединиться при достижении общей значимой цели (В.Ю. Большаков, Е.М. Калашникова, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Н.М. Рассадин, Л.И. Уманский и др.).

Становление субъектной позиции школьника-лидера предполагает и специальную подготовку к выполнению этой роли. Такая подготовка включает в себя как специальные знания и умения по организации деятельностного, информационного, коммуникативного пространства, так и общих, определяющихся ориентацией на другого человека. Становление как взаимозависимый, интегрированный процесс предполагает взаимосвязь внешнего и внутреннего в человеке и в окружающей его среде.

В воспитывающей среде школы становление субъектной позиции школьника-лидера регулируется важнейшими психологическими механизмами, в частности, интериоризацией (это превращение внешних предметных действий, норм и способов поведения во внутренние процессы, психические образования). Так, у школьников-организаторов появляется ярко выраженное чувство ответственности за результат дела и самостоятельность в решении оперативных вопросов, они проявляют большую информированность и эмпатию. Групповые достижения такие школьники рассматривают и как собственное достижение.

Наблюдается и обратный процесс – экстериоризация, т.е. переход внутренних состояний во внешние практические действия, формы поведения. Экстериоризация проявляется и в том, что внутреннее состояние определяет избирательное отношение к новым внешним воздействиям. С каждым позитивным переходом внутреннего во внешнее и внешнего во внутреннее, происходит совершенствование поведения человека, что обеспечивает становление лидера как мастера организации социального порядка в воспитывающей среде своей школы.

Методологической сущностью лидера как социально-педагогического феномена является стремление социальной общности (в нашем варианте – группы) к упорядочиванию своей жизнедеятельности для достижения поставленных целей. Научно-педагогические основы становления лидера определяются наличием структурированной воспитывающей среды, дающей возможность растущему человеку успешно осваивать свои социальные роли. Методологические основы, определяющие сущность становления школьника-лидера во взаимодействии с воспитывающей средой школы объединены в целях упорядочения (см. табл.).

Таким образом, представленное взаимодействие среды и личности определяет последовательность постижения личностью школьника, в процессе освоения роли лидера, пространств воспитывающей среды школы, а также способы взаимодействия этой среды и школьника, осваивающего в ней роль лидера. Становление школьника-лидера можно рассматривать как жизненную необходимость, обеспечивающую функционирование социальной среды в целом и воспитывающей среды школы, в частности. В воспитывающей среде школы одним из принципов ее функционирования как части социальной жизни является принцип непрерывности, возобновления и стабильности. Лидер, организуя социопространство, обеспечивает непрерывность опыта

в жизни социальной группы. Поэтому воспитывающую среду школы иначе можно определить как способ субъектно-личностной самореализации лидера и условие его становления [6].

Человек становится лидером не только благодаря природной предрасположенности, но и в результате востребованности его окружающей средой. Среда школы может поменять жизненные установки школьника, ориентируя его на активную жизнедеятельность и взаимодействие со сверстниками с целью усовершенствования окружающей действительности. Эффективность социализирующей деятельности образовательных институтов должна определяться, прежде всего, способностью адекватного включения в жизнь своего субъекта, умеющего не только осваивать и отстаивать имеющиеся социально-культурные ценности, но и созидать и реализовывать в своей жизнедеятельности идеалы новых этапов развития общества.

Воспитывающая среда школы может рассматриваться как «модель» социальной среды, в связи с тем, что в ней происходит не только моделирование процесса приобретения растущим человеком социального опыта, но и непосредственное приобретение этого опыта. Школьная среда позволяет адаптировать социальные воздействия в связи с личностными особенностями ее субъектов. Чтобы заинтересовать отдельного человека задачами и стремлениями группы, необходимо воспитанием изменить его первоначально безразличное отношение к этим задачам. Социальное пространство в целом можно рассматривать как условие, способ и средство существования воспитывающей среды. Воспитывающей ее делают установки на воспитывающую деятельность, организация процесса воспитания, результативность воспитывающего процесса.

Технологически воспитывающая среда характеризуется субъектной активностью, наличием широкого объектного поля, освоение которого осуществляют субъекты, интегрированным взаимодействием пространств воспитывающей среды, дающих возможность школьникам реализовывать свой лидерский потенциал. Лидерский потенциал школьника мы определяем условно как реализованную актуальную или нереализованную потенциальную способность эффективно выполнять роль лидера [6].

Школа — это учреждение, в котором осуществляется целенаправленное моделирование воспитывающей среды, осуществляемое педагога-

ми-профессионалами. Средовый подход к воспитанию предполагает изначально проявление школьниками активности в этой среде. Именно среда, позволяющая оказывать влияние на становление позиции лидера у большинства школьников, может называться воспитывающей в связи с тем, что дает возможность им реализовывать свою субъектную позицию. Лидер — это школьник, максимально реализующий свою субъектную позицию. Школьник-лидер в большинстве своем ориентирован на расширение объектного пространства среды и социальных контактов в ней.

Воспитывающая среда школы рассматривается нами как объективно-субъективное условие становления лидера, т.к. именно школа дает возможность приобретения первого опыта широких социальных контактов в процессе десятилетнего получения образования. Эти контакты организуются школой, как в рамках своей жизнедеятельности, так и за ее пределами. Воспитывающая среда школы характеризуется своей ориентацией: на развитие у школьников понимания значимости и значимости своих поступков и деятельности, на стимулирование личностного роста, на интегрированное взаимодействие всех пространств воспитывающей среды, на реализацию субъектной позиции всех взаимодействующих в среде людей (педагоги, школьники), на педагогическую поддержку в сочетании с интенсивным процессом становления школьников-лидеров. Характеризуя воспитывающую среду школы, можно констатировать, что укрепляя одни взгляды и изменяя другие, она создает систему поведения. Среда школы — не только обстановка, но это одно целое с деятельностью индивидуума. Обычно среда включает в себе все те условия, которые стимулируют или затрудняют основную деятельность человека. Среда — это и окружающие люди, предметы, вещи, отношения и взаимоотношения. Человек, несомненно, зависит от одобрения или осуждения окружающих его лиц, он связан с поведением окружающих. Именно поэтому одинаковые идеи и понятия возникают только при совместном участии людей в действии и общении.

Лидер чаще всего организует именно действие, так как бездействие (индивидуальное, не запланированное специально) противоречит самой сущности лидера как человека, не только самостоятельного активного, но и ведущего за собой других людей, организующего их взаимодействие (коммуникативное пространство жизнедеятельности),

деятельность (деятельностное пространство жизнедеятельности), эмоциональный отклик на происходящие события (эмоциональное пространство жизнедеятельности), предметы и вещи, необходимые для успешной жизнедеятельности (предметно-вещное пространство) и комфортное личностное существование (личностное пространство) [2].

Процесс становления субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы включается в микрофакторы социализации. Исполнение школьниками роли лидера характеризует процессуальный аспект социализации. Механизмы социализации имеют своеобразие на каждом из ее этапов: традиционный (стихийный) механизм импринтинга как запечатление на неосознаваемом уровне, некритическое восприятие господствующих стереотипов; институциональный механизм, осуществляющий свое действие через контакт с социальными институтами; стилизованный (влияние субкультуры); межличностный (общение со значимыми людьми); механизм рефлексии (внутренний диалог, осознание, переживание).

Воспитывающую среду школы можно рассматривать как условие и фактор социализации. Анализируя процессуальные аспекты социализации, куда входит и функционирование воспитывающей среды школы, можно констатировать, что осуществляется социализация школьников в процессе исполнения ими самых различных ролей. Выполнение роли, так или иначе, выражается в конкретной деятельности. Всякая деятельность имеет двусторонний характер: с одной стороны – дает возможность человеку ощущать свободу, с другой – заключает в себе некоторые начала принуждения, например, принуждение как контроль и руководство (официальное лидерство). Контроль позволяет сохранять расходование энергии, избегать бесполезного. Управление осуществляет перераспределение энергии. Ошибки в управлении ведут к понижению энергии контролируемых.

Школьник-лидер, являясь главным лицом, кому делегируются группой в воспитывающей среде школы полномочия, зачастую выполняет воспитательную функцию, помогая понять сверстнику значение его поступков. Ум и понимание становятся важным фактором становления школьника-лидера, способом общественного руководства и контроля.

Умение ставить цель можно рассматривать как условие успешного становления субъектной позиции лидера в воспитывающей среде школы.

Каждый лидер успешно действует при определении «правильных целей». Правильные цели исходят из действительности, основываясь на определении наличных сил, возможностей и трудностей. Следовательно, внешние и внутренние влияния ограничивают способности человека вынужденным подчинением внешнему авторитету. В таком случае, сверстник, выполняющий роль лидера группы, не воспринимается «внешним авторитетом» при соблюдении им некоторых правил. Одно из них касается выработки цели. Цель должна вырабатываться постепенно по мере предварительной разработки, выявляясь все рельефнее и реальнее. В этом случае целесообразно говорить о том, что цель как продукт мыслительной деятельности субъектов «растет и развивается вместе с ними (этими субъектами)». Цель, поставленная извне, всегда неподвижна и поэтому дает только случайные результаты (Дж. Дьюи). Зачастую поставленная извне цель превращает процесс ее достижения в преодоление нежелания действовать. Поэтому каждый, кто становится во главе деятельности других, должен помнить, что «цель, вырастающая по мере ее осуществления, тесно связана с самим процессом работы» (Дж. Дьюи). Организуя деятельность других, нужно знать потребность каждого индивидуума. Цель должна соответствовать деятельности субъектов и «должна создать среду, необходимую для развития их способностей» (Дж. Дьюи).

Лидер-школьник постоянно «сталкивается» в своей деятельности с учителями. В связи с этим, современно звучат слова Дж. Дьюи о том, что редкий учитель свободен от внушений, внешних авторитетов, и это не прямое давление, оказываемое на учеников, вызывает постоянное столкновение между их собственными стремлениями и внешними указаниями. В школе в деятельности школьника-лидера стоит избегать постановки широких абстрактных целей и таких же задач. В то же время в современных условиях мы выделяем несколько типов целей, которых добиваются лидеры в своей деятельности. Сообразно этим типам целей, возможно говорить и о типе мышления лидера. Проводимые нами исследования в среде школьников, педагогов, руководителей школ показывают, что каждый человек способен моделировать свои цели, как по содержанию, так и по типу. В изданном нами практикуме «Солнечное ожерелье» мы приводим технологию диагностики возможных вариантов целеполагания

и способов достижения этих целей [9]. Условно в процессе становления школьника-лидера в воспитывающей среде школы существует как минимум три вида целей, которые эти школьники ставят перед собой: цели стратегические, цели тактические и цели практические [11].

Основополагающей задачей каждого субъекта воспитывающей среды школы является развитие, как других, так и самого себя. Причем, стоит указать, что лидер, ставящий задачу создания условий для развития всех и каждого, становится сотрудником, соратником педагогов. Именно в этом случае школьникам-лидерам становится необходима педагогическая поддержка, которая выражается в солидарности с основными идеями, в сотрудничестве, в понимании специфики деятельности школьников по сравнению со взрослой педагогической работой.

Общеизвестно, что развитие возможно только в движении. В современных условиях эта идея развития рассматривается от непосредственно физических действий и упражнений до движения мысли, формулируемой в идеи, концепции, стратегические установки, цели. Становление школьника-лидера как субъекта воспитывающей среды школы возможно при условии постоянного движения как среды, в которой это становление происходит, так и самого школьника, реализующего свою субъектную позицию в этой среде. Становление лидера в воспитывающей среде школы, как и осуществляемый им процесс целеполагания, реализуется в различных вариантах: стратегическом, тактическом и практическом. Именно это определяет общую технологию становления школьника-лидера в процессе школьной жизнедеятельности.

Воспитывающая среда школы может рассматриваться как некое сообщество личностей, объединяющих свою деятельность на достижение единой цели, действующих в едином территориальном и временном пространстве, организующих положительное эмоциональное пространство. Сформулированная еще в XIX в. модель освоения человеком деятельностного пространства: потребность, способность, деятельность по ее удовлетворению, новые способности, новые потребности, — дает возможность детально изучать процесс функционирования деятельностного пространства воспитывающей среды школы. Смена ведущих типов деятельности характеризуется как последовательно сменяющие друг друга этапы социализации и индивидуализации человека. В каждый из

этих периодов попеременно идет освоение норм и способов человеческих взаимоотношений («я и общество») и освоение социального опыта, способов обращения с предметным миром («я в обществе») (Д.И. Фельдштейн).

В работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина рассматривался вопрос о ведущем типе деятельности, о противоречии между образом жизни растущего человека и его возможностями, уже определившимися этот образ жизни. Воспитывающая среда школы как интенсивно функционирующее деятельностное пространство характеризуется наличием ролей, которые выполняются каждым индивидом, в частности школьником-лидером, в процессе жизнедеятельности в этой среде.

Существуют разнообразные типы (виды) деятельности, например, по способу выполнения: групповая зависимая, групповая независимая, индивидуальная зависимая, индивидуальная независимая, индивидуально-групповая зависимая, индивидуально-групповая независимая. В этом процессе велика роль «рождения установок», на социально ориентированную деятельность, на обобщение. Именно поэтому так важно сосредоточить усилия на формирование коммуникативного пространства воспитывающей среды школы в процессе становления субъектной позиции школьника-лидера. Само общество существует только благодаря общению. Слова «общий», «общество» одно корня. Среда формирует общие знания, установки, ориентацию своих субъектов, взаимопонимание. Именно среда заставляет думать и чувствовать в определенном направлении (Н.Н. Йорданский).

Процесс становления субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы в немалой степени связан с подражательными процессами. Так, создаваемая в школе обстановка сотрудничества, содружества, творческой деятельности, эмоциональной приподнятости, интеллектуальной направленности, создает возможность осуществлять подобную жизнедеятельность каждому индивиду. Наблюдается такой процесс подражания (эмоциональное психическое заражение) при кратковременном сотрудничестве активных творческих личностей. Мы имеем в виду сборы школьного актива, когда происходит интенсивное взаимодействие и на основе подражания успешно реализуется процесс становления активности, самостоятельности, ответственности,

креативности растущего человека (Б.З. Вульф, А.И. Тимонин, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский).

Подражание связано с перевоплощением субъекта в чужое «Я» или воплощением чужого «Я» в себе. По степени участия сознания в подражательной деятельности различают сознательное и бессознательное подражание. На этой основе можно говорить о том, что процесс становления школьника-лидера в воспитывающей среде может быть сознательным, целенаправленным, регулируемым сознанием и волей субъекта, и неосознанным стихийным.

По отношению к целям личности процесс становления лидера может носить механический, спонтанный, нецеленаправленный характер, являться самоцелью либо самого школьника, либо окружающей школьной среды, а также являться средством достижения цели (карьера, достижения, преимущества существования) школьника, педагогов. По соотношению подражания и творчества в деятельности лидера различают простое и творческое подражание. По широте воспроизведения примера в процессе подражания различают подражание полное, что называется, во всем, частичное (воспроизведение только отдельных моментов). По степени обобщенности подражание может быть единичным, обобщенным.

Подражание интенсивно происходит в среде. Среда как сфера проявления лидерских возможностей школьников позволяет характеризовать ее в нескольких аспектах: среда как пространство жизнедеятельности характеризуется многоаспектностью (содержание, время функционирования, способы взаимодействия с другими средами: семейной, социальной широкомасштабной – города, страны, вселенной) структура, способы функционирования, субъекты, осуществляющие взаимодействие в среде и т.д. Воспитывающая среда позволяет наблюдать степень обусловленности социальной и биологической подструктуры личности и взаимодействие ее элементов. Установлено, что, чем более социально обусловленной является подструктура личности (направленность, характер), тем большее место занимает и тем более существенные функции выполняет в ней подражание. Подражание выполняет функцию направленности, определяя содержание подражания, выбор примера для подражания, образца поведения. Именно поэтому в воспитывающей среде школы особое внимание уделяется культи-

вированию позитивных примеров как ориентиров для подражания школьников.

Таким образом, на основе теоретического анализа [2–8], изучения и организации практики [9–11] можно констатировать, что воспитывающая среда школы создает условия для становления субъектной позиции школьника-лидера. К числу таких условий относятся: организация деятельности, общения, способов получения и сохранения информации, содержание эмоциональных реакций, общие установки на одобряемый и неодобряемый стиль поведения и действия, подражание как естественная реакция человека, существующего среди других людей. Именно в современных условиях модернизации общества особо значимым становится развитие школьников-лидеров, которым предстоит реально осуществлять обширные государственные планы.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Формирование мнения о другом человеке как личности. – ЛГУ, 1970. – 270 с.
2. Тихомирова Е.И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы: Монография. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2009. – 218 с.
3. Тихомирова Е.И. Сущностная характеристика воспитывающей среды образовательного учреждения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук: Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». – 2003. – С. 147–155.
4. Тихомирова Е.И., Залевская Е.Н. Позиция личности как предмет педагогической рефлексии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук: Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». – 2006. – С. 163–172.
5. Тихомирова Е.И., Титова Т.Н. Стратегия личностного развития подростков в воспитывающей среде кадетской школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – №1. – С. 120–127.
6. Тихомирова Е.И. Лидерство в молодежной среде: монография. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000. – 180 с.
7. Тихомирова Е.И. Субъектная самореализация школьников в социально-ориентированном объединении. Технология успеха: Учеб.-метод. пособие. – Самара: СГПУ, 2003. – 180 с.

8. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

9. Тихомирова Е.И. Солнечное ожерелье: Учеб.-метод. пособие для социальных технологов, педагогов, студентов руководителей молодежных объединений. – Самара: Изд-во СГПУ, 2008. – 188 с.

10. Тихомирова Е.И. Воспитывающая среда образовательного учреждения как условие

и средство личностного развития, гражданско-патриотического воспитания современной молодежи: Метод. рекомендации. – Самара: Изд-во «НТЦ», 2007. – 64 с.

11. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) // Competence and education technologies: Materials of research – practical conference – Horsens: University College Vitus Bering Danmark, В 2-х т. – Т. 2. – 2008. – С. 230–239.

УДК 378

Соломатова Вера Вячеславовна

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
svera76@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Охарактеризованы основные направления использования информационных технологий при подготовке студентов – будущих специалистов по социальной работе для развития у них лидерских качеств.

Ключевые слова: информационная компетентность, социальная сфера, социальное образование.

Современное общество характеризуется исключительно быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий, обладающих большим образовательным потенциалом, используемых для эффективного решения многих профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. Современный мир характеризуется как гиперинформационный. В этой связи молодому современному профессионалу необходимо научиться владеть навыками работы с информационными потоками.

Перед высшей школой стоит задача подготовки специалиста знающего, мыслящего, владеющего современными информационными технологиями (ИТ), умеющего самостоятельно добывать и применять знания на практике. Именно такой человек становится лидером и способен повести за собой других людей. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. Умение применять в своей деятельности современные ИТ становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки любого человека,

в том числе специалиста по социальной работе. Это требует разработки и внедрения в учебный процесс данных специалистов профессионально ориентированных программ и курсов, направленных на овладение студентами основами необходимых знаний.

Профессиональная компетентность любого специалиста, в том числе и специалиста по социальной работе, наряду с другими сторонами может характеризоваться информационной компетентностью. Информационная компетентность специалиста социальной сферы – это интегративное качество личности, которое предполагает наличие у него не только знаний и умений владения ИТ, но и готовности целенаправленно осваивать новую информацию в профессиональной сфере с их помощью, способности гибко, вариативно использовать данные технологии для работы с информацией в профессиональной деятельности и для повышения квалификации. В структуре категории «информационная компетентность специалистов социальной сферы» мы выделяем компоненты: когнитивный (синтез знаний в области профессиональной деятельности и информатизации общества), ценностно-мотивационный (понимание важности и значимости информатиза-

ции общества; ценностное отношение к ИТ и их использованию; интерес к проблемам информатизации общества и их решению), технико-технологический (умение работать с различными источниками информации, владение способами ее переработки; организация своей профессиональной деятельности с применением ИТ), коммуникативный (взаимодействие с коллегами и «клиентами» с помощью ИТ; наличие способностей, знаний, умений и навыков управления информационной культуры у «клиентов»); способность к коллективной деятельности и сотрудничеству с коллегами и «клиентами» в информационной среде), рефлексивный (готовность к информатизации профессиональной деятельности, потребность в ней; индивидуальный стиль информационного поведения; готовность к повышению квалификации в области ИТ).

На современном этапе развития общества возникает потребность в новых подходах работы с личностью и информацией: в развитии у человека адекватной ориентировки в информационной среде; в обучении не столько знаниям, сколько методологии самостоятельного поиска информации и ее индивидуальной оценки; в обеспечении свободного доступа к культурно-образовательным информационным ресурсам; в создании необходимых информационно-образовательных условий для творческой самореализации личности, ее непрерывного самообразования и саморазвития. Это предусматривает умение критично воспринимать информацию, анализировать ее, находить оптимальные решения в определенной ситуации.

ИТ, основанные на Интернете, телекоммуникационных сетях и интеллектуальных компьютерных системах, открывают перед будущим поколением возможности свободного распространения знаний, различных сведений и материалов. Особенности ИТ во многом способствуют развитию личности лидера и расширению сферы проявления ее потенциальных возможностей. Ведущей особенностью современных ИТ является их интерактивный характер [3].

Молодежь сталкивается с необходимостью приспосабливаться к новой социальной среде, где информация и научное знание являются основными факторами, определяющими потенциал общества и перспективы его развития. Молодые люди, умеющие грамотно распоряжаться информационными ресурсами современного обще-

ства, являются более защищенными, чем те, которые не имеют навыков самостоятельной переработки информации, вследствие чего, они становятся потенциальными жертвами различного рода манипуляций.

Научно-технический прогресс и модернизация передовых стран мирового сообщества стали возможны благодаря, главным образом, уровню интеллигентизации общества. Примером такой страны может служить Япония. В Японии наблюдается ускоренная автоматизация и роботизация всех отраслей производства и управления, происходят радикальные изменения социальных структур и образования. Эти изменения приводят к расширению сферы информационной деятельности и вызывают необходимость подготовки специалистов в области разработки и сопровождения ИТ, требуют повышения информационной культуры граждан. Информатизация как объективная закономерность неизбежна для России и является одним из условий успешного решения задач социально-экономического развития, а одним из ее приоритетных направлений является информатизация образования, которая создает материальную и методологическую основу для возникновения и развития новых форм получения знаний.

Современная молодежь проводит у компьютера значительное количество времени, что делает его важным элементом социального воспитания. Направленность ИТ (Интернет) на молодежную аудиторию с использованием методов, приемов и средств, ориентированных на психологию (элементы развлекательности, состязательности, азарта, новизны и пр.), способствует наибольшему влиянию на них. Использование Интернет дает возможность позитивных преобразований личности на основе качественного изменения коммуникативной и познавательной деятельности, самого стиля обучения, так как при работе в глобальной сети повышается активность субъекта, индивидуализируется процесс обучения, появляется доступ к различным, иногда противоречивым, источникам информации. Все это стимулирует развитие качеств лидерства – самостоятельности, инициативности, критичности суждений.

Целью обучения, использующего ИТ (Интернет), является всестороннее развитие творческой индивидуальности будущих специалистов на основе свободного доступа к многоуровневой, иерархической, интеллектуальной информации.

Каждый студент самостоятельно приобретает знания и умения, автоматически получая при этом сведения о своем уровне обучаемости (т.е. рейтинг). Свобода процесса обучения заключается в его автономии. Выступая в роли инструмента познания, компьютер дает возможность студенту глубоко проникнуть в содержание изучаемого предмета. Появляется уникальная возможность на основе ИТ ориентировать обучающихся на работу с моделями и на их основе научиться принимать решения по реальным проблемным ситуациям.

ИТ, обладающие личностно-развивающим потенциалом, помогают рефлексировать и структурировать информацию различной природы и содержания; обладают свойствами открытости для модификации и предоставляют студенту широкий диапазон средств для творческого самовыражения.

Учитывая выше сказанное, мы предложили студентам 1 курса специальности «Социальная работа» ранжировать основные виды и формы деятельности студентов в вузе, которые в значительной степени влияют на формирование личности студентов, их мировоззрение, становление как специалиста и профессионала в своей области, развития у них лидерских качеств. Итогом анкетирования стал вывод о необходимости целенаправленного использования ИТ в профессиональной подготовке студентов. Вследствие чего были разработаны основные направления подготовки студентов – будущих специалистов по социальной работе с использованием ИТ:

1. Создание электронного «Справочника студента – будущего специалиста по социальной работе». Целью разработанного справочника является формирование у студентов систематизированных представлений об особенностях организации учебного процесса в вузе по специальности «социальная работа». Содержание справочника направлено на адаптацию и социализацию студентов в педвузе, так как расширяет знания студентов о структуре университета, об основных его подразделениях, учитывая специфику их будущей профессиональной деятельности.

Разработанный справочник размещен на сайте университета. При изучении дисциплины «Введение в специальность» по специальности «социальная работа» несколько практических занятий посвящено изучению справочника. Эти занятия проводятся в электронном читальном зале

университета, где студенты знакомятся с содержанием справочника. Использование электронного справочника студента позволяет индивидуализировать процесс обучения, а также повысить эффективность предметной подготовки будущих специалистов по социальной работе.

2. Разработка электронного «Справочника социальных служб Тульской области». Цель данного справочника является расширение информативности о социальных службах региона. Специалист социальной сферы в условиях информационного общества является не только источником информации и академических фактов – он помогает своим «клиентам» найти необходимую информацию; выяснить, соответствует ли она заданным требованиям; а также понять, как использовать эту информацию в личных целях для решения проблем. Разработанный справочник социальных служб региона размещен на сайте Департамента социального развития Тульской области. При изучении дисциплины «Технология социальной работы» несколько практических занятий посвящено изучению справочника. Они также проводятся в электронном читальном зале университета, где студенты знакомятся с содержанием справочника, в котором размещена информация о каждом социальном учреждении региона, представленная в четкой структуре: точное название учреждения, его принадлежность, адрес, выходные данные, Ф.И.О. руководителя, структура организации, основные задачи, основные направления деятельности, лучшие результаты. Справочник позволяет познакомиться студентов со всем спектром социальных учреждений региона, актуализировать их знания в данном направлении.

3. Формирование «Навигатора Интернета по проблемам социальной сферы». В него вошла информация по различным веб-страницам, содержащим материалы об учреждениях и организациях социальной сферы на территории России. Выбор данных сайтов обусловлен несколькими причинами: во-первых, составленный нами «Навигатор» отражает положительный опыт использования ИТ в различных социальных службах РФ, во-вторых, он составлен по тематическим разделам различных социальных проблем.

Всемирная сеть в современном обществе становится обычным средством общения и получения информации. Число пользователей Интернет в различных странах мира к началу третьего ты-

скачелетия достигло более 300 млн. человек и ежегодно увеличивается почти в 1,5 раза. Интернет – это новое глобальное средство коммуникации, позволяющее людям всех стран и народов, независимо от границ, расстояний, законодательства, языка, вероисповедания и других факторов, общаться on-line, т.е. непосредственно обмениваться мнениями.

Сеть Интернет сегодня рассматривается как мощный образовательный комплекс, в котором отражается тенденции к созданию российских и интернациональных образовательных структур различного вида, назначений и форм. По мнению многих исследователей сети Интернет, процесс самопознания в сети – это процесс приобщения к новому типу мышления, общения, поведения и творчества. Такой тип мышления получил название «пет-мышление». «Интернет как бы дооформляет психический аппарат продвинутой личности начала XXI века, – пишет Е. Пронина. – И дело не только в огромных объемах информации, которая становится доступной. Суть в разнообразии аспектов виртуальной активности, которые выводят человека на новый этап интеллектуальной эволюции» [4].

Использование ресурсов сети имеет большое значение при проведении практических занятий. В данном случае обучение является менее ориентированным на преподавателя, как единственного источника информации наряду с книгой, а студент становится более ответственным за свои собственные знания и сам процесс получения знаний: он должен организовать собственное время, решить, какие материалы могут быть использованы для выполнения задания, в какой форме представить свою точку зрения. Таким образом, преподаватель выступает как помощник или наставник, направляющий студента к формированию навыков самообразования и знаний по специальности [3].

4. Общение со студентами средствами электронной почты. Средства коммуникации, к которым относятся электронная почта, глобальная, региональные и локальные сети связи и обмена данными, предоставляют для обучения широкие возможности: – оперативную передачу на разные расстояния информации любого объема и вида; интерактивность и оперативную обратную связь; доступ к различным источникам информации; организацию совместных телекоммуникационных проектов; запрос информации по

любому интересующему вопросу через систему электронных конференции и т.д. [4].

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть, что профессиональная компетентность специалиста по социальной работе, который обладает такими качествами, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, умение повести за собой, способность к непрерывному саморазвитию и самообразованию, стремление к высокому качеству своего образования, стрессоустойчивость, в свете международных требований может быть достигнута при условии использования инновационных технологий подготовки, к которым мы относим информационные технологии обучения. Знание компьютера на уровне пользователя является неотъемлемой частью подготовки любого профессионала.

Необходимость реформирования социальной сферы России очевидна всем позитивным силам страны. «Социалка» из высокочастотной, проблемной, с высокой степенью износа инфраструктуры отрасли должна стать эффективной системой, обеспечивающей качественную и достойную жизнь наших сограждан. С известным допуском условности оценок состояния и тенденций развития Тульского региона, можно с уверенностью говорить о наметившейся линии среди других социально значимых мер преобразования и стабилизации состояния социума и жизни людей, такой как подготовка профессиональных кадров для социальной работы. Поступательное развитие демократических преобразований в стране предполагает поэтапное введение в действие общенациональной программы воспитания, где будет содержательно и функционально представлена система взаимодействия социальных институтов с их четкой ориентацией на профильную деятельность по обеспечению материальных ресурсов и освоение духовно-нравственных ценностей. На этом фоне подготовка профессиональных специалистов социальной сферы является неотъемлемой частью социальной стабилизации и модернизации региона.

Содержание и организация социального образования современной России переживают противоречивый процесс становления и преодоления кризиса, создания нового и сохранения лучших традиций старого опыта, поиска оптимальных технологий. Социальное образование активно участвует в формировании новой культуры,

социальной жизни, являясь ее составной частью. Проектирование и реализация социального образования, в котором используются инновационные методы подготовки специалистов, в Тульской области – необходимое условие реформирования социальной сферы региона.

Библиографический список

1. Демографическая политика: региональный аспект / Под общ. ред. Т.П. Лысенко. – Тула: Гриф и К, 2005.

2. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста. – М., 2000.

3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Перов М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Академия, 2001.

4. Пронина Е.Е. Массовая коммуникация и реальность: типология виртуальности // Средства массовой информации в современном мире: Тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1999.

УДК 377.3

Курачинова Юлия Леонидовна

Карачаево-Черкесский педагогический колледж имени Умара Хабекова
kurachinova@yandex.ru

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИДЕРСКОГО И ОРГАНИЗАТОРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье дано определение понятиям «лидер», «лидерство»; рассмотрены различные роли лидеров в коллективе, функции лидера, качества делового лидера. Определены принципы и отдельные способы реализации лидерского и организаторского потенциала студентов в учебной и внеучебной деятельности. Представлены результаты диагностики выявления представлений студентов о лидере, его значении для коллектива.

Ключевые слова: коллектив, лидер, организаторский потенциал, представления о лидере.

В настоящее время перед профессиональным образованием встает задача подготовить не только специалиста, но и гибко ориентирующуюся в постоянно меняющейся действительности, готовую осваивать принципиально новые области и виды деятельности личность. В связи с этим особое место занимает проблема развития лидерских и организаторских качеств у студентов.

Один из самых популярных и дискуссионных вопросов: «Рождаются или становятся лидерами?» Каждый человек иногда становится лидером в той или иной ситуации. Некоторые лидируют всегда, являясь так называемыми харизматичными лидерами. Другие – лидируют лишь в определенных ситуациях. Всех лидеров, ситуативных и харизматичных, объединяют одинаковые характеристики. И в первую очередь – это стремление изменить, как минимум, ситуацию, а, как максимум, мир. Лидерский потенциал есть в каждом, и только иногда он развивается и проявляется постоянно, и только тогда можно с уверенностью говорить о лидерской позиции личности [6, с. 121–124].

Нередко понятия «лидер», «руководитель», «организатор» понимаются как слова синонимичные друг другу. Организатор – тот, кто управляет конкретной деятельностью, решает, как

делать, объединяет людей для совместного дела.

Лидер – Ведущий – Человек, способный повести за собой, пробудить интерес к делу. Лидер – (от английского Leader – ведущий) – член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для неё ситуациях, то есть наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулирования взаимоотношения в группе [8].

В социальной психологии выделяются две основные лидерские роли. Роль делового лидера включает действия, направленные преимущественно на решение поставленной перед группой задачи (например, реализация трудовой, учебной деятельности). Роль эмоционального лидера содержит действия, относящиеся главным образом к сфере межличностного общения в группе.

Лидер способен в значимых ситуациях оказывать существенное влияние на поведение остальных участников, руководить ими. Однако понятия «лидер» и «руководство» не совпадают. В отличие от руководителя, лидер не назначается

официально, не наделяется формально какими-либо полномочиями и не несёт законной ответственности за состояние дел в группе.

Лидер стремится «выложиться» для достижения общей цели, активно влияет на окружающих, наиболее полно понимает интересы большинства. Именно с ним хочется посоветоваться в трудные минуты, поделиться радостью, он может понять, посочувствовать, всегда готов прийти на помощь, от него во многом зависит настроение, он способен «завести» окружающих.

Различают лидеров-созидателей и лидеров-разрушителей. Лидер-созидатель действует в интересах дела, в интересах организации и всех ее членов, которых он ведет за собой (по большому счету – в интересах всех людей). Лидер-разрушитель действует в своих собственных интересах, для него на первом плане не дело, не люди, а собственное эгоистическое желание показать себя, используя для этого дело и окружающих (зачастую во вред и делу, и людям).

В коллективе встречаются лидеры, роли которых различны. Деловые лидеры играют основную роль в решении задач, поставленных перед коллективом в реализации трудовой, спортивной, поисково-туристской и другой деятельности. Лидеры-инициаторы выделяются в деятельности на этапе выдвижения идей, в поиске новых сфер деятельности для коллектива. Лидер-умелец – это наиболее подготовленный в конкретном виде деятельности член коллектива (например, в походе – самый опытный турист). Роль эмоциональных лидеров связана с действиями, относящимися в основном к сфере межличностного общения в коллективе, группе в рамках коллектива учащихся. Ребята, успешно действующие в обеих сферах жизни группы сверстников, выдвигаются на роли абсолютных лидеров.

Для воздействия на коллектив наряду с умением воспринимать личные отношения, большое значение имеет умение определять статус сверстников. В этом лучше всех ориентируются абсолютные лидеры, на втором месте идут деловые лидеры. От эмоциональных лидеров в большей степени зависит психологический климат в коллективе, самочувствие сверстников, а также принятые нравственные ценности [3].

Для развития коллектива характерна постоянная смена лидеров в зависимости от вида, характера и содержания деятельности, что обеспечивает каждому члену организации возможность пребы-

вания в роли лидера, и приобретения навыков организации других людей и самоорганизации. Выделяют специфические качества, характеризующие делового лидера. Охарактеризуем их далее:

Способность управлять собой («если хочу, то смогу»). Способность в полной мере использовать свое время, энергию. Умение преодолевать трудности, выйти из стрессовых ситуаций. Заботиться о накоплении сил и энергии (в том числе и физических).

Наличие четких личных целей («знаю, что хочу»). Ясность в вопросах о целях своих поступков. Наличие целей совместимых с условиями общения и деятельности. Понимание реальности поставленных целей и оценка продвижения к ним.

Умение решать проблемы («найти выход в лабиринте мнений»). Умение вычленив в проблеме главное и второстепенное, оценить варианты решения проблемы, прогнозировать последствия после принятия решения. Определять необходимые ресурсы для решения проблемы.

Творческий подход к организации людей («не так, как все»). Поиск нестандартных подходов к решению управленческих проблем. Умение генерировать идеи. Стремление к нововведениям.

Умение влиять на окружающих («вести за собой»). Уверенность в себе. Умение устанавливать хорошие личные отношения. Способность убеждать и внушать. Умение слушать других;

Знание особенностей организаторской деятельности («организовать дело»). Умение подобрать и расставить людей, составить план и включить людей в его выполнение. Стимулировать работу товарищей, тактично осуществлять контроль за их работой.

Наличие организаторских способностей («в их единстве»). Организаторское чутье (психологическая избирательность, практико-психологический ум, психологический такт). Эмоционально-волевая ответственность (общественная энергичность, требовательность, критичность). Склонность к организаторской работе.

Умение работать с группой («сплотить товарищей на дело»). Понимание важности сплоченности коллектива, способность преодолеть ограничения, препятствующие эффективной работе коллектива. Умение добиваться согласия в коллективе. Стремление к анализу развития группы и поиск путей ее развития [2, с. 129].

В книгах А.Н. Лутошкина и Л.И. Уманского приводятся общие и специфические качества лидера.

Общие качества (ими обладают не только лидеры, но и те, кто может стать лидером): компетентность, активность, инициативность, общительность, сообразительность, настойчивость, самообладание, работоспособность, наблюдательность, самостоятельность, организованность.

Специфические качества лидера (своеобразные индикаторы лидерского таланта):

- организаторская проницательность – тонкая психологическая избирательность, способность понять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, найти для каждого его место в зависимости от индивидуальных особенностей, настроения;

- способность к активному психологическому воздействию – разнообразие средств воздействия на людей в зависимости от их индивидуальных качеств, от сложившейся ситуации;

- склонность к организаторской работе, лидерской позиции, потребность брать ответственность на себя [5].

Для лидера характерно общественное признание и авторитет, без которых он не смог бы вести за собой. Кроме того, роль лидера состоит в том, чтобы устанавливать контакты между коллективами и согласовывать совместную работу. Как и у всякого члена коллектива, у лидера есть свои права и обязанности, но при этом обязанностей у него больше, чем у остальных. Например, такие как:

- информирование – лидер должен знакомить свою команду со всем новым и интересным, что узнал сам;

- вести вперёд – коллектив должен развиваться, и лидер в этом должен подавать пример своими делами;

- прислушиваться – лидер должен выслушивать все идеи, быть доступным для общения;

- согласовывать – работа лидера не должна противоречить идеям актива;

- учиться – лидер должен постоянно развиваться сам.

Лидерство – это смелость, способность произнести за других те слова, которых люди сказать не решаются, опасаясь чего-то. Лидер делает то, что соответствует желанию большинства, интересам дела. Он знает мнение группы, верит себе – это главное, а не ум и не сила.

Лидер – это человек, наиболее компетентный из команды в том деле, на которое все устремлены. В своей деятельности он исходит из того, что

лучше всего умеет делать, это и определяет характер совместной деятельности группы.

Лидер непременно должен быть носителем положительной сплачивающей коллективной деятельности; быть справедливым, видеть то, что нужно ребятам, подчинять им свои интересы. Лидер никогда и ни при каких обстоятельствах не противопоставляет себя коллективу, а умеет подхватить любое дело, сделав его полезным, увлекательным интересным.

Лидерский и организаторский потенциал проявляется в деятельности. Содержанием специально организованной, разнообразной деятельности по развитию лидерских и организаторских способностей могут стать различные методы, формы и средства.

«Деловая игра» используется в качестве инструментария для реализации и демонстрации лидерского и организаторского потенциала. В деловой игре вместо того, чтобы «обсуждать» возможное развитие ситуации, учащиеся получают определенные роли и общаются друг с другом, выступая от имени конкретного действующего лица – участника данной ситуации.

Деловые игры дают отличную возможность почувствовать, «что происходит, когда происходит вот это». Они подчеркивают значение чувств и эмоций в различных ситуациях, особенно в тех, которые связаны с человеческими взаимоотношениями. Повышают интерес учащихся, добавляют занятиям определенную динамику, благодаря чему слушатели могут изменить свое отношение к тем или иным вопросам. Деловые игры наиболее эффективны в тех случаях, когда учащиеся чувствуют себя легко и свободно, когда они действительно «играют».

Интерес студентов к игре обусловлен многими факторами: стремлением узнать новое, реализовать себя, выступить в роли лидера, организатора или просто развлечься. Общеизвестно, что в процессе игры происходит повышение активности, самостоятельности, инициативы и творчества. Эти выводы опираются на психологические постулаты о том, что игра построена на интересе, эмоциональной привлекательности, увлеченности, желании проявить себя с наилучшей стороны. Игра изменяет характер действий и поведения её участника.

Опыт показывает, что студенты проявляют высокую субъектную активность в процессе конструктивной дискуссии. Среди множества разно-

видностей общего обсуждения на занятиях наиболее часто используются следующие:

- обсуждение темы или вопроса, предложенные преподавателем или студентом;
- обсуждение конкретной ситуации или проблемы, предложенной преподавателем или студентом;
- обсуждение деловых игр, демонстраций;
- обсуждение фильма, прочитанной книги, лекции.

Далеко не всегда лидерские и организаторские способности могут быть развиты в учебной деятельности. Поэтому вовлечение студентов во внеучебную деятельность помогает достигать цели реализации лидерского и организаторского потенциала.

Раскрытие организаторского и лидерского потенциала способствует реализации следующих принципов: принцип гуманного отношения к личности; принцип активности; принцип учёта индивидуальных психологических характеристик личности; принцип творчества и спонтанности; принцип партнерского общения.

С целью выявления представлений студентов о том, кто такой лидер и что, значит, быть лидером, было проведено анкетирование «Недописанный тезис». Испытуемым предлагалось закончить определённую фразу соответственно личным взглядам, мнению на данную тему. В результате были получены следующие данные:

По мнению респондентов, «Быть лидером – это значит...»:

- быть первым среди первых и уметь сделать лидером других;
- уметь правильно оценить любую ситуацию;
- быть в ответе за остальных;
- быть смелым, умным, весёлым, разговорчивым. И вообще – хорошим человеком;
- быть «мозгом» своей команды.

В следующем тезисе студентам предлагалось либо поставить себя на место лидера, либо (если он сам является лидером группы) высказать своё мнение относительно незаконченного предложения «Я – лидер, потому что...»: ...я стремлюсь и добиваюсь своей цели; ...этого желает моё сердце; ...все преграды обошла; ...я стараюсь поддерживать людей во всех ситуациях, когда им это необходимо; ...стараюсь участвовать в разных мероприятиях, на меня можно положиться; ...я стараюсь находить общий язык с друзьями, быть во всём первой; ...я достигаю своих целей; ...мне нравится быть активным, быть в центре вни-

мания, быть ответственным за что-либо; ...я могу вести за собой людей и научить их тому, что знаю сам; ...вокруг меня собираются люди, я могу быстро организовать какое-то дело и подключить всех к работе; ...умею слушать и помочь в трудную минуту; ...стремлюсь к этому; ...я умею всё.

На предложение продолжить фразу «Мне нужно быть лидером, для того чтобы...», испытуемые ответили следующим образом:

- помочь другим, совершенствоваться самому;
- чувствовать себя Человеком;
- доказать самой себе, что я по-настоящему достойна этого звания;
- найти больше новых друзей, не скучать, радоваться жизни, быть лучше;
- помогать людям открываться;
- возможно, сделать что-то лучше в этом мире;
- выделяться из серой массы;
- приблизиться к своему идеалу;
- было легче жить во взрослой жизни;
- воодушевлять других;
- жить интересно, активно и со смыслом;
- чтобы показать свои способности, открыть в себе новые;
- был порядок;
- жизнь окружающих была добрее;
- чувствовать себя в своей тарелке, быть интересной людям, открыть себя.

В результате данного исследования мы пришли к выводу, что лидера воспринимают как носителя определённых качеств, а его личностные особенности соответствуют ценностям, которые принимают и признают в данной группе. Лидером является человек, который с увлечением общается с другими, вдохновляет окружающих на поступки, быстро принимает решения, передает другим уверенность в собственной правоте, ведет окружающих к победе. Он убедителен, приятно выглядит, использует разнообразные приемы общения, включается во все окружающие дела и преодоление проблем, если видит пути их решения.

Признаки лидерства – нетерпимость к проблемам, стремление к совершенствованию. Этот человек способен вдохновляться и способен вдохновлять других. Кроме того, лидер способен учитывать особенности окружающих и их сильные стороны, находить индивидуальный подход для того, чтобы привлечь максимальное количество знакомых к решению своих собственных проблем.

Итак, лидер обладает многими важными ресурсами и активно их реализует. Но реализации

лидерского потенциала могут помешать внутренние ограничения, страхи, которые есть у большинства людей. Существуют приемы развития лидерских качеств в себе и других: оценить свои потребности и особенности, осознать цели и ценности; осознать, как применять лидерские способности. Необходимо помнить, что лидер — это тот, кто управляет процессом, в то время как участники процесса обеспечивают максимальный результат. Лидер больше слушает, чем говорит, демонстрирует поддержку и ориентирует на результат, принимая ответственность на себя. Кроме того, оставаясь естественным и искренним, лидер использует правила и приемы грамотного общения: смотрит в глаза собеседнику, общаясь с группой, обращается ко всем, наполнен энергией и уверен в решении задачи. Важное качество харизматичного лидера — гибкость и способность заряжать энергией. Благодарность жизни, близким, миру и разным людям — образ жизни успешного лидера.

Библиографический список

1. Асеева Е.С., Ивахин И.В., Лобынцева С.В., Плишков В.В. Лидер XXI века: Всероссийский

сбор лидеров детских общественных объединений. — ВДЦ «Орлёнок», 2003.

2. Кашкаров С. Секреты успеха лагеря «Лидер» // Народное образование. — 2006. — №3. — С. 129–136.

3. Колузаева Н.Г. Организация занятий со школьным активом // Классный руководитель. — 2006. — №4. — С. 108–122.

4. Кулешов Н.А. Диагностические методы выявления негативных лидеров классном коллективе // Школьные технологии. — 2003. — №5. — С. 169–176.

5. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. — М.: Просвещение, 1981.

6. Мурашов А. Надо ли воспитывать лидера? Надо! // Народное образование. — 2001. — №4. — С. 121–124.

7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2003.

8. Ковалёва А.Г. Педагогика «Орлёнка» в терминах и понятиях. — М.: «Собеседник», 2005.

9. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, Н.П. Ярошевского. — М., 1990.

УДК 378

Голубева Галина Федоровна,
Спасенников Валерий Валентинович

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
spas03@online.debryansk.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СТУДЕНЧЕСКОГО АКТИВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ

Рассмотрены основные подходы к исследованию лидерства в отечественной психологии. Осуществлен психологический анализ личностных особенностей представителей студенческого актива. Даны рекомендации по использованию надежного и валидного методического инструментария в процессе формирования лидерских качеств представителей студенческого актива.

Ключевые слова: личностные особенности, студенческий актив, лидерство, социально-психологическая диагностика.

В исследованиях отечественных психологов показано, что наилучшим образом социальному развитию личности студента способствует коллективная самоорганизация студенческой среды, одним из наиболее ярких проявлений которой выступает студенческое самоуправление. Кроме всего этого внеучебная, общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств

молодого человека. Лидерство означает социальную активность, или «активную жизненную позицию» [1; 2; 4; 7 и др.].

Актуальность проведенного нами исследования определяется тем, что выявление людей с развитыми лидерскими чертами как внутри каждой студенческой учебной группы, так и среди представителей студенческого актива, умение работать с ними является одним из важнейших усло-

вий эффективного руководства со стороны ректората, факультетов и психологической службы вуза. При этом студенчество обладает огромным потенциалом для его всестороннего исследования, в том числе в социально-психологическом плане.

В советский период исследования феномена лидерства, его стиля проводились исключительно с точки зрения деятельностного подхода и в русле проблематики малых групп. Основным акцентом в этих исследованиях было создание методик для выявления лидера в группе, определения его стиля [3; 6; 7; 8; 10 и др.].

Первые работы в области лидерства в отечественной психологии были проведены в 20–30 годы XX века (Е.А. Аркин, А.С. Залужный, А.С. Макаренко и др.). В данный период феномен лидерства рассматривался в детских группах, оказав определенное влияние на разработку методического инструментария и представления о природе и механизмах лидерства [5; 9].

Интерес к лидерству был связан с развитием концепций коллектива (Г.М. Андреева, И.П. Волков, А.Л. Журавлев, А.Н. Лутошкин, В.В. Новиков, А.В. Петровский, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Н.П. Фетискин и др.), и с насущными практическими потребностями. Появляется большое количество работ, связанных с проблемой соотношения лидерства и руководства. Начинает разрабатываться традиционное для нашей психологии направление изучения лидерства в детских коллективах, активно ведутся разработки по сплочению воинских коллективов и оценки их морально-психологической устойчивости (А.В. Барабанщиков, А.Д. Глоточкин, Г.В. Ложкин, В.А. Пономаренко, В.Л. Маришук, В.В. Спасенников, П.Я. Шлаен и др.).

Большинство отечественных ученых трактует лидерство как один из процессов организации и управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей в оптимальные сроки с учетом факторов совместимости и срабатываемости. При этом под совместимостью обычно понимается анализ социально-психологического климата в неформальной подструктуре общения, а под срабатываемостью – качество выполнения работ в формальной подструктуре общения (Р.С. Немов, Н.Н. Обозов, П.С. Кузьмин, А.С. Чернышев, Н.П. Фетискин и др.).

В проведенном нами исследовании принимали участие студенты Брянского государственного университета 2–5 курсов, входящих и не входя-

щих в студенческий «актив». Исследование проводилось в течение февраля-марта 2009 года. В исследовании принимали участие 60 студентов в возрасте 18–23 лет, из них 21 юноша и 39 девушек.

Первым этапом исследования был подготовительный, то есть установление гипотезы и подбор методик по данной проблематике.

Вторым был констатирующий этап, то есть проведение методик «Тест Кэттела (16PF-опросник)», «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей – «КОС», «Методика самооценки лидерских качеств».

Третьим этапом работы был анализ полученных данных по выбранным методикам.

Анализ данных полученных при сравнении результатов по методике «Тест Кэттела» у испытуемых, входящих в студенческий актив и «рядовых» студентов показал: по шкале А «замкнутость-общительность» высокие показатели получены у 67% респондентов студенческого «актива» и у 20% «рядовых» студентов, что говорит об общительности, отзывчивости, активности в устранении конфликтов, доверчивости, не боязни критики.

Низкие показатели получены у 10% и 63% соответственно, характеризуют опрашиваемых как необщительных, замкнутых, безучастных, с некоторой ригидностью и присутствием излишней строгости в оценке людей.

По шкале Е «подчиненность – доминантность» высокие показатели получены у 63% респондентов студенческого «актива» и у 33% «рядовых» студентов, что говорит о властности, независимости, самоуверенности, упрямстве, доходящем до агрессивности, независимости в суждениях и поведении. Низкие показатели у 7 опрашиваемых студенческого «актива» и 47% обычных студентов свидетельствуют о застенчивости, склонности уступать, зависимости, тактичности, безропотности, почтительности, покорности до полной пассивности.

По шкале Н «робость-смелость» высокие результаты, полученные у 73% студентов «актива» и у 37% «рядовых» студентов свидетельствуют о социальной смелости, активности, готовности иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, склонности к риску, расторможенности. Низкие оценки у 10% и 33% испытуемых, соответственно, говорят о застенчивости, не уверенности в своих силах, сдержанности, робости, предпочтении находиться в тени.

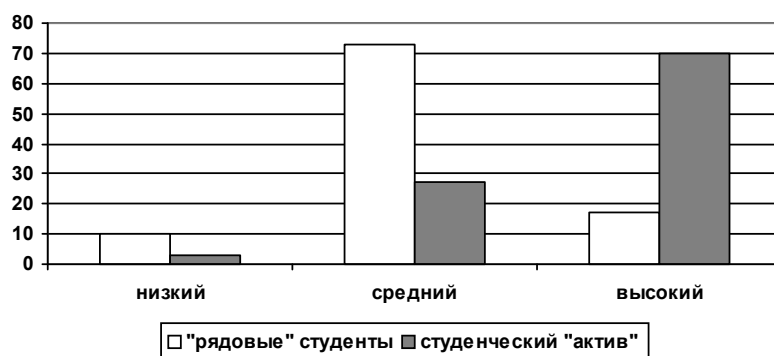


Рис. 1. Диаграмма результатов исследования с использованием 16 PF по шкале MD «Адекватность самооценки»

По шкале О «уверенность в себе – тревожность». При высоких оценках человеку свойственна тревожность, депрессивность, ранимость, впечатлительность – это 27%, входящих в студенческий актив и 23% «рядовых» студентов. При низких оценках человек безмятежен, хладнокровен, спокоен, уверен в себе – это 50% и 37% соответственно.

По шкале Q2 «конформизм-нонконформизм» высокие показатели получены у 77% респондентов студенческого «актива» и у 10% «рядовых» студентов. Это говорит о том, что они предпочитают собственные решения, независимы, следуют по выбранному ими самими пути, сами принимают решения и сами действуют, однако, они не всегда доминантны, т.е., имея собственное мнение, не стремятся навязать его окружающим. Низкие показатели полученные у 10% и 63% испытуемых соответственно говорят о них как о зависимых от

группы, следующих за общественным мнением, предпочитающих и работать, и принимать решения вместе с другими людьми, ориентируясь на социальное одобрение. При этом зачастую отсутствует инициатива принятия решения.

На рисунке 1 представлены результаты, полученные по шкале MD «адекватность самооценки».

Чем выше оценка по этому фактору, тем в большей степени человеку свойственно завышать свои возможности и переоценивать себя.

Средние показатели говорят о том, что у испытуемых нормальная здоровая самооценка, и они способны быть для себя поддержкой и источником силы и, что самое главное, не за счет других. Низкие показатели свидетельствуют о неудовлетворенности собой, своим интеллектом, способностями, достижениями, своей внешностью. Это означает, что испытуемые не способны принимать и уважать себя.



Рис. 2. Диаграмма результатов методики «Самооценка лидерских качеств» у респондентов, входящих в студенческий актив и «рядовых» студентов

По данным исследования видно, что результаты диагностики по методике «Тест Кэттелла (16PF-опросник)» у студентов, входящих и не входящих в студенческий актив отличаются. Особенно это очевидно в шкалах: А «замкнутость-общительность», Е «подчиненность-доминантность», F «сдержанность-экспрессивность», Н «робость-смелость», М. «практичность-развитое воображение», О «уверенность в себе-тревожность», Q1 «консерватизм-радикализм», Q2 «конформизм-нонконформизм», MD «адекватность самооценки».

При исследовании уровня самооценки лидерства, в целом, у испытуемых, не входящих в студенческий «актив» в 17% случаев и у испытуемых, входящих в студенческий «актив» в 80% выявлен высокий уровень лидерских качеств, что свидетельствует о способности управлять процессом организации межличностных отношений в группе, брать на себя ответственность за принятие решений, Средний и низкий уровень самооценки лидерских качеств выявлен по 70% и 13% соответственно у студентов, не входящих в студенческий «актив» и по 17% и 3% соответственно у студентов, входящих в студенческий актив, свидетельствует о низкой способности организовывать и сплотить группу, принять решения относительно коллектива.

Результаты, полученные на основе анализа экспериментальных данных по методике самооценки лидерских качеств представлены на рисунке 2.

Показатели по методике «Самооценка лидерских качеств» у студентов, входящих и не входящих в студенческий актив различаются. Согласно полученным данным в целом развитость лидерских качеств выше у студентов, входящих в студенческий актив. Проведя следующие методики «Тест Кэттелла (16PF-опросник)», «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей – КОС», «Самооценка лидерских качеств» мы получили результаты подтверждающие нашу гипотезу о том, что существуют различия в индивидуально-психологических качествах.

Коэффициент корреляции Спирмена, вычисленный для двух параметров (в нашем случае это адекватность самооценки и уровень развитости лидерских качеств), в группе испытуемых, входящих в студенческий актив равен 0,7; R крит.=0,36 при 0,05; R крит.=0,47 при 0,01, что является признаком зависимости между этими параметрами.

В процессе корреляционного исследования удалось выяснить направление корреляционных связей между изучаемыми показателями. На основании данных исследования был сделан вывод о том, что корреляционная связь между уровнем развитости лидерских качеств и адекватностью самооценки в группе испытуемых, входящих в студенческий актив значима.

Подобным образом была определена корреляционная связь между показателями адекватность самооценки и развитость лидерских качеств и в группе испытуемых, не входящих в студенческий актив. Коэффициент корреляции Спирмена в данном случае равен 0,8 ($r_s=0,8$), R крит. = 0,36 при 0,05; R крит. = 0,47 при 0,01, что также является признаком явной зависимости между этими параметрами.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что корреляционная связь между самооценкой и развитостью лидерских качеств значима.

Для студентов, не принадлежащих к группе студенческого актива характерны: средние показатели по самооценочной шкале, которые говорят о том, что у испытуемых адекватная самооценка и они способны быть для себя поддержкой и источником силы. Однако, уровень развитости лидерских качеств у них довольно низок, что свидетельствует о низких коммуникативных и организаторских способностях.

Выводы

1. Применение валидного и надежного методического инструментария в обработке психодиагностической информации повышает эффективность социально-психологического анализа, а при условии использования современных информационных технологий в значительной степени увеличивает оперативность и объективность результатов социально-психологических исследований.

2. Использование предложенных нами подходов для социально-психологической диагностики личностных особенностей представителей студенческого актива целесообразно осуществлять комплексно, по блочно-модульному принципу, что для решения каждой конкретной задачи (диагностика коммуникативных и организаторских способностей, выявление неформальных лидеров, определение статусно-ролевых позиций) позволяет повысить эффективность деятельности психологической службы вуза и более опера-

тивно ставить и решать задачи, связанные с адаптацией студентов к образовательному процессу на всех этапах студенческого самоуправления.

Библиографический список

1. Багрецов С.А., Галентов А.П., Спасенников В.В. Формирование малых групп на основе техники репертуарных решеток // Личность и группа в социально-психологических исследованиях. – М.: ИП РАН, 1994. – С. 69–77.
2. Голубева Г.Ф. Тест личностных конструктов как метод изучения групповой динамики в политической, социальной и экономической психологии // ЧФ: Проблемы психологии и эргономики. – 2001. – №6. – С. 23–26.
3. Глоточкин А.Д., Ложкин Г.В., Спасенников В.В. Методика формирования малых групп с учетом межличностных и операциональных аспектов взаимодействия операторов // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – №1. – С. 22–29.
4. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – С. 19–36.
5. Коломинский Я.Л. Путь изучения и форми-

рования личных взаимоотношений между учениками класса // Вопросы психологии. – 1963. – №2. – С. 101–108.

6. Ложкин Г.В., Багрецов С.А., Спасенников В.В. Метод аппаратной диагностики мотивационной структуры группы операторов // Совместная деятельность: методы исследования и управления. – М.: ИП РАН, 1992. – С. 166–178.

7. Лутошкин А.Н. «Цветопись» как прием эмпирического изучения психологического климата коллектива // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.: Наука, 1979. – С. 162–175.

8. Спасенников В.В. Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях. – М.: ИП РАН, 2002. – 202 с.

9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт психотерапии, 2002. – 188 с.

10. Чернышев А.С. Лабораторный эксперимент в социально-психологическом исследовании организованности коллектива // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – №4. – С. 84–94.

УДК 378

Ананьев Александр Васильевич

Курский институт непрерывного профессионального образования
ananyev@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО КРИЗИСА КУЛЬТУРЫ

В статье анализируется феномен профессиональных ценностей педагогического коллектива, их генезис и влияние на эффективность социально-профессиональной педагогической деятельности. Автор обосновывает сопряженность состояния ценностно-смысловой сферы педагогов с результативностью освоения воспитанниками ценностей и нормативов нравственной культуры социума, продуктивностью их социальной адаптации в существующей системе общественных отношений.

Ключевые слова: профессиональные ценности, педагогическая деятельность, коллектив, дополнительное образование.

Совершенно очевидно, что миссия образования состоит в приобщении ребенка к ценностям культуры с учетом его личных интересов, национальных особенностей, традиций его микросоциума. Так понимаемая миссия образования предполагает возможность «погружения» входящего в жизнь человека в культуру, что дает возможность противостоять перенасыщению ребенка информацией и, как

следствие, обнищанию его души, распаду всей системы наследования культурно-исторического опыта, разобщению поколений, утрате традиций. Образование способствует установлению реального взаимодействия и обогащения истории и культуры – русской и других народов. Речь идет не о навязывании тех или иных образцов культуры, а о создании адекватных условий, в которых знания, ценности, образцы будут «присваивать-

сы» и «переживаться» как собственные достижения и открытия. Эффективность образования ребенка зависит в первую очередь оттого, набором каких ценностей обладает сам педагог, как восприняты и интериоризованы им ценности педагогической профессии, какой вид имеют они в сознании учителя, как влияют на его саморазвитие, самодвижение к сознательно принятому эталону, профессиональному идеалу.

Весь диапазон ценностных отношений педагога к реалиям окружающего мира имеют ситуативный характер, обусловлены особенностями переживаемых обстоятельств личного и профессионального бытия. За каждым из этих проявлений стоит глубинная связь между потребностью и ценностью – отношение. «Вне отношения к человеку нельзя говорить о ценности. Следовательно, ценность выступает как некий поведенческий ориентир, актуально (применительно к данному состоянию личности и данным обстоятельствам ее жизнедеятельности) представляющий цель ее активности. Ценности педагога – это «внутренний, эмоционально освоенный регулятор его деятельности, определяющий отношение к окружающему миру и к себе, моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности» [6], идеал – как представление об атрибутах должного в профессии, о целях и способах достижения целей в профессиональной деятельности.

Развитие профессиональных ценностей педагога есть результат выбора им собственной позиции, целей и средств самоопределения в конкретных обстоятельствах профессионального бытия; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Самоопределение в профессии – это поиск и нахождение в ней своего смысла, своей меры бытия, своего отношения к истине, которые потом воплотятся в педагогических деяниях. В случае возможности выбора определенного плана действий, построения оригинальной структуры методов, своей системы педагогической работы, разработки индивидуальной формы воплощения отношений с детьми, логики педагогического процесса, т.е. воплощении в жизнь концептуальных замыслов, приходит ощущение профессиональной свободы. Профессиональная свобода педагога напрямую зависит от степени сформированности его позиции, поскольку именно «внутренний момент самоопределения, верность себе» диктует в про-

фессиональном поведении произвольность действий человека в конкретной ситуации [6].

Анализ результатов диагностики сформированности профессиональных ценностей педагогов позволил выделить в качестве основных показателей их динамики их становления профессиональную свободу и достоинство. Главным подтверждением человеческого достоинства является способность человека стать нужным другому, осознание человеком своей духовной, культурной и социальной ценности, значимости. Позиция, понимаемая как достоинство, по своему содержанию является феноменом, заставляющим человека активно действовать. Ощущение профессиональной свободы при воплощении в жизнь концептуальных замыслов приходит с возможностью выбора определенного плана действий, построения оригинальной структуры методов, своей системы педагогической работы, разработки индивидуальной формы воплощения отношений с детьми, логики педагогического процесса. Профессиональная свобода педагога напрямую зависит от степени сформированности его позиции, поскольку именно «внутренний момент самоопределения, верность себе» диктует в профессиональном поведении произвольность действий человека в конкретной ситуации.

Проектирование процесса формирования профессиональных ценностей педагога строится на основе понимания закономерностей становления его профессиональной позиции через развитие рефлексии, самооценки и самосознания как трех форм понимания им смысла своего профессионального бытия, своей миссии в обществе, и предполагает соблюдение ряда принципов:

- *принципа рефлексивности*, предполагающего осмысление собственного опыта педагога, обнаружение профессионально-личностных смыслов (осмысление) педагогической деятельности. Этот принцип отражает смысловой уровень понимания педагогом себя в профессиональном бытии, деятельностный аспект становления профессиональной позиции педагога (акцент при этом делается на рефлексии педагогического опыта);

- *принципа интерактивности*, соотношения собственных смыслов, осознание (формирование ценностных ориентиров) профессионально-педагогической деятельности и ее результатов. Этот принцип отражает семантический уровень профессионального самопонимания педагога, ког-

нитивный аспект становления его профессиональной позиции (акцентирующий внимание преподавателя на становлении профессиональной самооценки педагога);

– *принципа проективности*, предполагающего развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности. Этот принцип отражает экзистенциальный уровень самопонимания, аспект становления и утверждения профессионально-личностных ценностей.

В процессе профессионального становления педагог достигает подчас такого уровня, когда всякие методы работы с ним, даже отдаленно напоминающие по форме обучение, вызывают неприятие, сковывают его самовыражение и саморазвитие. Именно в процессе «разворачивания» педагогической позиции в программу деятельности, авторскую педагогическую систему сама профессиональная позиция педагога приобретает характер воспитательной, поскольку именно в виде авторской педагогической системы позиция педагога может быть проверена и принята как эффективная или отвергнута практикой воспитания. Затягивание «исполнительского» стиля педагогической деятельности может привести к потере ее смысла как способа самовыражения и самоутверждения педагога в окружающем мире, к утрате воспитательного характера его профессионального труда. Каждый из этих переломных, кризисных моментов в становлении педагога интенционально обращает его к профессиональной рефлексии, обуславливает качественное изменение его профессиональной самооценки и самосознания. Однако в повседневной практике это происходит стихийно и нередко приводит к разрушению целостности профессиональной позиции педагога, к смыслопотере. Педагог теряет субъектность, видит себя только в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний. В данном случае формирование образа «идеального учителя» может пробудить в педагоге то активное внутреннее стремление стать именно таким, каким рисует его воображение [6].

В нашем исследовании одним из методов формирования «идеала» являлась деловая игра по проектированию «идеального» образа педагога. На *первом этапе* участники делятся на 3 группы. Способ деления произвольный (цветные жетоны, смысловые открытки). Каждая под-

группа получает социальную роль – учителя, ребенка, родителя. С данной позиции каждая группа рисует образ идеального педагога. На *втором этапе* группы работают над заданием в течение 20 минут с заранее подготовленным руководителем. Итогом работы группы должен быть оформленный список с перечислением качеств педагога с точки зрения заданной социальной роли (педагог, ребенок, родитель). На *третьем этапе* каждая группа выносит на общее обсуждение список ценностей, которыми, на их взгляд, должен руководствоваться в своей деятельности идеальный учитель. Другие группы задают вопросы, вносят свои предложения на предмет наличия или отсутствия предложенных ценностей в образе идеального педагога. Итогом совместной работы должен стать общий для всех групп список профессиональных ценностей педагога. Ведущий наглядно демонстрирует общий список. На *четвертом этапе* каждому педагогу предлагается по 10-ти бальной шкале оценить наличие (сформированность в нем самом) каждой ценности из предложенного списка (ранжирование может быть анонимным). Результат данной работы передается рабочей группе для статистической обработки. На *пятом этапе* – обязательное обсуждение! Каждому педагогу предлагается ответить на любой из предложенных вопросов: Что важного для вас было в сегодняшней работе? Что вас удивило? Что вас заставило задуматься? С наличием какой из предложенных ценностей вы категорически не согласны? Список вопросов может быть заранее подготовлен ведущим. Таким образом, в такой игре педагоги сами определяют, набор профессиональных ценностей, их значение в профессиональной деятельности и личной жизни. Коллектив должен осуществить отбор этих ценностей и помочь личности осознать их. Наконец, *шестой этап* – это организация деятельности личности по овладению ценностями и по созданию новых ценностей. Для этого необходимо, чтобы педагог овладел способами этой деятельности. Коллектив должен помочь в этом (научить учиться, научить трудиться, научить жить в коллективе и т.д.), причем деятельность должна быть организована так, такими способами и средствами, которые будут способствовать превращению самой деятельности в потребность личности.

Как отмечает В.Ю. Кричевский, формирование, развитие педагогического коллектива, а соответственно и формирование, и развитие про-

фессиональных ценностей, целенаправленно осуществляет руководитель. Большинство руководителей, к сожалению, не управляют этим процессом, в образовательных учреждениях отсутствует система анализа эффективности развития коллектива, сам педагогический коллектив не участвует в этом процессе. Отсюда – неспособность большинства педагогических коллективов к деятельности по развитию профессиональных ценностей педагога. В этой связи необходимо обозначить актуальную потребность – потребность в становлении «понимающего» руководителя, концептуально ориентированного на персонифицированное управление. Процесс становления «понимающего» руководителя может рассматриваться как адекватный процессу развития. Тип руководителя, стиль его руководства является тем мощным фактором, который способен изменять процесс развития профессиональных ценностей в педагогических коллективах образовательных учреждений, а потому важно каким набором профессиональных ценностей обладает сам руководитель.

Противоречия между высокой самооценкой и статусом в коллективе, между коллективным характером педагогического труда и стремлением к личному успеху приводят к неудовлетворенности педагогов и являются одной из причин неблагоприятного нравственно-психологического климата в педагогических коллективах. Профессиональные педагогические коллективы образовательных учреждений отличаются тем, что открытые межличностные конфликты в них происходят редко. Интриги, «закулисные игры» – вот то, что характерно для большинства конфликтующих сторон.

Учительский коллектив не может жить отдельно от общества, не может не чувствовать чаяний и забот своего этноса. Учительский коллектив – это «сгусток отношений» в обществе, наглядно иллюстрирующий тот круг проблем, которые являются актуальными в переживаемую людьми эпоху. Люди, входящие в коллектив, связаны множеством отношений, приходят к каким-то соглашениям, вырабатывают общие взгляды, общие идеалы, общие ценности. Для того, чтобы построить такую систему ценностей, каждый учитель должен включиться в работу по их выработке, по их утверждению в своей собственной каждодневной профессиональной деятельности, а для этого необходимо идентифицироваться с группой, почувствовать других ее членов своими, продолжением себя. В таком коллективе к минимуму сво-

дятся барьеры и «фильтры», всегда присутствующие при общении индивида с «чужими», и допускается свободная передача «идей из одних сознаний в другие». Педагог с доверием относится к тому, что сообщают ему коллеги, и сам открыт для других. Открытость, готовность и способность к сотрудничеству, к взаимопомощи, к сопереживанию, соучастию – традиционные ценности и черты отечественного учительства, не утраченные педагогами и сегодня.

В результате трудовой деятельности педагоги вынуждены апеллировать к коллективу в поисках ответов на многие вопросы и принимать культивируемые в нем нормы, правила, ценности. Этот процесс осуществляется по нескольким основным каналам. В процессе профессиональной деятельности, межличностного взаимодействия, через социально-психологические механизмы группового сознания. Групповое сознание вбирает в себя особенности условий функционирования этого коллектива и выстраивает адекватную им систему ценностных ориентаций. Психологи отмечают, что для коллективного сознания характерно наличие устойчивой системы ценностей, норм, стереотипов и т.д., отражающей бытие данного коллектива. Сюда относится все то, что затрагивает интересы коллектива, что связано с выполнением основных его функций. Коллектив образовательного учреждения представляет собой социально-психологическую общность педагогов, которые постоянно соотносят свое поведение с социальными ожиданиями различных групп (родители, дети, коллеги), берут на себя определенные социальные роли. В результате этого в структуре личности происходит закрепление наиболее подвижной ее части: установок, норм, ценностей.

Механизм воздействия группового сознания на формирование профессиональных ценностей педагогов дополнительного образования включает в себя ряд структурных компонентов. Первый из них базируется на интересе. В процессе воздействия на личность происходит сравнение интересов личности и коллектива, личности и социальной группы, личности и общества, в результате мы наблюдаем идентификацию интересов личности и общества. Второй компонент объединяется признаком стереотипизации отношения к тем или иным явлениям действительности. Этот компонент вступает в действие в зависимости от ситуации, обстоятельств, потребности. Выделение

отмеченных функций и определение характера их проявления дает нам возможность утверждать об активном влиянии группового сознания на процесс развития профессиональных ценностей педагога дополнительного образования детей.

В целом же механизм воздействия выступает движущей силой реализации ценностно-развивающих возможностей группового сознания. Результаты анализа показывают, что коллективное сознание способно активно участвовать в процессе формирования и развития профессиональных ценностей педагога дополнительного образования детей, воздействовать на мировоззрение, потребности, мотивы, цели и установки каждого педагога. Так, около 80% респондентов из числа педагогов дополнительного образования учреждений Курской области при опросе указали на решающее влияние коллективных позиций и взглядов в формировании мировоззрения и соответствующих позиций и установок у каждого из них.

На основе анализа процесса воздействия коллективного сознания на развитие профессиональных ценностей педагога, ориентируясь на признаки усвоения профессиональных ценностей педагогами, представляется возможным создать систему критериев эффективности развития профессиональных ценностей в образовательном учреждении (рис 1).

Люди и группы людей имеют неодинаковые ценности. Но все хотят защищать и защищают, прибегая к самым разнообразным способам то, что считают важным. Отстаивая отдельные ценности, они нередко отрицают другие, те, которые

кажутся более важными иным группам людей. Отсюда противоречия и конфликты между этническими, социальными, конфессиональными и прочими группами, между государствами и культурами, отдельными людьми. Личности и целые общности оказываются иногда во власти одной ценности, которая затмевает для них все. Так возникают ценностный максимализм и ценностный нигилизм. Это тоже наблюдается в современном мире (Шаров, 1976). Система ценностей исторична, в каждую конкретную эпоху она обогащается аксиологическими ориентирами, соответствующими духу времени; общечеловеческие и национальные ценности находятся в неразрывном единстве, взаимодополняя и обогащая друг друга; в системе общечеловеческих аксиологических приоритетов выделяется особая группа ценностей образовательных или специфически педагогических (Миронова, 1994).

Участвуя в жизнедеятельности своего профессионального сообщества, педагог не просто реализует свои социально-профессиональные функции, — он проживает в коллективе значительную часть своей жизни. И в этой трудовой жизни важны не только ценности, смыслы деятельности, ее идеальные ориентиры, но чувства, испытываемые людьми, их переживания, настроение. Степень эмоциональной удовлетворенности этой жизнью, сложившейся сетью коллективных отношений, комфортность морально-психологического климата профессионального сообщества напрямую определяют отношение педагога к коллективу, меру его идентификации себя с коллек-

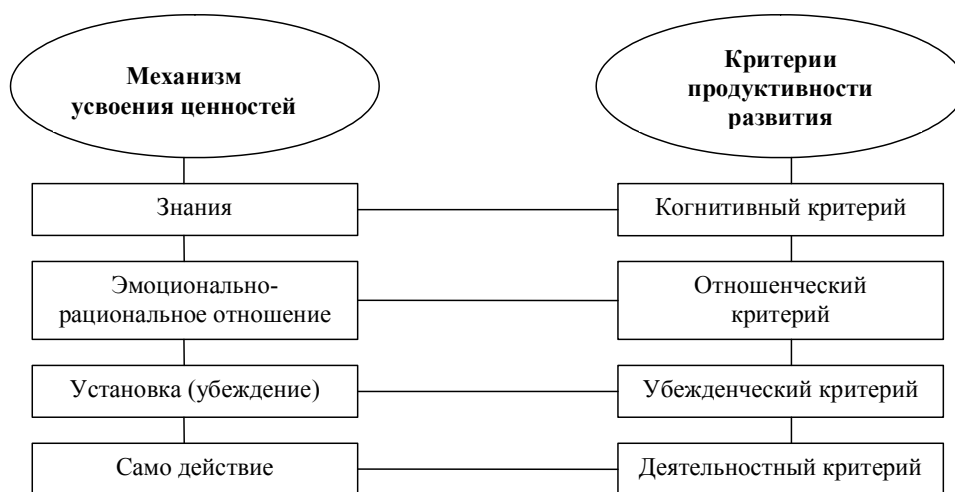


Рис. 1. Критерии и механизмы продуктивного развития профессиональных ценностей педагога

тивом, его стремление к достижению целей совместной деятельности. «Отчуждение человека от своего коллектива происходит не обязательно в силу негативного к нему отношения. Невнимание коллектива к состояниям отдельных своих членов, отсутствие у коллектива психологической проницательности по отношению к отдельным личностям приводит к психологическому отгораживанию людей, влияет на их самочувствие. Исследования показывают, что «островки» состояний неудовлетворенности отдельных личностей, существующих длительное время на фоне радостных настроений остальных членов коллектива, свидетельствуют о неблагополучии в коллективе, о возможных конфликтах, внутренних разногласиях», – подчеркивал А.Н. Лутошкин [5, с. 82].

Особенностью процесса формирования профессиональных ценностей педагогов является то, что важные идеи и принципы, стандарты и нормы, социальные идеалы не могут быть внедрены в их сознание лишь посредством прямого педагогического воздействия (семинары, конференции, требования, наставления, инструктажи), хотя данные методы чаще всего предпочитают большинство руководителей, – гораздо более эффективны (и потому предпочтительны) косвенные способы влияния на педагогов (яркий пример, убеждение, дискуссия, рефлексивная самооценка, сравнение, оценка и убедительная аргументация точки зрения и др.). Косвенные способы не вызывают реакции отторжения, они проникают в сознание естественно, легко, практически не встречая эмоционального неприятия, протеста. Убежденность, как качество личности, как проявление степени сформированности ее убеждений, как мера реализации ее субъектности, не терпит никакого внешнего давления, диктата, насилия; юноша немедленно постарается «уйти» из-под прямого влияния старшего, педагога, если ощутит хотя бы намек на внешнюю регламентацию своего поведения, деятельности, отношений. Убежденность личности обнаруживается и в ее уверенности в своей правоте, в обоснованности, мотивированности совершаемых поступков, соотносительности деяний со сложившимися идеалами. Накладываясь на волевые способности лич-

ности, убежденность отражает степень ее целеустремленности, способности сознательно подчинять свою деятельность достижению личностно значимых целей, важных жизненных и профессиональных перспектив.

Библиографический список

1. Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск: Журнал Рязанского гос. ун-та им. С.А. Есенина. – 2009. – №2. – С. 148–163.
2. Булатников И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 65–71.
3. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М., 1999.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: МГУ, 1972.
5. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1978.
6. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя. – Курск: Курский гос. пед. ун-т, 2000.
7. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.
8. Паишков А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: Проблемы становления / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002. – С. 41–55.
9. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
10. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Юногика. – М.: Владос, 2008.
11. Рожков М.И., Макеева Т.В. Социально-педагогическая деятельность. – Ярославль, 2009.
12. Социальная работа с молодежью / Под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Дашков и К, 2007.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ АСПЕКТЫ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

Статья посвящена проблемам воспитательной деятельности современного учителя. В ней даётся анализ психолого-педагогических положений социально-перцептивных аспектов воспитательной деятельности учителя. Воспитательная деятельность рассматривается как фактор гуманизации «пространства детства» – это помощь ребёнку и его поддержка в процессе развития. В связи с этим его социально-перцептивные аспекты рассматриваются в качестве одного из важнейших факторов повышения эффективности педагогической деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, пространство детства, социально-перцептивные процессы, гуманизация образования.

В Конвенции ООН о правах ребенка определено, что детство – это время от рождения человека до 18 лет. В этом жизненном пространстве особое место занимают школьные годы как годы становления и интенсивного развития личности. Атмосфера, отношения, которые складываются у ребенка с окружающими его людьми, во многом определяют систему его отношений с миром. Поэтому так необходимо, чтобы эти годы стали «пространством-временем» гуманного бытия. Важная роль в организации такого бытия детей принадлежит педагогам-воспитателям.

Воспитательная деятельность педагога, направленная на гуманизацию «пространства детства», включает задачу создания условий, обеспечивающих благополучный процесс развития ребенка и устраняющий препятствия на его пути. Основными факторами, тормозящими процесс развития личности ребенка, является страх, который рождает у него чувство неуверенности в себе. Тормозом развития нередко становятся пережитые детьми несправедливые обвинения взрослых в проступках, которых они не совершали или совершали нечаянно. Пережитые, нередко очень болезненно, чувства вины и стыда оставляют в душе детей след на долгие годы, мешая им чувствовать себя счастливыми.

Стремясь гуманизировать «пространство детства», учитель должен помогать детям преодолеть стрессы, внушать уверенность в себе, говорить о хороших качествах и хороших поступках ребенка, обеспечивать эмоциональную стабильность жизни ребенка.

Детство – не подготовка ребенка к взрослой жизни, а сама жизнь. Д.Н. Узнадзе писал о явле-

нии, которое он назвал «основная трагедия воспитания». Поясняя суть этой «трагедии», он подчеркивал, что воспитатель в своей работе с детьми руководствуется будущими интересами ребенка, требованиями, предъявляемыми школе государством, он представляет высокое назначение своего воспитанника, его роль в обществе, поэтому интересы сегодняшней жизни ребенка он подчиняет интересам его будущей жизни, что означает, что ребенок должен поступиться своими актуальными потребностями во имя своего будущего. Однако, замечает Узнадзе, ребенок не в состоянии вникнуть в добрые намерения своего воспитателя, так как им движут актуальные потребности. Он при всем желании не может предвидеть будущее так, как это может сделать взрослый. Различные позиции воспитателя и воспитанника приводят их к неизбежным конфликтам, которые являются факторами дегуманизации пространства детства [8].

Говоря о специфической деятельности учителя-воспитателя, В.А. Сластенин подчеркивает, что она по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней. Специфика любых педагогических задач, в том числе и воспитательных, заключается в том, что их решения слабо поддаются алгоритмизации, никогда не лежат на поверхности, требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий, обстоятельств [7]. Возникновение отношений взаимопонимания во многом определяется особенностями социальной перцепции человека, так как любое общение начинается с восприятия и оценки партнера по общению. Способность учителя не просто обмениваться ин-

формацией во взаимодействии с учеником, но доброжелательно воспринимать и адекватно его оценивать, осознавать свое и ощущать его состояние, понимать и прогнозировать его поведение, становится неотъемлемым профессиональным требованием к современному учителю. По мнению Л.М. Митиной, одна из основных функций педагогического общения – социально-перцептивная, предполагающая адекватное отражение учителем и учеником друг друга, установление на этой основе взаимопонимания и эффективно-го взаимодействия [4].

При рассмотрении социально-перцептивных аспектов воспитательной деятельности учителя ценны идеи К. Роджерса о том, что личность ребенка для учителя должна быть всегда важнее любой педагогической проблемы, что настоящее ребенка должно быть более важным для учителя, чем его прошлое и будущее, что чувства и переживания ребенка важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее исправления [5].

Внутренняя направленность учителя на развитие ребенка, на его ценности, выбор, приоритеты, подчеркивает Роджерс, всегда важнее, чем любые педагогические декларации и инструкции. Приоритеты в гуманистической педагогике – оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на позитив. «Человек, – писал К. Роджерс, – есть не то, что он есть, а то, чем он может стать. Ресурс развития человека заложен в нем самом». Учителя, который следует этим идеям, помогает ребенку в процессе развития, К. Роджерс назвал «фасилитатором». Педагог-фасилитатор естественен, открыт для общения, диалога, он относится к своим ученикам с доверием, стремится увидеть мир глазами своих воспитанников, ему свойственно понимающее отношение к детям. Учитель-фасилитатор проявляет в процессе взаимодействия с детьми всю глубину личностного в себе, опирается на свое гуманистическое внутреннее образование – положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности. Исходя из самоценности человеческой жизни, главной в его личной иерархии ценностей, учитель-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность.

В сложных условиях учитель-фасилитатор стремится создать поддерживающие условия для развития ребенка, он открыт для сопереживания ребенку и открыто выражает собственные чувства. Фасилитаторская деятельность, таким образом, может рассматриваться как приоритет воспитательной деятельности современного учителя, а появление в современной школе учителя-фасилитатора как ключевой фигуры гуманистического образования, исторически, социально и личностно обусловлено [5].

В современной научной литературе подчеркивается, что понимание учителем ребенка обеспечивается при условии, что он располагает особыми способами расшифровки знаков детства поступков детей, их поведения. Зачастую педагоги не фиксируют сложности и противоречия воспитательного процесса, а если и фиксируют, то не осознают их как объекты своего профессионального «непонимания». Неотрефлексированные ситуации могут стать причиной конфликтов между взрослыми и детьми. Лучшему пониманию, взаимопониманию и принятию учителем ученика способствуют механизмы социальной перцепции: идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия и каузальная атрибуция. Именно они позволяют адекватно увидеть, услышать, ощутить информацию, идущую от ученика, мысленно поставить себя на его место, не просто рационально понять и интерпретировать, а прочувствовать его состояние, сформировать положительное к нему отношение, усвоить его нормы, ценности, установки, привычки, точно оценить, как сам воспринимаешься им.

Существуют два взаимосвязанных вида социальной перцепции: собственно перцептивной (сенсорное восприятие и слушание человека) и эмпатийный (особая эмоциональная чувствительность к человеку, сопереживание и сочувствие ему). Непосредственное восприятие личности опирается на систему рецепторов: визуальных, аудиальных, кинестетических. Этот процесс реализуется на сенсорном и мыслительном уровнях. В итоге формируется перцептивный образ каждого ребенка и ученической группы.

Анализ причин недопонимания учителем субъектов образовательного процесса показал, что недостаточное развитие сенсорного восприятия, низкая сенсорная чувствительность учителя является здесь одним из важных факторов. Поэтому знание о закономерностях и индивиду-

альных различиях сенсорного восприятия, сенсорных предпочтений учителей и учеников, а также целенаправленная тренировка сенсорно-перцептивных систем представляется особенно необходимой.

Педагогически грамотное сенсорное восприятие педагогом субъектов образовательного процесса способствует установлению взаимопонимания и эффективного взаимодействия. Чтобы понять логику поведения ученика, учителю необходима социально-психологическая наблюдательность и сформированные перцептивные умения, т.е. умения адекватно оценивать по невербальным сигналам учащихся их эмоциональное состояние. Часто в невербальном поведении самого учителя при общении с детьми преобладают закрытые, напряженные позы, которые воспринимаются детьми как недоверие, критичность. Одной из серьезных проблем профессионального поведения учителя является преобладание в невербальном языке жестов доминирования, агрессивности, превосходства.

Еще А.С. Макаренко считал, что такие «пустяки», «как стоять», «как сидеть», «как повысить голос», «как улыбнуться», «как посмотреть», — являются решающими в педагогической деятельности. Невербальные средства коммуникации — это не только источник познания другого человека, но и источник всевозможных конфликтных столкновений, когда они выступают первичными раздражителями в процессе общения учителя и ученика. Например, такие компоненты внешнего облика, как одежда, прическа, украшения и прочие предметы, могут выступать мощным стимулом для взаимопонимания или, наоборот, конфликта. «От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависят характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности» [1]. Недооценка телесной экспрессии, неконтролируемость внешнего рисунка поведения нарушает процесс общения с детьми, провоцирует возникновение конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. В.А. Лабунская выделяет четыре основные системы, с помощью которых человек передает и воспринимает информацию от другого. В то же время эти четыре системы являются и генератором тех или иных взаимоотношений. Это акустическая система, оптическая, тактильно-кинестезическая и ольфакторная.

Поза, взгляд, дистанция, интонация голоса, прикосновения способны как сближать, так и разъединять собеседников. Знание особенностей невербального общения и овладение его приемами оптимизирует взаимодействие учителя и учеников, так как позволяет педагогу быть более понятным и близким ученикам, а также лучше понимать их истинное состояние и мотивы поведения.

Понимание ребенка связано не только с умением «читать по лицу», но и эмпатической чувствительностью к его состоянию. Если постижение предметного мира требует рефлексивной отстраненности и предельной объективности, то познание человека, с которым предстоит найти общий язык, строится на эмоциональной вовлеченности в этот процесс, т.е. эмпатии.

Педагогическая эмпатия выражается не только в умении учителя мысленно поставить себя на место ребенка, но и проявлять искреннее сочувствие, сострадание. В ней доминирует действенное начало, направленное на эмоциональную поддержку. Это вчувствование учителя в ребенка без оценки и принятия любого его переживания независимо от способа выражения. Эмпатичный учитель не стыдит ребенка, не сравнивает его с другими, более удачливыми, не запрещает ему свободно выражать свои чувства. Эмпатия педагога — это умение выразить себя и свое отношение к ребенку и способность быть понятым им. Безусловно принимая ребенка, педагог стремится создать отношения принятия во всем воспитательном пространстве, создавая особый психологический климат принятия каждым каждым. Педагог достигает этого не путем навязывания детям своих мыслей и чувств, не через заигрывание с ними, а путем глубокого изучения их мыслей и чувств, путем стремления быть самим собой. Эмпатичный педагог в педагогических отношениях с детьми мобилизует не только сознание, но и бессознательное, незамедлительно эмоционально откликаясь на их переживания, умеет сочувствовать, сострадать, содействовать, вызывая так необходимое ребенку развитие его собственной эмпатичности.

Таким образом, в процессе исследования внутреннего мира ребенка главным условием успеха является готовность педагога идти навстречу исследуемому человеку. Искусство понимания требует от педагога связывания поступков детей со способами их переживания. В этом случае основным методом понимания становится эмпатия,

а точнее эмпатическое понимание и эмпатическое слушание — методы, обладающие огромным потенциалом, необходимые в ситуации непосредственного контакта воспитателя и ребенка.

Одним из факторов, влияющих на точность социального восприятия, является механизм каузальной атрибуции. При изучении процесса каузальной атрибуции выявлены различные закономерности. Например, причину успеха люди чаще всего приписывают себе, а неудачу — обстоятельствам. Характер приписывания зависит также и от меры участия человека в обсуждаемом событии. Оценка будет различна в случаях, если он был участником (соучастником) или наблюдателем.

Исследования показывают, что у каждого человека есть свои «излюбленные» схемы причинности, т.е. привычные объяснения чужого поведения:

Люди с личностной атрибуцией в любой ситуации склонны находить виновника случившегося, приписывать причину произошедшего конкретному человеку.

В случае пристрастия к обстоятельству атрибуции люди склонны, прежде всего, винить обстоятельство, не утруждая себя поисками конкретного виновника.

При стимульной атрибуции человек видит причину случившегося в предмете, на который было направлено действие или в самом пострадавшем.

Общая закономерность состоит в том, что по мере роста значимости случившегося испытуемые склонны переходить от обстоятельной и стимульной атрибуции к личностной (т.е. искать причину случившегося в осознанных действиях личности).

В воспитательной деятельности учителя перечисленные факторы препятствуют адекватности восприятию личности ученика, формируя субъективизм и предвзятость учителя в интерпретации ее внешних проявлений. К числу субъективных ошибок относятся выделенные И.И. Рыдановой, стереотипный, инерционный, проецирующий, инфантильный, функциональный типы педагогической перцепции [6].

Стереотипный тип, основанный на внутренних психологических и социальных установках учителя, не отражает сущностные личностные характеристики, обедняет представления учителя об ученике, иницируя педагогические штампы. Так появляются перцептивные образы «отличника», «троечника», «двоечника», «способ-

ного», «бездарного», «хорошего» и «плохого» ученика. Именно так действует «эффект ореола», ведущий к гипертрофии отрицательных и положительных оценок. Например, если «бездарный» хорошо выполнил контрольную работу, ему выражается недоверие, сомнение в самостоятельности и, как следствие, — выставляется заниженная отметка. А за свой посредственный ответ «способный» безоговорочно получает высший балл.

Распространенным является «эмоционально-эстетический» стереотип, обусловленный физической красотой, личным обаянием, культурой одежды. Внешне привлекательному ребенку авансируется учительское расположение, а непривлекательный ребенок лишен его и оказывается изначально в неравном положении. Лишь избавляясь от перцептивных стереотипов, воспринимая каждого ученика как уникальную личность, учитель становится способным к адекватной оценке его индивидуальности.

Известно, что каждый познает себя через других, а других — через себя. Эта психологическая закономерность порождает проецирующее восприятие, когда партнера по общению наделяют собственными достоинствами и недостатками. Проецирующее восприятие оборачивается приписыванием ребенку не свойственных ему негативных или позитивных проявлений. Инерционность восприятия бывает обусловлена психологическим «эффектом последовательности», когда последняя впечатляющая информация становится доминирующей в оценке детской личности. В результате в сознании учителя формируется ложный образ, ориентированный на прошлое.

Большую опасность представляет инфантильное восприятие, изначально свойственное детям, делящим людей на «своих» и «чужих», «хороших» и «плохих» в зависимости от того, как последние к ним относятся, какие чувства вызывают — симпатии или антипатии, безопасности или тревоги. Так формируется «образ врага» из трудных, педагогически запущенных детей, проявляющих упорное непослушание, дерзких, нерадивых.

Принято дифференцировать понятия «объектного» и «субъектного» восприятия ученика. В случае функционального восприятия учитель относится к его личности как объекту учебно-воспитательной деятельности, когда акцентируется внимание на интеллектуально-волевом комплексе свойств, на проблемах успеваемости, подчинении школьному режиму.

Именно при «субъектном» восприятии ученика, подчеркивает С.В. Кондратьева, доминируют гуманные мотивы [2]. Принимать воспитанника можно полностью или частично. Полное принятие означает безусловную симпатию и доброжелательное отношение. Частичное принятие является противоречивым, потому что какие-то стороны личности могут вызывать непримиримость. На неприятие же мыслей, чувств, убеждений, манеры поведения человек, как правило, отвечает негативизмом и агрессивностью.

Ориентация педагога на понимание и принятие начинается с самопознания, с осознания ценности собственной личности. Многочисленные исследования выявили зависимость представлений о другом человеке от уровня развития собственного самосознания, представлений о другом человеке от уровня развития собственного самосознания, представлений о собственном «Я». Заниженная самооценка, как правило, сопровождается преимущественно отрицательным настроем на общение с другими людьми, определяет негативную коммуникативную установку. Чем неувереннее чувствует себя учитель, тем больше будет искажение восприятия в сторону переоценки и недоверия к ученикам. И, напротив, чем увереннее чувствует себя учитель, чем больше он осознает и принимает себя, тем доброжелательнее он относится к окружающим, тем более доверительные отношения он может создать.

Стремление учителя к самопознанию, саморефлексии способствует развитию профессионального самосознания, умению анализировать свое поведение и поступки, оценивать их со стороны, обнаруживать свои недостатки и стремиться к самосовершенствованию. Развитие осознанной потребности в самоанализе, профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании личности является одним из условий развития социально-перцептивной компетентности учителя.

Процесс самопознания, осознания и принятия себя базируется на двух обязательных составляющих – идентификации (способности поставить себя на место партнера по общению, уподобление себя другому) и рефлексии (способности представлять то, как человек воспринимается партнером по общению).

Рефлексия позволяет учителю, во-первых, мысленно воссоздать внутренний мир ребенка, проникнуть в его мотивационно-потребностную сферу, во-вторых, посмотрев на себя его глаза-

ми, осознать его отношение к себе и, в-третьих, критически оценить собственные мысли, чувства, действия. Именно рефлексия обеспечивает прогнозирование и предвосхищение учебно-воспитательного взаимодействия и его своевременную коррекцию [3].

Рефлексия определяет отношение педагога к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности, предвидения себя в педагогической ситуации. Способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия позволяют учителю осознать то, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми – учащимися, коллегами, родителями.

Следовательно, рефлексия – это не просто знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции, представления о чем-либо другие. Когда содержанием этих представлений выступает совместная деятельность, общение, то возникает особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения. При этом выбор решений в педагогических ситуациях осуществляется педагогом с учетом представлений о нем. Рефлексия своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, как взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнером по общению.

Рефлексия связана со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению, к оценке себя и своей деятельности. Такая установка учителя на постоянную «обратную связь», на умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции ученика, является важнейшим аспектом воспитательной деятельности современного учителя.

Таким образом, рефлексивные способности проявляются в умении встать в «рефлексивную» позицию по отношению к самому себе и позволяет содействовать развитию и саморазвитию учащихся. Практическая способность и готовность понять ребенка, оказать помощь в раскрытии его возможностей, обуславливается уровнем профессионально-педагогического рефлексивного мышления учителя, предполагающего его способность «входить» в позицию ребенка с тем, чтобы глубже осознать ход педагогической ситуации.

По мнению С.В. Кондратьевой, рефлексивные действия являются одним из механизмов творчес-

кого познания ученика учителем [3]. Педагогическое мастерство проявляется в многообразии и частоте рефлексивных действий – уточнении, сомнении, предположении, постановке себе вопросов, поиске причин, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения, прогнозе поведении и развития личности, анализе результатов воспитательного взаимодействия.

Способность к осознанию, прежде всего собственных чувств, переживаний, целей, потребностей является основой любой, в том числе и педагогической рефлексии, без которой невозможно осуществление учителем своей профессиональной деятельности. Более того, многие авторы придерживаются мнения, что неспособность индивиду регулировать на сознательном уровне причиняющие страдания эмоции может привести к развитию неврозов и психосоматических заболеваний. В связи с этим в медицинской и психологической литературе появилось понятие алекситимии, отражающее сниженную способность к саморефлексии [9]. Алекситимия буквально обозначает: «без слов для чувств» («нет слов для названия чувств»). Алекситимия является психологической характеристикой, определяемой следующими когнитивно-аффективными особенностями: трудностью в определении (идентификации) и описании собственных чувств; трудностью в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; снижением способности к символизации, о чем свидетельствует бедность, стереотипность фантазий и других проявлений воображения; фокусированием в большей мере на внешних событиях, нежели на внутренних переживаниях.

Люди, имеющие высокие показатели алекситимии, испытывают трудности в понимании и вербализации своих чувств, настойчиво стремятся привлечь внимание к своим неприятным физическим ощущениям, не придавая значения или отрицая неблагополучие в эмоциональной сфере. У них снижена способность к осознанию и выражению собственных переживаний, а также чувствительность к эмоциональному состоянию окружающих.

Учитывая вышесказанное, наиболее эффективными для предотвращения невротизации и соматизации учителя, а также развития его рефлексивности как профессионально значимого качества личности, будут методы, направленные на

снижение уровня алекситимии и активизацию левополушарной стратегии поведения (когнитивного стиля). Основа данных методов – развитие сенсорной и эмпатической чувствительности (сенситивности) к себе и другим. Главная цель – помочь учителю распознать, а затем адекватно выразить эмоции при помощи вербальных и невербальных средств. Рефлексия является необходимым условием адекватного оценивания себя и других, в частности в конфликтной ситуации. Постоянная перепроверка собственных качеств, позиций, самооценок, адекватная оценка своих действий, умение замечать положительные и отрицательные реакции окружающих на свое поведение и определять их причины помогают учителю в воспитательной деятельности.

Таким образом, воспитательная деятельность учителя как фактора гуманизации «пространства детства» – это помощь ребенку и его поддержка в процессе развития. В этой связи социально-перцептивные аспекты воспитательной деятельности учителя необходимо рассматривать в качестве одного из важнейших факторов повышения эффективности педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Бодаев А.А. Личность и общество. – М., 1983.
2. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания. – М., 1981.
3. Кондратьева С.В. Рефлексия в процессе педагогического общения // Актуальные проблемы социальной психологии. – М., 1998. – С. 53–64.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
5. Роджерс К. Взгляд в психотерапию: Становление человека. – М., 1994.
6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн., 1998.
7. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия // Теория и практика социальной работы. – М., 1993. – С. 265–274.
8. Учитель, который работает не так: Опыт развития индивидуальности учеников и учителей / Под ред. А.И. Тубельского. – М., 1996.
9. Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998.

**ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ
К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается волонтерская деятельность как разновидность социально-педагогической деятельности, анализируются возможности использования технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к организации волонтерской деятельности детей, подростков и молодежи.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, социальное проектирование, подготовка социальных педагогов.

Социально-педагогическая деятельность многообразна и включает в себя большое количество различных по содержанию и формам организации разновидностей индивидуального и коллективного взаимодействия людей, одной из которых выступает волонтерская деятельность. Изучая сущность волонтерской деятельности в структуре профессиональной деятельности социального педагога, нами рассмотрены различные подходы (М.В. Шакурова, М.А. Галагузова, Н.И. Никитина, Л.Е. Никитина, С.В. Тетерский и др.) в её понимании. Сравнительно-сопоставительный анализ этих подходов позволяет рассматривать волонтерскую деятельность в двух плоскостях.

С одной стороны, волонтерская деятельность выступает как субъектная деятельность социального педагога – человека, отдающего часть своих сил, энергии, времени, знаний и умений для выполнения общественно-полезной деятельности [1]. С другой стороны, волонтерская деятельность является разновидностью профессиональной социально-педагогической деятельности и включает в себя такие процедуры как: проектирование, разработка и управление волонтерскими проектами; отбор, подготовка и обучение волонтеров; взаимодействие с организациями и общественностью, реализующих деятельность в области организации и управления волонтерским движением. Именно это позволяет нам определить волонтерскую деятельность как вид профессиональной социально-педагогической деятельности [5; 9].

В процессе подготовки будущих социальных педагогов волонтерская деятельность может выступать как один из путей совершенствования социально-педагогической (содержательной и технологической), воспитательной, культурно-просветительской, коррекционно-развивающей,

управленческой деятельности. Выполнение этих видов профессиональной деятельности требует не только теоретических знаний, но и реального применения их на деле. Эффективность подготовки будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности, на наш взгляд, обеспечивается:

Во-первых, сочетанием вертикального и горизонтального расширения содержания подготовки будущих социальных педагогов. Вертикальное расширение содержания профессиональной подготовки предусматривает углубление содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана (действующего стандарта ВПО), дополнение учебного плана специальными курсами и другими видами деятельности студентов за счет регионального компонента стандарта ВПО. «Горизонтальное» расширение содержания профессиональной подготовки предполагает организацию внеучебной воспитательной работы со студентами.

Во-вторых, включением студентов во внеформальные технологии [8] социального обучения, как специфические технологии подготовки к волонтерской деятельности.

В-третьих, использованием в подготовке будущих социальных педагогов технологий социального проектирования. Вслед за В.И. Курбатовым и О.В. Курбатовой [3] проектирование рассматривается нами как составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса. Проектирование означает определение версий или вариантов развития или изменения того или иного явления. Выявление вариантов развития или изменения объекта дает возможность выбирать тактику и стратегию взаимодействия с этим объектом, управления объектом, выработки технологии воздействия на него, выбора путей планомерного введения нововведе-

ний. Осмысление указанных понятий, этапности их достижения и методов реализации и представляет собой суть проектирования.

В научной литературе [3; 9], посвященной методическим проблемам социального проектирования, особое внимание уделяется инструментальной, содержательной части проектирования. Она представляет собой развертывающуюся на встречу целевому блоку предполагаемую систему действий, и состоит в выявлении необходимых для решения задач ресурсов (средств), определении методов достижения целей (которые конкретизируются в виде мероприятий и содержания деятельности), а также форм организации усилий субъектов, задействованных в процессе реализации проекта. Перечисленные выше требования к технологии социального проектирования способствуют накоплению, интеграции теоретических и практических знаний, умений, постоянному обогащению опыта творчества, формированию механизма самоорганизации, самоуправления, самокоррекции личности, развитию субъектной позиции в процессе профессиональной подготовки.

Вышеперечисленные обстоятельства позволили нам использовать технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности, прежде всего, во время прохождения студентами педагогических практик. Так, например, социально-педагогическая практика, которая представлена как проектная практика, включающая в себя три этапа: во-первых, разработка, экспертиза и защита проекта, заканчивающаяся допуском проекта к реализации; во-вторых, практическая реализация проекта; в-третьих, обобщение, систематизация и анализ результатов реализации проекта и публичная презентация реализованного проекта. Среди наиболее успешных проектов стали: проект городского инновационного конкурса «Ученик года»; сетевой дистанционный проект «Лидер: формат 21» совместно с ОГУ «Дом молодежи»; проект «Волонтерский привал» совместно с ГМДОО «Созвездие Лидер», проект «Территория здоровья» совместно с НООО «АМКИР», проект «Социально-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса» [6].

Результатов участия студентов в проектах можно выделить несколько. С одной стороны — это закрепление шефства над проектом и продолжение собственной субъектной волонтерской

деятельности в тех учреждениях и организациях, где они проходили внеформальное социальное обучение [8]. С другой стороны, выход студентов на самостоятельное руководство деятельностью детских и молодежных общественных объединений волонтерской направленности в качестве трудоустроенного специалиста (руководство детским «Корпусом волонтеров» ДОЦ «Лазурный»; городской отряд волонтеров ГДМОО «Созвездие лидер», волонтерский отряд «Молодежь за трезвость» реабилитационного центра «Вита»).

При реализации технологии социального проектирования в процессе подготовки будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности нами была выделена позитивная динамика по двум основным направлениям: содержательному и презентационному.

Во-первых, произошло изменение выбора проблемы для проектирования. Если в начале подготовки студенты выбирали для проектирования широкие социальные проблемы, такие как «Поддержка одаренных детей», «Реабилитация детей-инвалидов» и подобные им, то затем проблемы проектов выбирались такие, которые можно было бы осуществить в институте, вузе, по месту жительства; во-вторых, изменилась целевая аудитория проектов, она стала более конкретной; в-третьих, изменился предмет проектирования. Так на начальном этапе участия в проектной деятельности у студентов доминировали предметы, призванные актуализировать у аудитории некую значимую проблему, привлечь к ней внимание, проинформировать о сути явления, при этом в качестве исполнителей проекта студенты рассматривали только себя, не предполагая привлечения других участников. В процессе освоения технологии социального проектирования многие студенты в качестве предмета проектирования выбрали организацию конкретных дел в детских домах, интернатах и других организациях, причем с привлечением волонтеров как из числа студентов других специальностей и институтов, так и представителей других возрастов.

Суть любого социального проекта заключается в предлагаемом авторами решении выбранной проблемы. Автор должен не только подробно описать предлагаемое им решение и разобратся во всем необходимом для его реализации, но и показать, что предложенное им в рамках проекта действие оптимальным образом разрешает существующую проблему. На начальном

этапе у многих студентов процесс определения оптимального решения выбранной социальной проблемы носил обратный характер: студенты сначала выбирали некое решение, а потом подбирали проблему, которую можно разрешить с его помощью. По мере освоения технологии ситуация существенно изменилась.

Важной практической характеристикой социального проекта является его финансовое обоснование: качество составления бюджета, его полнота и реалистичность, источник получения средств. Анализ студенческих проектов показывает, что на начальном этапе проектной деятельности все авторы не были готовы рассчитывать затраты на реализацию своих проектов и находить источники получения этих средств, основным источником бюджета студенты рассматривают финансовую помощь администрации вуза: «взять деньги в деканате». По мере освоения технологии проектирования, студенты стали понимать и осознавать возможность привлечения других источников пополнения ресурсов проекта.

Презентационный компонент социального проектирования связан с оформлением и внешней презентацией проекта. Для многих студентов на начальном этапе работы задача изложить свое видение проблемы и методов ее решения оказалась сложной. В целом ряде случаев авторам проектов не удавалось оформить проектную документацию, хотя многие из предлагаемых идей представляли большой интерес и практическую значимость. В процессе освоения технологии социального проектирования у будущих социальных педагогов сформировалось умение представить свой проект на грамотном профессиональном языке. Техника презентации проектов, публичной их защиты на итоговых конференциях и олимпиадах показала, что презентации проектов представляют грамотный и профессиональный рассказ о значимых проблемах и эффективных механизмах их решения, предложенных авторами.

Как показал анализ социальных проектов, разработанных студентами, именно технология социального проектирования позволяет будущим социальным педагогам получать необходимый опыт организации и управления волонтерской деятельностью. Перенос опыта социального проектирования из плоскости учебной деятельности в реальную социальную сферу позволяет студентам эффективнее достигать собственных целей, грамотнее анализировать собственные пробле-

мы и ресурсы, внимательнее изучать окружающую социальную ситуацию.

Другим важным моментом стала коллективная работа над проектами. Его значение определяется тем обстоятельством, что в повседневной жизни волонтерская деятельность возможна только в условиях работы в коллективе. В ходе групповой работы над социальными проектами студенты были поставлены перед необходимостью распределять роли, координировать свои действия друг с другом, подчиняться и подчинять себе других членов группы для эффективной работы и достижения поставленных в проекте целей. Студенческой проектной команде было необходимо принять целый ряд значимых групповых решений: выбор проблематики проекта, распределение внутригрупповых задач, необходимость согласования действий. Таким образом, на различных этапах работы над социальным проектом участникам рабочей группы приходилось вступать в специфические групповые взаимодействия, примеря на себя различные роли и сталкиваясь с необходимостью согласовывать свое поведение с восприятием группы, по возможности управлять деятельностью группы в том или ином аспекте.

Еще одним важным моментом подготовки студентов к волонтерской деятельности является включения в сферу их интересов и потенциальных возможностей большего числа субъектов социального мира. Изучение работы органов управления и власти различных уровней дает будущим социальным педагогам лучшее понимание принципов работы, разделения полномочий и сфер деятельности государственных и муниципальных органов власти разных уровней, что помогает им делать более осознанный профессиональный выбор.

Как показал анализ экспертных оценок и наши наблюдения в рамках подготовки будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности с использованием технологий социального проектирования, значительно расширились представления студентов о действующих в Новосибирске государственных, общественных и волонтерских организациях; повысился уровень организаторских, проектировочных умений; возросли способности работать в команде, установлению партнерских отношений, как в группе, так и со специалистами учреждений. Главным, на наш взгляд, показателем готовности будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности выступа-

ет развитие проблемного мышления будущих социальных педагогов как следствия приобретения навыков проектной деятельности и рефлексии полученного опыта.

Библиографический список

1. Волонтер и общество. Волонтер и власть: Научно-практический сборник / Сост. С.В. Тетерский; под ред. Л.Е. Никитиной. – М.: Academia, 2000. – 160 с.
2. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Б.Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов. – М., 2001. – 220 с.
3. Курбатов В., Курбатова О. Социальное проектирование. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 412 с.
4. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М., 2002. – 192 с.
5. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Владос, 2005. – 400 с.
6. Сборник социальных проектов VI межвузовской олимпиады «Проблемы молодежи XXI века как предмет междисциплинарных научных исследований». – Орел: Орловский гос. ун-т, 2009. – 202 с.
7. Тетерский С.В. Поддержка социальных инициатив детей и молодежи: опыт и эксперимент: Монография. – М.: Мaska, 2003. – 176 с.
8. Черепанова Н.В. Добровольчество как возможность личностного роста человека // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 2. – Ставрополь: Сервисшкола, 2006. – С. 40–45.
9. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

СОЦИАЛЬНАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

УДК 371.4

Леванова Елена Александровна

Московский педагогический государственный университет
dekanmospi@mail.ru

ИСТОКИ ПОДРОСТКОВОЙ ПРОБЛЕМНОСТИ

Автор рассматривает несколько сфер, в которых подростки испытывают наибольшие сложности, а их нерешенность чаще всего приводит к тому, что подросток из проблемного превращается в «трудного», а порою и в делинквентного.

Ключевые слова: подростковый возраст, отношения, процесс развития, проблемы взрослых с подростками.

Стоит только в любой аудитории, будь то родители или учителя, задать вопрос: «Какие они, современные подростки?», как сразу слышишь: «Трудный, проблемный, грубый, агрессивный, неуравновешенный и т.д.». Обобщаю все ответы и задаю следующий вопрос: «Ну, а хорошее, позитивное в них что-нибудь есть?». Задумается аудитория, и потихоньку начинает перечислять...

Более, чем 40 летний опыт работы с родителями, сталкивающимися с подростковыми проблемами взрослеющих их собственных детей, все понимая, что происходит с их детьми, переносят ответственность за происходящее на самих подростков. А проблема глубже – она в нас, взрослых, которые, в первую очередь, должны начать воспитание с себя. А чтобы выстроить стратегию своего взрослого поведения с взрослеющим подростком надо знать об истоках их проблемности. Конечно, сам по себе подростковый возраст проблемный, в первую очередь, для самих подростков, у которых очень много появляется непонятных для них самих явлений и в поведении, и в сознании, и в осмыслении, и в принятии или не принятии окружающей действительности. Проблемный потому, что в период полового созревания подростки действительно меняются, у них возникают сложности и первыми людьми, с кем у них возникают проблемы, – это родители, т.е., те, кто ближе, те, кто рядом каждый день.

Родители и учителя чаще всего знают о подростковых трудностях, но, тем не менее, именно из-за неконструктивного поведения взрослых у подростков чаще всего возникают и разрастаются конфликты, которые «управляют всей их деятельностью», те противоречия, с которыми стал-

киваются подростки, но не могут справиться. Можно выделить несколько сфер, в которых подростки испытывают наибольшие сложности, а их нерешенность чаще всего и приводит к тому, что подросток из проблемного превращается в того самого «трудного», а порою и в делинквентного подростка.

Первая сфера, в которой возникают проблемы, и это самая видимая сторона подростковых изменений – это поведенческая сфера. Мы начинаем замечать, что самим подросткам и с ними становится сложно общаться, у них нарушается привычный стиль отношений, появляется нестабильность в поведении с окружающими. Преимущественно мы сталкиваемся с однотипным способом реагирования подростков на те трудности, с которыми они встречаются. Нестабильность характеризуется колебаниями в отношениях: только что был с мамой ласковым и вдруг нагрубил, только что нормально разговаривал с другом или с подругой и вдруг выплеснулась агрессия, злость, раздражение. В то же время мы наблюдаем, попытки избежать решения проблем при общении, что связано с неумением общаться в новых для них условиях жизнедеятельности, отсутствием опыта проживания трудностей общения, поскольку в период полового созревания изменяется и восприятие окружающих людей, и отношение подростков к ним. Отсутствие пока еще развитой рефлексии, внутренней потребности все проанализировать и принять правильное решение, неумение использовать адекватные способы поведения в коммуникации приводит к тому, что подростки либо стремятся избежать этих проблем, либо ведут себя очень нестабильно по отношению к окружающим.

В поведенческой сфере мы сталкиваемся еще и с тем, что у подростка наблюдается некий завышенный уровень притязаний при отсутствии критической оценки своих возможностей. Все мы понимаем, что сама по себе критичность не может развиваться спонтанно, она имеет свою динамику. И, скажем, в раннем подростковом возрасте, когда критичность начинает появляться, она направлена на окружающих, и в первую очередь, на взрослых. Статус подростка предусматривает некую его позицию взрослости, а несоответствие уровня притязаний и собственной критичности приводит к непониманию со стороны окружающих и к конфликтам, которые у него появляются.

Естественно, что сложный процесс развития самосознания приводит к тому, что у подростков появляются предрасположенность к проявлению некоего эгоцентризма, который связан с развитием «самости», с появлением потребности *самому* принимать решения, *самому* решать, *самому* говорить, *самому* иметь мнение. С развитием «самости» при подростковом максимализме приводит к проявлению эгоцентризма. «Я» – во главе всего и поэтому все, что не поддерживает эту позицию, вызывает у подростка агрессивность, т.е. появляются признаки агрессивного поведения. И, как следствие, склонность к агрессивности, появляется склонность к обвинениям окружающих. В этой ситуации подростку субъективно плохо и он чувствует себя неуверенно, но при этом считает себя центром вселенной. Он достаточно умен чтобы понимать, что эта его позиция не принимается окружающими, но, не умея проанализировать, стремится обвинить окружающих во всех своих проблемах, бедах, и всем остальном.

Мы сталкиваемся и с такими процессами, которые склонны называть неким уходом в себя или аутичностью. Поскольку неуверенный подросток чувствует свою неуверенность, то он ищет опору и ориентир, но поскольку пока он не может принять полностью все те требования, которые приняты в обществе, он начинает устанавливать свои требования и нормы поведения. И пытается на них ориентироваться, причем достаточно жестко и в условиях, когда его собственные нормы и правила поведения вступают в противоречия с общепринятыми нормами, подросток всегда отстаивает и достаточно жестко собственные, т.к. в этом он усматривает позицию самостоятельности. Максимализм, который свойственен подростку проявляется еще и в таких качествах как не-

терпеливость, и не позволяет подростку обрести ту устойчивость, которая нужна ему, и которая придет, когда он повзрослеет, научится тем способам коммуникации, которыми владеет взрослый человек. Нетерпимость и нетерпеливость в делах, в принятии каких то решений приводит также конфликтному поведению, потому что не многие взрослые знают о характерных особенностях, свойственных этому возрасту. Причем мы, взрослые, видим только поведенческие проявления. А истоки заложены в психическом состоянии подростка.

Второй сферой, в которой происходят изменения, приводящие к проблемам подростковости, это – аффективная сфера. Она характеризуется эмоциональной лабильностью, низкой фрустрированностью, низкой толерантностью. Эти явления ведут к быстрому возникновению у подростков ощущения тревожности. То есть неумение быть терпимыми, быть уверенными, уравновешенными ведет к возникновению тревоги и депрессивному состоянию. Здесь речь идет не о депрессии, как о заболевании, как патологии, а о депрессивном состоянии, в которое попадают подростки. Высокий уровень притязаний и претензий на признание, но при этом заниженная и нестабильная самооценка подростка – противоречие для подросткового возраста. Подростковый возраст это – некие качели, это раскачивание от одной высокой точки к другой. И вот когда он попадает на золотую середину, он достаточно адекватен. Поскольку у него еще не сформирована адекватная оценка происходящего вокруг, то характерно для него преувеличение негативных событий, и, в общем-то, достаточно часто минимизация позитивных, что приводит к достаточно низкой самооценке. Аффективная сфера подростка характеризуется не умением видеть обратную связь, развивать эмпатийность, а отсутствие навыков перцептивности, эмпатийности приводит к тому, что не принимая обратную связь, не чувствуя ее, закрываясь от нее, подросток приходит в состояние замкнутости и ухода от открытой позиции по отношению к окружающим.

Третья сфера – это мотивационно-потребностная, которая тоже влияет на появление проблемности в подростковом возрасте. На самом деле поведенческая реакция группирования со сверстниками характерная для подростка приводит к некой блокировке общения со взрослыми. Младший школьник чувствует свою защищенность,

когда рядом взрослый человек, когда взрослый на расстоянии вытянутой руки, а подросток начинает уходить от этой позиции, т.к. с развитием самости ему хочется самостоятельности, а отсюда он начинает блокировать потребность в защищенности взрослого человека, он хочет научиться защищаться сам, но может это не сразу, поэтому начинает колебаться, появляется некая неуверенность в себе, в своих способностях, позициях, потребность быть признанными в той референтной группе, в которую он попадает или стремится. И очень часто сопровождается это потерей ощущения временной перспективы, он как бы себя не видит в будущем.

Четвертая сфера, о которой я хочу сказать это – когнитивная сфера. Она характеризуется сверхожиданием от других и нереализованность ожидания вызывает у него отрицательные эмоции. Очень часто у подростка доминирует позиция непринятия долженствования (ты должен! ты обязан!). Ощущения неустойчивости усиливается от стандартных взрослых установок, например, мальчики не плачут, или мальчики не рассказывают о своих проблемах близким и т.д. Мы, взрослые, блокируем открытость подростка и отсюда те же большие проблемы и конфликты. В когнитивной сфере есть еще такая позиция как эскапизм – это избегание проблем. Подросток очень часто не способен самостоятельно решать ту или иную проблему, а, при «успешной блокировке» многих позиций взрослыми, он не хочет ни с кем советоваться и прибегает к наиболее возможному варианту – он их просто избегает. Имеет место в когнитивной сфере и позиция селективной выборки, т.е. построение заключения основанной на деталях и вырванной из контекста. Вообще

в своей взрослой жизни мы прекрасно знаем, что деталь, вырванная из контекста, приобретает зачастую совершенно иной смысл. У подростка это проецируется на позицию, «если меня критикуют, то я действительно плохой», если меня критикуют, значит, меня здесь не любят».

Противоположность этой селективной выборки – это сверхраспространенность – когда подросток делает сверх выводы, основанные на одном факте. Категория все или ничего очень часто толкает ребят на необдуманные поступки. И эти поступки граничат иногда с асоциальными выходками, которые нас взрослых пугают, шокируют и приводят к еще большим конфликтам и трудностям в отношениях.

И, последнее, на что хочется обратить внимание, это имеющий место перфекционизм, т.е. стремление сделать все на отлично, а, если не получается, то не делать это вообще. Такая позиция приводит к тому, что у подростка опускаются руки, а нам взрослым это сигнализирует о необходимости поддерживать подростка, не перехваливая его, но, тем не менее, обеспечивая ему положительное подкрепление и закрепляя позитивное. Я назвала четыре сферы, нарушения в которых вызывают проблемы в подростковом возрасте, обратив внимание в первую очередь на проблемы, связанные у взрослых с подростками, понимая, что их пока еще можно решить.

Вовсе не значит, что, если признаки, о которых я говорила, присутствуют, то подросток уже «трудный» и требуются экстренные меры. Их просто нужно любить, принимать их такими, какие они есть, а взрослым вырабатывать грамотную, основанную на любви и понимании стратегию поведения.

СТУДЕНТ ВУЗА КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с моделированием социально-педагогической работы в учебном заведении в условиях глобализации и интеграции образования. Дан сравнительный анализ позиции студента как объекта и субъекта своего становления в период получения профессионального образования. Представлен опыт социальной поддержки студентов вуза в условиях международной образовательной интеграции.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, позиция студента, профессиональное образование, социальная поддержка студента.

В условиях глобализации и интернационализации российского общества и модернизации его важнейшей сферы – образования – происходят кардинальные реформы в содержании образования, технологиях и средствах воспитания, складываются новые отношения между профессиональными учебными заведениями и рынком труда, формируется единое образовательное и научное пространство.

Проблематика реформирования высшего образования в **условиях международной образовательной интеграции**, сущностными характеристиками которой за счет согласованной образовательной политики становятся взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере образования, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и формирование единого образовательного пространства, отличается неоднозначностью, проявляясь в сложных и противоречивых субъектно-объектных отношениях с социумом [6; 7].

Однако отечественный опыт реформирования высшего образования показывает, что одной из главных предпосылок неудачи реформ является узость социальной базы их проведения, в том числе – отторжение от их реализации значительной части российской молодежи, поэтому она не может в достаточной мере раскрыть и реализовать свой творческий, инновационный потенциал. Между тем история свидетельствует: реформы в любой сфере могут быть успешными лишь при активном участии в них молодых. При этом важно понимать: во-первых, молодежь по природе своей не прогрессивна и не консервативна, она – всего лишь сила, готовая к любому

начинанию; во-вторых, задача науки состоит в том, «чтобы рассказать, что общество может дать молодежи и что общество может ожидать от молодежи (скрытый ресурс)» [5, с. 134].

Анализ отечественной и зарубежной теории и практики показывает, что важным аспектом моделирования социально-педагогической работы с учащейся молодежью в учебном и внеучебном социумах является различение ее как субъекта, так и объекта деятельности социального педагога/работника.

В отечественной социально-педагогической теории все более отчетливо ощущается и осознается потребность в преодолении противоречий и несоответствий между методологическими положениями о человеке как о субъекте своей активности, о творческом потенциале личности с одной стороны, и явным обеднением и редукцией этих положений в частных концепциях и «прикладных» исследованиях этой проблемы, с другой. С учетом этого представляется полезным рассмотреть, какие подходы и какой опыт существуют в решении этой проблемы в зарубежных теориях социально-педагогической работы и защиты обучаемых.

Первым, кто поставил за рубежом проблему клиента как субъекта и создал клиентоцентрическую терапию, был один из родоначальников гуманистической психологии Карл Роджерс. Главное, что он постулировал, это наличие в человеке собственных, внутренних сил здоровья и саморазвития. Согласно гуманистическому подходу, для нормального существования человека необходимы активизация внутренних ресурсов позитивного развития личности («личностного роста»), гуманность и возможность выбора [4; 8]. С другой стороны, с позиций экзистенциальной

психологии одним из важнейших стремлений личности является обретение смысла своего существования, и для человека важнее не то, что с ним случилось, а свое отношение к случившемуся (В. Франкл).

Однако этим не исчерпывается понимание человека как субъекта. Анализ зарубежных источников и практики позволил выделить следующие шесть отличий учащегося в роли субъекта и объекта, что существенно проясняет суть воздействия на него социальных педагогов/работников учебного заведения.

1. Учащийся как субъект проявляет свободную активность, это выражается в трех основных видах действий: инициативе, т.е. в спонтанных, самостоятельных начинаниях, предложениях и т.д.; принятии решений, в частности, в выборе из ряда альтернатив; самореализации, т.е. самостоятельных действиях по воплощению в жизнь своих решений и намерений.

Учащийся в состоянии объекта социальной работы, напротив, несвободен в своих действиях, его поведение детерминировано. Учащийся хорошо предсказуем, потому что лишен спонтанности, находится в жесткой зависимости от чего-то или кого-то. Вместо проявления инициативы он пребывает в состоянии вечного ожидания чего-то, например, инструкций и указаний от педагога, советов друга и т.д. Главное, он даже не пытается помочь себе сам, что-то изменить в своей жизни. Вместо принятия решения учащийся проявляет амбивалентность, желание перенести ответственность за принятие решения на кого-то другого, сам не знает, чего хочет, принимает решение и тут же передумывает. Вместо самореализации он демонстрирует исполнительское поведение, легко подчиняется обстоятельствам или чужому влиянию, действует порой автоматически и даже во вред самому себе.

2. Учащийся как субъект обладает богатым, разносторонним внутренним миром и принимает решения, опираясь на свое собственное понимание ситуации, своих интересов, последствий своих действий. Он хорошо осознает свои чувства, даже если они носят негативный характер и не обманывает сам себя.

В состоянии объекта внутренний мир учащегося как бы остается «вне игры», постоянно находясь в таком состоянии, он постепенно деградирует. Человек действует без понимания мотивов своего поведения и не отдает себе отчета в соб-

ственных чувствах. Происходит разъединение сознания и реального поведения, порой между ними возникает конфликт: молодой человек действует вопреки своим внутренним целям, «идет против собственной совести».

3. Учащийся как субъект способен меняться, он может сформировать в самом себе какие-то новые качества, изменить свое поведение, может быть открытым к новому опыту.

В состоянии объекта учащийся, наоборот, не способен измениться по отношению к некоторой проблемной ситуации, его поведение стереотипно, он не воспринимает новое, если оно противоречит сложившимся формам поведения или устоявшимся представлениям.

4. Учащийся как субъект способен к самостоятельному развитию, самосовершенствованию, т.е. сегодня он может справляться с задачами более сложными, чем он решал вчера, а завтра он будет решать еще более сложные проблемы, которые сегодня ему еще не по силам. Это относится и к интеллектуальным, и к творческим способностям, и к личностному росту человека. Личность на пути своего развития постоянно сталкивается со все более сложными проблемами, и, решая их, самосовершенствуется.

Учащийся, «завязший» в некоторой личностной проблеме, теряет в определенной степени свою способность к личностному росту, и тем самым уподобляется объекту, который не развивается. В этом случае он реализует репродуктивные, а не творческие – продуктивные схемы поведения. В принципе он способен к изменениям, но все эти изменения лежат в одной плоскости развития, находятся на одном и том же уровне и не позволяют решить проблему (по такому сценарию: «я пробовал и это, и это... ничего не помогает»). Для решения новой проблемы необходимо выйти на более высокий уровень личностного роста.

5. Субъект социального воздействия в своих сегодняшних действиях и решениях исходит из некоторого представления о своем будущем, строит некоторую личную перспективу. В частности, это выражается в ощущении осмысленности своего существования. Ради желаемого будущего человек способен перенести огромные тяготы «здесь и сейчас», а чувство перспективы жизни, открытого горизонта является необходимым условием здорового самочувствия, уверенности в себе, способности тратить усилия на свое развитие и т.д.

В положении объекта учащийся теряет эту перспективу, попав в зависимость от какой-то, может быть, частной проблемы, он ощущает «свою замурованность», бесперспективность жизни и свое бессилие, у него, как говорится, опускаются руки. Чувство апатии, безнадежности и тоски очень часто встречаются среди учащихся средних специальных учебных заведений, они – естественные спутники проблемного типа, в котором находится учащийся.

б. Жизнь учащегося – многомерна, она протекает одновременно как бы во многих измерениях, и невозможно сказать, какой ее параметр – самый главный, все они необходимы для полноценного существования: это может быть и семья учащегося, и его учеба, и хобби, и спорт, и духовные интересы. Каждый из названных параметров сам по себе тоже многомерен, содержит много значимых для субъекта аспектов, образующих сложный контекст его жизни, некоторый целостный гештальт, который не сводится к сумме составляющих его частей.

Сильное изменение или выпадение одного из параметров может привести к разрушению всего образа жизни. Это и происходит, когда человек попадает в состояние объекта, при котором для него один какой-то аспект жизни начинает «затмевать» все остальные ее стороны, как, например, наркотик для наркомана. В состоянии объекта молодой человек становится монопараметричным, монофункциональным, вся остальная жизнь «вращается вокруг одной проблемы. Основа этого – «заклинивание» на каком-то моменте жизни, какой-то проблеме, когда человек не видит уже ничего другого. Перечисленные выше качества субъекта представляют собой целостную систему, выпадение одного из качеств ведет к серьезным нарушениям и даже к разрушению субъектности, а наличие всех шести качеств достаточно для ее полноценного существования.

Анализ зарубежной практики социальной работы показывает, что главной направленностью социальной работы со студентом как субъектом социальной деятельности в учебном заведении в США является ее содействие саморазвитию личности, что означает создание необходимых условий для активизации ее субъектной позиции, реализации творческого замысла, лидерских задатков и способностей на благо общества; оказание педагогической помощи развитию личности, не препятствующей при этом индивиду-

альной вариативности в рамках социальной нормы [2; 3].

Примат личности в социально-педагогической работе с учащимися наиболее полно обеспечивается в таких интегрированных, целостных моделях, которые предполагают систематическую диагностику уровня развития личности и межличностных отношений; предусматривают включение в процесс социального становления всего имеющегося у учебного заведения арсенала средств и возможностей в целях непрерывного развития и адаптации личности на всех возрастных этапах и в разных сферах микросреды (семья, учебный коллектив, студенческий клуб и т.д.).

В связи с этим, с учетом американского опыта моделирования социальной работы со студентами как ее субъектами, нами делается вывод, что необходима не столько внутренняя перестройка деятельности российского учебного заведения, сколько активизация и педагогизация его связей с другими элементами системы, с социокультурной средой, а также серьезной теоретической и практической переподготовки педагогов и воспитателей в целях изменения ими педагогической ситуации в учебном заведении и характера взаимодействия с детьми [4; 8].

Таким образом, доминантой социальной работы с учащимся в учебном заведении является личностный подход, абсолютное признание достоинства каждого студента, его права на выбор, собственное суждение, самостоятельный поступок. Меняются акценты: личность учащегося – не объект воздействия, а субъект социальной деятельности. В этом случае учебное заведение утрачивает черты социального института тоталитарного типа и приобретает черты учреждения, главной задачей которого является социализация молодого человека в условиях становления социума, основанного на началах плюрализма, свободы выбора и личной ответственности каждого: и педагога, и учащегося. Личностный подход предполагает организацию процесса социального воспитания как взаимовлияния личностей. Новые смысловые константы социализации предполагают и новую педагогическую среду – содружество педагогов, коллег, родителей, единомышленников в становлении будущих специалистов.

Наши исследования и изучение конструктивного международного опыта организации социально-педагогической работы в учебном заведении показали, что ведущими факторами ее эф-

фективности являются создание диверсифицированной системы социальной защиты обучаемых и актуализация социальных функций профессиональных учебных заведений. Иными словами, тезис «Трудно быть студентом» должен быть осмыслен и реализован социально-педагогически, обеспечивая реальную поддержку и защиту субъектов образовательного процесса в едином образовательном пространстве.

Социально-педагогическая работа – это своего рода метаинститут, который охватывает множество видов социальной помощи и профессиональной деятельности (педагогов, психологов, врачей, юристов), но ключевое место здесь принадлежит социальным работникам. Велика их роль также в создании привлекательного и конкурентоспособного учебного заведения (одна из ведущих задач Болонского процесса).

Социально-педагогическая работа и защита учащейся молодежи осуществляется через «Государственные и негосударственные программы поддержки студентов», что трактуется весьма широко и распространяется на любой вид деятельности – от детально разработанного комплекса мероприятий до акта выделения из бюджета определенной суммы средств на финансирование отдельных мероприятий, имеющих весьма расплывчатый характер. В странах ЕС и США действует свыше 300 государственных и более 700 добровольческих программ поддержки и защиты учащейся молодежи на общенациональном и местном уровнях (в английской терминологии – *scheme, plan, programme*). Наиболее массовыми являются программы Лиги защиты молодежи, «Лиги неограниченных возможностей кампуса», «Студенты за ликвидацию голода», «Лицом к улице», «Европа в каждой школе», «Приобщение к городским проблемам» и, конечно же, программы Армии спасения, которые охватывают в настоящее время большинство профессиональных учебных заведений.

Картина социальных услуг для студентов и преподавателей достаточно пёстрая: большое количество фрагментарных и узко специализированных видов помощи. Например, по данным Американской ассоциации социальных работников, на начало 2008 года было зарегистрировано 1313 видов социальных услуг. Департамент образования, здравоохранения и социального благосостояния правительства США сгруппировал все виды помощи, оказываемые студентам, в две боль-

шие группы: социальная помощь для поддержания минимального жизненного уровня и помощь в особых жизненных ситуациях.

В целом, можно отметить множество сходных черт между американской и европейской моделями социально-педагогической работы со студентами. Принципиальное отличие между ними в том, что основополагающим принципом социальной работы в странах ЕС является предупреждение неблагополучия, превентивный характер социальной помощи. В Соединенных Штатах акцент делается на терапевтический аспект: механизм социальной поддержки включается в том случае, когда налицо все признаки неблагополучия, существует просьба о помощи самого студента и доказано, что он(а) нуждается в помощи. Однако одной просьбы нуждающегося в помощи недостаточно: социальные службы обязаны провести проверку на предмет выяснения, действительно ли нужна помощь заявителю, особенно в тех случаях, когда речь идет о материальных затратах.

Рассказ о «социально-педагогическом сервисе» в высшем учебном заведении хотелось бы дополнить своими личными впечатлениями от деятельности многочисленных служб помощи и поддержки студентов, которые созданы и успешно функционируют в американских университетах наряду с большим количеством Ассоциаций, Союзов студентов, созданных самими студентами для защиты своих интересов. Перечислю лишь некоторые из них, к услугам которых я сама прибегала в период моего обучения в магистратуре в Университете г.Толедо (штат Огайо) и знаю об их деятельности не по книгам:

– служба помощи студентам по вопросам академического обучения. Если у студента возникли какие-то проблемы по изучаемому предмету или курсу, то служба выделяет тьюторов (обычно студентов-докторантов), которые бесплатно 4 часа в неделю будут заниматься с этим студентом;

– служба по оказанию помощи студентам в написании и оформлении письменных работ, которые выполняются в период изучения курса (описание интервью, посещения школ или анализ уроков), так называемый Writing Center. Преподаватель по любому предмету имеет право снижать оценки за ошибки в правописании (чаще всего за неправильно расставленные запятые). Особое внимание обращается на соблюдение стандартных требований к оформлению цитат, ссылок на

авторов и т.д. Каждый студент, а также и преподаватель имеют право обратиться в данную службу и получить бесплатную консультацию (до 4-х часов еженедельно) по написанию и оформлению письменных работ.

В каждом государственном университете есть специальные службы в структуре отделов по работе со студентами, которые специализируются по защите и поддержке женщин-студентов. Услуги, предлагаемые этими службами, предоставляются бесплатно и охватывают различные сферы деятельности: от консультирования и дополнительных уроков по отдельным программам, практических занятий по самообороне до индивидуальных тренингов с психотерапевтами по коррекции взаимоотношений с окружающими и изменению характера. Женщина-студентка в период обучения в университете окружена особой заботой и вниманием. Если она задержалась до темна в библиотеке или спортивном зале, то студенческий «экскурт» проводит ее до общежития или автобусной остановки; Медицинский центр университета ежемесячно снабжает всех студентов специальной литературой и проспектами-бюллетенями Национального центра по вопросам здоровья женщины, чтобы женщина могла принять компетентное решение в вопросах своего здоровья; Университетская служба карьеры поможет найти студентам-женщинам временную или постоянную работу.

Служба защиты интересов студенток-женщин может проводить также расследование в случае, если студентка или преподавательница обратилась с жалобой на какого-либо преподавателя или студента, который, по ее мнению, говорит ей неприятные комплименты, делает намёки, преследует ее или домогается. По данным Национальной ассоциации женщин в образовании, только Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе за последние три года заплатил более миллиона долларов как компенсацию за ущерб, понесённый студентами-женщинами, подвергнувшимся преследованию со стороны преподавателей-мужчин. Интересно отметить, что возросшее за последнее время число жалоб на предвзятость профессо-

ров при оценивании письменных работ студентов из-за расовых или половых предрассудков привело к тому, что студенты теперь не подписывают свои фамилии на экзаменационных листах, а указывают номер студенческого билета. «Расшифровка» происходит уже после оценивания работы в «Университетской службе по академическим успехам», однако, судя по американской прессе, эта мера проблеме не решает.

Таким образом, использование зарубежного опыта социально-педагогической работы в вузе по активизации субъектного потенциала личности обучаемого, как наиболее универсального и отвечающего ожиданиям общества и возможностям профессии, позволит отечественным реформаторам если не избежать, то минимизировать возможные негативные последствия и ошибки в данном виде деятельности, а также сопоставить собственные решения с опытом других и тем самым лучше оценить целесообразность и риски их принятия.

Библиографический список

1. *Александрова М.* Факторы становления карьеры студента и преподавателя // Высшее образование в России. – 2007. – №2. – С. 166–168.
2. *Андреевкова Н.В.* Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – М., 2005. – 303 с.
3. *Байденко В.И.* Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – С. 98–99.
4. *Братерский М.В.* Теория модернизации: обзор зарубежных концепций. – М., 1998. – 68 с.
5. *Георгиева Г.С.* Высшая школа на современном этапе. – М., 2008. – 256 с.
6. *Джуринский А.* Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы // Вестник высшей школы. – 2002. – №9. – С. 44.
7. *Жураковский В., Фёдоров И.* Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. – 2006. – №1. – С. 3–14.
8. *Field J.* Lifelong Learning and the New Educational Order, Stoke of Trent: Trentham Books. 2000. – 180 с.

Фокин Владимир Андреевич,
Фокин Игорь Владимирович

Тулльский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
fokine@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СЛУЧАЕМ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

Рассматриваются потенциалы традиционного для практики социальной работы метода индивидуальной работы со случаем, принципы реализации этого метода, основные этапы и характеристика деятельности специалиста по их использованию в социальном воспитании. Определяются ведущие техники, которые используются студентами для успешного освоения этого метода.

Ключевые слова: социальная работа, социальное воспитание, индивидуальная работа со случаем.

Социальная работа со случаем (social casework), или еще ее называют индивидуальной работой со случаем (ИРсоС), является одним из классических методов социальной работы, который все чаще применяется в социальном воспитании.

В американском словаре социальной работы под ред. Р. Баркера дается следующее определение ИРсоС «ориентация, ценностная система и практика, используемые профессиональными социальными работниками, в которых психосоциальные, поведенческие и системные концепции переводятся в умения и навыки, дающие им возможности помогать индивидам и семьям решать внутриспсихические, межличностные, социальноэкономические проблемы и проблемы окружения через непосредственное (лицом к лицу) взаимодействие с клиентом» [3, с. 448].

Обычно выделяются следующие принципы ИРсоС: принцип индивидуализации; принцип контролируемого эмоционального участия; принцип неосуждающей позиции; принцип самоопределения клиента, его добровольности; принцип конфиденциальности.

В технологическом алгоритме ИРсоС можно определить следующие общие шаги: анамнез, или систематическое изучение ситуации клиента и его среды; диагноз, или описание проблемы; план помощи или обслуживания, включающий постановку цели и задач вмешательства и определение средств, которые ведут к их достижению.

Исследователи М.В. Фирсов и Б.Ю. Шапиро успешно описали общую модель деятельности социального работника в ИРсоС, где выделили ряд стадий [2].

Учитывая сказанное выше, мы попытались поэтапно определить алгоритм реализации метода ИРсоС в социальном воспитании. Сразу же

оговоримся, что наше понимание этапов достаточно условно. В реальной практике социального воспитания ИРсоС трудно выделить четкие границы переходов от одного этапа к другому, однако для понимания и освоения данного метода необходимо знать и соблюдать определенный ряд последовательных действий.

1 этап – начало взаимодействия специалиста и клиента. В ходе их первого контакта осуществляется первичная оценка ситуации, в которой находится клиент, формируется возможная гипотеза относительно проблемы клиента, осуществляется ее идентификация в межсубъектном взаимодействии.

В первичном контакте очень важны отношения, возникающие между специалистом и клиентом. Микроклимат, который устанавливается между ними, определяет в дальнейшем всю технологию использования метода ИРсоС. Поэтому специалисту важно проявить сердечность, сочувствие, эмпатию, что позволяет установить необходимые доверительные отношения.

На этом этапе специалист осмысливает и обсуждает с клиентом возможности социальной службы, учреждения, которые позволят обеспечить необходимую помощь клиенту, рассматриваются возможности решения проблемы клиента и другими службами.

Некоторые практики утверждают, что на этом этапе они могут столкнуться с отказом клиента подтвердить то, что у него есть проблемы. Поэтому специалист должен сфокусировать внимание на том, почему клиент полагает, что проблемы не существуют, и, накапливая доказательства, показать ему наличие проблем. Если и после этого взаимопонимание не достигнуто, то он оставляет клиенту возможность обсудить его проблему в будущем, когда тот сочтет нужным о ней заговорить.

2 этап – *определение обязательств сторон в ИРсоС*. На этом этапе клиент должен продолжать чувствовать со стороны специалиста внимание, сердечность, сопереживание. Однако может возникнуть и сопротивление с его стороны, нежелание продолжать контакт. Одной из причин данного сопротивления является непонимание действий специалиста, его языка, понятий, терминов, которыми он пользуется как профессионала. Возможно и несовпадение ожиданий клиента в отношении предоставляемой помощи.

Поэтому специалист должен подвести клиента к пониманию того, что именно данная социальная служба может быть полезной для него в сложившихся обстоятельствах. На этом этапе, когда происходит установление отношений между специалистом и клиентом, определяются подходы к решению проблемы, лежащей в основе ИРсоС.

3 этап – *предварительный контракт в ИРсоС*. На этом этапе формулируется предварительный устный контракт о помощи и поддержке. Необходимым условием является самоидентификация субъекта с ролью клиента, а специалист должен осознать, что проблема находится в границах его компетенции.

На данном этапе необходима работа над мотивацией клиента в ИРсоС. Если он не будет мотивирован к тому, чтобы измениться, то положительный выход из сложившейся ситуации может и не произойти.

Исследователи А. Пинкус и А. Минахан определяют следующие силы, которые могут упрочить такую мотивацию: желание получить помощь; готовность добиваться положения и ресурсов; вера в достижение перемен; преодоление дискомфорта; реакция на угрозу ограничения статус-кво; альтруизм [1, с. 95].

4 этап – *оценка в ИРсоС*. Оценка заканчивает начальный этап ИРсоС специалиста с клиентом и начинается этап определения и понимания проблемы. На этапе оценки специалист использует интервьюирование клиента как главный метод получения информации, который может быть дополнен посещением специалистом семьи клиента, анкетным опросом людей, окружающих клиента.

Необходимо собрать как можно больше различной информации для анализа случая клиента. Такой подход определяет начальную оценку ситуации клиента, которая впоследствии, в процессе взаимодействий между клиентом и специалистом, может измениться.

Временной период этапа оценки зависит от запросов клиента и специфики его проблемы. Так, например, при экстренном кризисном вмешательстве этап оценки заканчивается достаточно быстро по сравнению с ситуацией лечения, связанного с проблемами психического здоровья.

Этап оценки позволяет клиенту понять области своей проблемы относительно проблем окружающего среды, людей, а специалисту удается определить цели ИРсоС для вмешательства.

Главным методом специалиста на данном этапе является интервьюирование. Например, интервью у членов семьи позволяет специалисту определить их позиции относительно ситуации, наметить проблемные области. При интервьюировании полезно отражать семейные связи в виде генограммы. Это позволяет специалисту выявить и проследить связи и элементы системы.

При интервьюировании специалисту важно наблюдать и учитывать: действия личности; ситуацию, в которой личность наблюдается; внешние факторы (телосложение, речевые характеристики, стиль одежды и т.д.); невербальные факторы (движение тела, глаз, жесты; выражение лица, индивидуальное пространство).

Непосредственное посещение клиента на дому дает много информации в результате прямого наблюдения его в естественных условиях жизнедеятельности. При посещении и беседе с членами семьи необходимо подобрать вопросы для обсуждения, которые были бы важны для всех, и в их рассмотрении приняли участие как можно больше членов семьи.

5 этап – *постановка целей и задач вмешательства в ИРсоС*. На этом этапе специалист может поставить как краткосрочные, так и долгосрочные цели. Клиент принимает непосредственное участие в целеполагании, выбирает приоритеты, предлагает альтернативы.

В процессе выбора целей определяются приоритетные цели и задачи, что позволяет облегчить ситуацию клиента, улучшить его социальное самочувствие.

Специалист фиксирует этапы развития сложившейся ситуации, вносит изменения, коррективы в план действий. Все это отражается в индивидуальной истории клиента, которую должен вести специалист.

Специалист и клиент взаимно согласовывают цели, которые нужно достигнуть, методы и средства, которые нужно использовать, и конкретные

задачи, ведущие к достижению цели. Они совместно оценивают различные варианты решения проблемы, определяют объективно необходимые изменения и вмешательства. Довольно часто клиенты на этом этапе имеют тенденцию рассматривать свою проблему как некий комплекс неполноценности, поэтому они становятся беспокойными, возбужденными. Поэтому важно дать им понять, что их проблема имеет ряд компонентов, которые они могут изменять в необходимом режиме деятельности.

6 этап – *разработка плана вмешательства в ИРсоС*. На этом этапе специалист выбирает эффективные методы, техники и приемы, позволяющие позитивно изменять ситуацию клиента. Он выбирает приоритеты во взаимодействии с членами семьи, друзьями, другими людьми, которые окружают клиента.

Можно применять методы, техники, приемы и комплексно, используя ресурсы как индивида, так и окружающей среды одновременно. Эти методы и техники во многом будут определяться той ролью, которую берет на себя специалист при решении проблем клиента.

Так, выбирая роль адвоката, специалист осуществляет индивидуальное вмешательство как на уровне клиента, семьи, так и на уровне общества. В условиях решения семейного конфликта он может выступать как посредник, выбирая одного из членов семьи для объяснения создавшейся ситуации.

Специалист привлекает клиента к соответствующей деятельности с целью помочь ему сформировать объективные воздействия, направленные на желаемые изменения. В этом этапе клиент и специалист вырабатывают совместные действия для решения проблемы.

7 этап – *контракт в ИРсоС*. После завершения планирования специалист и клиент заключают контракт. Контракт может заключаться как в устной, так и в письменной форме. В нем оговариваются частота встреч, место встреч, ответственность сторон за взятые обязательства. Если услуги оказываются не из бюджетных средств, то оговаривается и оплата.

8 этап – *подготовка к ИРсоС*. На данном этапе происходит обсуждение программы действий по решению проблем клиента. Специалист формирует положительную мотивацию у клиента, поощряет его, осуществляет поддержку для того, чтобы планируемое состоялось.

9 этап – *осуществление ИРсоС*. ИРсоС может основываться на различных теориях социальной работы, социального воспитания, подходах и программах. Традиционно специалисты осуществляют подходы в соответствии с моделями индивидуальной работы: поведенческой, когнитивной, гуманистической и др., которые постоянно обогащаются инновационными методами, техниками и приемами.

Например, поведенческие методы индивидуальной работы направлены на поддержание или коррекцию необходимого поведения и могут включать следующие вмешательства: стимулирование положительного поведения и закрепление его, используя похвалу, внимание, награду и др. (применяют при работе с детьми); репетицию поведения, проигрывание трудных для клиента ситуаций, анализ возникших проблем; систематическое развитие адаптивных моделей поведения с целью преодоления различных беспокойств; дифференциальное закрепление поведения, комбинирование стимулов – от положительных до полного игнорирования; обучение поведению, сочетающее техники игры, формирования навыков позитивного поведения, положительного закрепления и решения домашних задач [2].

10 этап – *оценка барьеров в ИРсоС*. В процессе ИРсоС специалист может столкнуться со многими барьерами. Их причинами могут быть: внутренние конфликты клиента; отсутствие у него навыков взаимодействия; давление окружающей среды, препятствующее процессу изменения; проблемы взаимодействия между специалистом и клиентом.

Барьеры могут быть вызваны и неосознанными конфликтами. Например, просьба о помощи одного из членов семьи может вызвать со стороны других членов сопротивление, так как нарушится баланс сил и равновесие во внутрисемейных отношениях. Барьером может выступать и культурная идентификация клиентов, а также социализация клиентов и уровень образования.

Рассматривая барьеры как определенное сопротивление, А. Пинкус и А. Минахан систематизировали их и выделили в профессиональном взаимодействии специалиста и клиента следующие основные барьеры: нежелание принимать чью-либо помощь; страх, боязнь потери собственных позиций и ресурсов; неверие в то, что перемены возможны; нежелание тратить на это время; неуверенность [1, с. 92].

11 этап – контроль и оценка вмешательства в ИРсоС. Специалист располагает большим разнообразием методов и техник вмешательства. Однако при достижении поставленной цели и при переходе к другим этапам он должен вернуться на этап 4, чтобы оценить полученный результат, скорректировать процесс вмешательства, уточнить план взаимодействия с клиентом.

12 этап – эволюция как результат ИРсоС. Положительные изменения в жизнедеятельности клиента, которые достигнуты в ИРсоС, и проявляются достаточно долго и постоянно, приводят к прекращению отношений между специалистом и клиентом. Пожелание о завершении взаимоотношений оговаривается контрактом. Однако завершение технологии ИРсоС можно считать последнее действие специалиста, когда он обдумывает вопрос «А что будет дальше с клиентом, в моей работе, когда моя индивидуальная работа со случаем закончится?». Подобная личная эволюция, рефлексия, которая включает и собственную самооценку своей деятельности, и профилактику синдрома эмоционального выгорания, является весьма полезной при переходе специалиста к новой ИРсоС.

Завершая рассмотрение алгоритма использования ИРсоС в социальном воспитании, хотелось бы отметить и такие методы, которые можно применять в процессе освоения студентами ИРсоС.

Это **метод оценки** деятельности студента, включающий подготовку письменных документов, которые позволяют судить о результатах действий, направленных на решение какой-то проблемы. С их помощью анализируют определенный случай, связанный с клиентом, семьей или учреждением. Изучение случая обычно проводится студентами во время полевой практики. Как правило, студенты собирают и записывают основную информацию о клиенте (обычно с измененными именами, чтобы сохранить конфиденциальность), результаты психосоциального изучения клиента или организационного анализа, исследования влияния окружающей среды и значимых ценностей, в том числе и этических, оценивают степень вмешательства в решение проблемы. Изучение случая дает возможность преподавателям оценивать применение знаний студентами, профессиональное решение ими задач, их умения проводить самоанализ и способность оценивать собственную работу.

Методы записи, ведения дневников или журналов, связанных с индивидуальной работой со

случаем. Оценка ИРсоС студента иногда включает контроль качества подготовки тех записей, которые они делают на практике: записки, резюме какого-то случая, предписания, практические документы и т.д. Основная цель этого контроля – проверка развитости умений вести ИРсоС.

Записи, связанные с ИРсоС, часто используются вместе с ведением дневника или журнала и включают подготовку сведений, составление таблиц, написание коротких профессиональных писем по социальным вопросам в различные инстанции, информации в итоговые доклады и сообщения, постановления, резолюции и циркуляры, связанные с ИРсоС.

Ведение дневников или журналов – это и ежедневные или недельные отчеты о проделанной ИРсоС с описанием основных моментов. При отражении результатов ИРсоС студенты фиксируют ее основное содержание и свое отношение к ИРсоС. Такие отчеты могут быть использованы при освоении ИРсоС, чтобы понять насколько она изучена на когнитивном уровне и понимаема студентом. Что касается отчетов о полевой практике, то студенты записывают события, их эмоциональное восприятие, и как эти события и реакции соотносятся с теоретическими материалами. Преподаватели часто записывают в отчеты свои комментарии, чтобы их отзывы усилили некоторые стороны записей студентов, например, критический анализ или самооценку.

Записи процесса ИРсоС. Записи процесса работы – это структуризированные форматы, которые используются студентами для фиксации их взаимодействия с клиентом или коллегами на встречах. Традиционно, они включают три колонки: одна для дословной фиксации взаимодействия студента и клиента, вторая для отражения реакций и самонаблюдений студента и третья колонка для заметок и комментариев преподавателя. Имеются много вариантов записей, в которых фокусируют на различных аспектах работы, например, использованные умения, выводы относительно реакций клиента и результатов вмешательства. Несмотря на все варианты, цель этих записей – фокусирование на определении глубины взаимодействия с клиентом, концепции, использованной на практике, и оценке определенных умений и навыков.

Завершая описание метода ИРсоС, отметим, что специалистам необходимо помнить, что каждый клиент уникален, как уникальны и его проблемы. Поэтому ИРсоС одного клиента, не все-

гда идентична при решении проблем другого клиента.

Библиографический список

1. Пинкус А. Практика социальной работы (формы и методы). – М., 1993.

2. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики. – М.: Академия, 2007.

3. Barker R. (1999). The Social Work Dictionary. 4 edition. NASW Press.

УДК 376

Смолонская Анна Николаевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sergiusav@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ И АКТУАЛЬНОЕ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ «ОСОБЫМ» ДЕТЯМ

В статье обсуждается потенциальное и актуальное в практике педагогической, социальной, психологической помощи «особым детям». Рассмотрены основные принципы, направления, мероприятия реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социальная реабилитация, дошкольное образовательное учреждение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Социальная реабилитация как важнейшее направление деятельности дошкольного образовательного учреждения в сфере развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья за последние годы приобретает все большую актуальность.

Существуют различные классификации нарушений основных функций организма человека, к которым относятся нарушения:

- психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций, воли);
- сенсорных функций (зрения, слуха, обоняния, осязания);
- статодинамических функций (функции, обеспечивающие стояние, движение, подвижность);
- соматических функций (кровообращения, дыхания, пищеварения, обмена веществ и энергии, внутренней секреции и др.).

Большую часть из общего количества «особых» детей, имеющих инвалидность, составляют дети, относящиеся к первым трем категориям. Все они, независимо от вида нарушения, имеют отклонения (в той или иной степени выраженности), нарушения в развитии и требуют особых методов изучения, воспитания и обучения.

Инвалидность становится в настоящее время проблемой не только одного человека или группы людей, а всего общества в целом.

В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанными инвалидами, устанавли-

вается группа инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребенок-инвалид» (в ред. Федерального закона от 17.07.1999 № 172 – ФЗ).

Как социальная категория дети-инвалиды находятся в окружении людей, не имеющих проблем в развитии, и нуждаются в большей социальной защите, помощи и поддержке. Данные виды помощи определены законодательством, соответствующими нормативными актами, инструкциями и рекомендациями, известен механизм их реализации. Следует отметить, что все нормативные акты касаются льгот, пособий, пенсий и других форм социальной помощи, которая направлена на поддержание жизнедеятельности, на пассивное потребление социальных затрат.

Вместе с тем, необходима такая помощь, которая могла бы стимулировать и активизировать «особых» детей и подавляла бы развитие иждивенческих тенденций.

Известно, что для полноценной, активной жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо вовлечение их в общественно-полезную деятельность, развитие и поддержание связей с окружением, государственными учреждениями различного профиля, общественными организациями и управленческими структурами. По существу, речь идет о социальной интеграции инвалидов, которая является конечной целью реабилитации.

Вот почему государство, обеспечивая социальную защищенность инвалидов, призвано со-

здавать им необходимые условия для индивидуального развития.

В нашей стране только начинает набирать темпы работа по разработке индивидуальных реабилитационных программ для лиц с ограниченными возможностями здоровья, создаются различные модели реабилитационных учреждений, внедряются инновационные технологии социальной работы с данной категорией, развивается реабилитационная индустрия.

Восстанавливая способности инвалидов к социальному функционированию, к созданию независимого образа жизни, социальные работники и социальные реабилитологи помогают им определять свои социальные роли, социальные связи в обществе, способствующие их полноценному развитию.

Для нашей страны проблема оказания помощи детям ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста принадлежит к числу наиболее важных и актуальных, поскольку рост численности таких детей выступает в качестве устойчивой тенденции социального развития, и пока нет данных, свидетельствующих о стабилизации положения или об изменении этой тенденции.

Основная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом сложившегося общественного сознания.

При рассмотрении проблемы инвалидности необходимо выделить следующие аспекты:

- медицинский – как отражение анатомического нарушения в костно-мышечной системе, сенсорной либо нервно-психической сферах с выраженными функциональными нарушениями, приводящими к ограничению жизнедеятельности;

- психолого-педагогический – отражает изменения личностного плана в виде пониженной самооценки, разбалансировки саморегуляции, дидадаптации к окружающему, угнетающему чувству зависимости от окружающих. Возможны более выраженные психологические изменения: выявление неуверенности, чувства безнадежности, обреченности, тревоги, проблемы воспитания и обучения;

- социальный – проявляется в вынужденной изоляции, социальной депривации, дефиците информации, ограничении занятости, в возникновении информационного и градостроительного барьеров, проблемы интеграции и социализации в общество.

Лица с ограниченными возможностями здоровья являются не только гражданами, нуждающимися в особой социальной помощи, но также возможным значительным резервом общества. Считается, что в первом десятилетии XXI века инвалиды будут составлять не менее 10% всей рабочей силы в промышленно развитых странах, причем не только на примитивных ручных операциях и процессах [5]. Необходимо максимально реализовать индивидуальный потенциал лиц с ограниченными возможностями здоровья, дать им возможность обеспечить себя материально, наиболее полно участвовать в социальной жизни, самореализоваться.

Содержание реабилитации необходимо рассматривать как процесс и систему медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма [3]. Это позволит достичь основной цели реабилитации – восстановление социального статуса, достижения независимости и социальной адаптации.

Весь комплекс мероприятий социальной реабилитации должен быть направлен на восстановление и развитие активного социального субъекта, личности, способной к волевым усилиям, трудовой мотивации и саморазвитию.

К наиболее важным направлениям реабилитации относятся.

Педагогическая реабилитация, включает в себя мероприятия воспитательного и обучающего характера, направленные на то, чтобы «особый» ребенок овладел по возможности знаниями, умениями и навыками осознанного поведения, самообслуживания, самоконтроля. При этом важнейшей целью данной деятельности является ее психологическая составляющая – развитие у такого ребенка уверенности в себе, в своих возможностях, создание установки на активную самостоятельную жизнь.

Социальная реабилитация предполагает деятельность, направленную на социально-бытовую

адаптацию и социально-средовую реабилитацию. Данный вид реабилитации важен как средство интеграции таких детей в социум, как механизм создания равных возможностей, для того, чтобы быть социально востребованным. Социальные меры реабилитации охватывают практически все вопросы жизнедеятельности инвалидов и включают социально-бытовую, социально-правовую и социально-психологическую реабилитацию. Социальные меры реабилитации должны обеспечить устранение барьеров, препятствующих полноценной жизни людей, чье здоровье не позволяет в полной мере без соответствующей адаптации их жизненной среды [2].

Психологическая реабилитация. Эффективность реабилитационных программ во многом зависит от реакции человека на заболевание, от преморбидных особенностей личности, от ее защитных механизмов. Характер проявлений и течение заболевания связаны со свойствами личности и особенностями социально-психологической ситуации, в которой находится человек. Важная цель психологической помощи заключается в профилактической, диагностической, коррекционной и реабилитационной работе; поиск оптимальных условий компенсации, расширяющих возможности развития личности, создающих различные обучающие и воспитывающие среды, дающих возможность построения развивающегося образа жизни.

Рассматривая вопрос об особенностях реабилитации «особых» детей, нельзя не остановиться на роли семьи в этом процессе, поскольку участие членов семьи, особенно матери, оказывается определяющим в результатах реабилитации. Родители должны быть подготовлены к осуществлению реабилитации детей в домашних условиях. Роль социального работника в этих случаях чрезвычайно велика, так как именно от него ждут совета, помощи. Уверенность родителей в успехе реабилитации оказывает влияние на образ жизни ребенка-инвалида и семьи в целом, формирует ее уклад, психологический климат, социально-экономическую активность родителей, что в свою очередь способствует адаптации, успешности обучения и всему процессу интеграции такого ребенка в общество.

Основные принципы реабилитации, предусматривают:

- раннее начало реабилитации. Раннее вмешательство зачастую позволяет устранить или

компенсировать вредное воздействие инвалидирующих нарушений, предотвратить накопление негативных последствий, и не допустить ухудшение состояния ребенка;

- комплексное воздействие реабилитации. Психические, физиологические и моторные функции ребенка, которые в высшей степени интегрированы, их невозможно представить изолированными. Комплексная реабилитация детей-инвалидов отражает тесное взаимодействие медицинской, психологической, социальной реабилитации с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;

- непрерывность реабилитационного воздействия, которая подразделяется на последовательность и этапность реабилитационных мероприятий;

- принцип индивидуального подхода.

Ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем в развитии, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей. Жизнедеятельность многоаспектна и включает неограниченно широкий круг функций, среди которых особо важное значение имеют самообслуживание, передвижение, ориентация, общение, способность к обучению и деятельности. Именно в деятельности ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать свои потенциальные возможности и реализовать себя.

Поэтому, на наш взгляд, реабилитация должна быть направлена не только на то, чтобы помочь такому ребенку приспособиться к окружающей его среде, но и оказывать воздействие на его непосредственное окружение и на общество в целом, что способствует созданию безбарьерной среды и облегчает его интеграцию в общество. Дети-инвалиды, их семьи и местные органы должны участвовать в планировании и проведении мероприятий по реабилитации, поддержании и развитии потенциальных способностей. В связи с чем, для реабилитации таких детей необходимо осуществлять следующие виды деятельности:

- раннее выявление, диагностику и вмешательство;

- медицинское обслуживание;

- консультирование и оказание помощи в различных областях (социальной, педагогической, психологической, юридической и т.д.);

- обеспечение необходимыми техническими средствами;

– подготовка к самостоятельному, индивидуальному уходу, независимому образу жизни и т.д.

Актуальными на наш взгляд являются следующие основные направления, по которым должны реализовываться многоаспектные реабилитационные мероприятия:

– предупреждение прогрессирования патологического процесса;

– восстановление и развитие личности;

– активное развитие различных видов детской деятельности;

– обеспечение возможности для постоянной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду нормативно развивающихся сверстников.

Таким образом, «особый» ребенок не пассивный объект социальной, педагогической и психологической помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении и творчестве.

Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

2. Карякина О.И., Карякина Т.Н. Основы реабилитации инвалидов: Учеб. пос. – Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 1999. – 88 с.

3. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 400 с.

4. Технологии социальной работы: Учебник / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

5. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. – М.: Дашков и К, 2002. – 340 с.

6. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – №48. – С. 45–63.

УДК 159.9:316.6

Куликов Александр Юрьевич

Военный финансово-экономический институт Военного университета, г. Ярославль
kayur2008@list.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ ОФИЦЕРА ПО УКРЕПЛЕНИЮ ВОИНСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В статье рассматриваются основные направления укрепления воинской дисциплины в курсантских подразделениях военного вуза.

Ключевые слова: воинская дисциплина, воинское поведение, мотивация

В Дисциплинарном уставе дано определение, которым пользуются в Вооруженных силах: «Воинская дисциплина есть строгое и точное соблюдение всеми военнослужащими порядка и правил, установленных законами, воинскими уставами и приказами командиров (начальников)» [14, с. 219]. Смысл этого определения прост: законы, уставы и приказы командира надо соблюдать. Соблюдение законов – это законопослушное поведение. Соблюдение уставов – это уставное поведение. Соблюдение порядка, установленного приказом командира, – это подчинение.

Все эти виды поведения можно объединить, представив его как нормативное, или правилосообразное поведение, поскольку законы и уставы содержат определенные нормы (правила). Для того чтобы строить поведение с учетом нормы,

нужна, прежде всего, сама норма. Если для той или иной ситуации конкретной нормы нет или человек о ней не знает, то он может действовать на основании оценки сложившейся обстановки и из целей и потребностей этого человека и других людей, такое поведение будет называться целесообразным, т.е. отвечающим целям совместной деятельности.

Таким образом, воинское поведение может планироваться и осуществляться как правилосообразное и как целесообразное. Нормы делятся на формальные и неформальные. Нормы действуют в системе отношений «человек – человек» и «человек – социальный предмет». Усвоение норм предполагает формирование знаний и умений, мотивации в форме желания или чувства необходимости подчинения соответствующей норме.

Основы воинской дисциплины указаны в ст. 2 Дисциплинарного устава: «Воинская дисциплина основывается на осознании каждым военнослужащим воинского долга и личной ответственности за защиту своего Отечества, на его беззаветной преданности своему народу» [14, с. 219]. Эта статья утверждает, что военнослужащие будут соблюдать законы и уставы тогда, когда они: проникнутся сознанием воинского долга; почувствуют свою ответственность за защиту Отечества; будут преданны своему народу. Эти факторы с точки зрения психологии и являются мотивами законопослушного поведения военнослужащих.

Воинское поведение в повседневных условиях службы дисциплинируется более простыми мотивами. В ст. 4 Дисциплинарного устава говорится о том, что высокая воинская дисциплина достигается воспитанием у военнослужащих сознательного повиновения командирам (начальникам) [14, с. 219]. Воинская дисциплина будет прочной тогда, когда будет опираться и на свои собственные мотивы. Эти мотивы вытекают из понимания ценности и необходимости закона, устава, порядка. Мотивы воинской дисциплины относятся к категории высших мотивов и предполагают достаточно высокое эмоционально-нравственное развитие личности.

Предпринимаемые командиром попытки рационально аргументировать необходимость соблюдения уставных норм порой воспринимаются подчиненными с недоверием и подозрительностью. Они приписывают своему начальнику эгоистическую заинтересованность в уставном порядке, видя в нем для себя только дополнительные тяготы. Для контроля за состоянием воинской дисциплины разрабатывается система непрерывного действенного сопровождения военнослужащих в течение полного суточного цикла. Ключевое звено, придающее этой системе непрерывный характер, это дежурная служба – от подразделения до вуза.

Надежная дисциплина, порядок в подразделении являются результатом общих усилий: каждого военнослужащего в отдельности и суточного наряда, коллектива в целом и его общественных организаций, помощников и заместителей командира. При опросе курсанты отметили низкий контроль суточного наряда (дежурный по роте и дневальные) за состоянием воинской дисциплины, по пятибалльной шкале их роль в предупрежде-

нии нарушений оценена на 2,8 и 1,5 соответственно. Каждый, кто понимает и ценит дисциплину, должен вносить свой вклад в ее обеспечение.

Подкрепление дисциплины. Нормы предназначены для ситуаций, где отсутствуют очевидные связи между действиями и их результатами, где негативные последствия определенных поступков не наступают немедленно. Поэтому необходимо искусственное подкрепление нормативного поведения (высокая оценка, поощрение). Даже сон часового на посту не всегда сопровождается нападением на охраняемый объект, пожаром или другим происшествием, но от этого он не становится незначительным проступком.

Дисциплинированное поведение мотивируется не сиюминутными потребностями, а порядком, создаваемым и поддерживаемым общими усилиями людей, организованностью, управляемостью, безопасностью. Таким образом, основной рабочий мотив дисциплины – это ценность порядка, привычка к порядку.

Дисциплинированное поведение военнослужащих может быть следствием ряда вспомогательных мотивов: межличностной идентификации и избегания санкций.

Идентификация представляет собой подражание родителям, командирам, товарищам, их конкретным поступкам, манерам или общему стилю поведения.

Распространенной разновидностью мотивов является избегание санкций – взысканий, наказаний, других социальных реакций. В подобных случаях играют свою роль так называемые регулирующие или контролирующие чувства: страх, стыд, вина. Они выполняют дисциплинарную функцию при условии, что возникают с опережением, в процессе прогнозирования и оценки последствий вероятного поступка.

Нередко страх перед наказанием вызывает изобретательность, хитрость, скрытность, изощренность в осуществлении запретного.

Наконец, дисциплинированное поведение может быть вызвано ложным мотивом: нормативное действие является средством, своеобразной жертвой, которая расчетливо приносится ради определенной эгоистической цели, маскирует недисциплинированность.

Таким образом, психологические основы дисциплины обретают личностный характер и становятся дисциплинированностью – устойчивой чертой личности военнослужащего, комплексом

познавательных, мотивационных и характерологических структур.

Специфика военной службы заключается в том, что ее нормы и законы затрагивают самые главные ценности человека — его жизнь и здоровье. Именно дисциплина становится критической точкой в боевой готовности курсанта.

Таким образом, адекватным содержанием дисциплинарной мотивации является уважение к закону, морали, системе управления и учреждениям, предназначенным для обеспечения справедливости и порядка в Вооруженных силах и в стране в целом. Принятие всех этих нормативных систем — необходимое условие развития дисциплинарной мотивации.

Ключевым звеном психологического механизма дисциплины курсантского подразделения является деятельность командира. Только он в полном объеме отвечает за состояние дисциплины в подчиненном подразделении.

Искусство дисциплинарного управления — это умение реализовывать все дисциплинарные функции, как организаторские, так и педагогические. Для опытного командира данные функции являются органичными, и у него не возникает трудностей в их реализации. Однако нередко молодые офицеры занимают позицию стороннего наблюдателя, ограничиваются ссылками на «недобросовестность», «медлительность», «нежелание служить», «невоспитанность» и другие, личностно обусловленные мотивы поведения подчиненных. Нередко причины неудовлетворительного состояния дисциплины в подчиненном подразделении «ищут» в противоречиях руководящих документов, подгоняя факты под оценки.

Анализ результатов проведенных исследований показывает, что в подразделениях, где командиры отгораживаются от курсанта официальной инструкцией, постепенно, месяц за месяцем, тает доверие к командирам, надежда на доброго и отзывчивого начальника, способного их понять (более половины опрошенных курсантов заявляют о разочаровании в человеческих качествах своих командиров), у них остаётся надежда только на себя и своих товарищей, которые подстрахуют в трудную минуту. Иногда, как отмечают в анкетах курсанты, они вынуждены обращаться за помощью к курсантам-нарушителям, так как не могут законным путем удовлетворить какую-то свою потребность, а командир даже не пытается вникнуть в проблему. Так формируется зависи-

мость от нарушителей дисциплины даже потенциально дисциплинированных курсантов и происходит включение их в систему круговой поруки.

С одной стороны, своевременное и полное устранение последствий недисциплинированности очень важно. Необходимо раскрыть обстоятельства совершенного проступка, найти виновного, тщательно разобраться, что именно он сделал, когда и при каких обстоятельствах какое уставное требование нарушил. Нужно оценить, в каком состоянии (настроении) был курсант, степень и форму вины (умысел, неосторожность, непреодолимые курсантом обстоятельства). Всю эту работу следует сделать достаточно быстро, потому что чрезмерно отсроченное дисциплинарное или иное воздействие малодейственно с точки зрения воспитательного эффекта как для нарушителя, так и для коллектива.

С другой стороны, возможна некоторая отсроченность наказания (в Уставе рекомендовано от одних до десяти суток), которая позволяет в условиях функционирования здорового коллектива подготовить соответствующее общественное мнение, а нарушительно самостоятельно осознать степень социальной опасности своего проступка.

По-видимому, можно говорить о существующей прямой зависимости между серьезностью проступка военнослужащего и сроком разбирательства и отсрочки применения наказания. В благополучных с точки зрения дисциплины подразделениях существует определенная система применения взысканий по нарастающей. Командир должен с величайшей осторожностью накладывать на курсанта первое взыскание. Для курсанта отсутствие в служебной карточке взысканий является мощным стимулом для недопущения нарушений дисциплины, и наоборот, их большое количество формирует безразличие.

Не во всяких условиях молодой человек может реализовать свои дисциплинарные намерения. И, значит, чем больше порядка во всем, что окружает курсанта, чем благоприятнее материально-технические условия службы и быта, чем меньше всего того, что мешает соблюдать правовые, нравственные и уставные нормы, тем выше дисциплина, тем прочнее навыки и привычки дисциплинированности.

Деятельность по укреплению воинской дисциплины опирается на фактический уровень дисциплинированности подчиненных. Никто не начинает заниматься укреплением воинской дис-

циплины с нулевого уровня. Оценить уровень дисциплины необходимо с точки зрения количества и динамики, а также персональной оценки личного состава. При оценке состояния дисциплины в подразделении следует составить ранжированный список курсантов-нарушителей воинской дисциплины, дифференцированно отметив уровень отрицания воинского порядка каждым из них.

В деятельности командира по укреплению дисциплины важное место занимает его служебное общение с нарушителями воинской дисциплины, с учетом характеристики подчиненных и социально-психологических причин нарушений дисциплины.

Дисциплинарный стиль начальника. Основой стиля начальника является выделение ведущего фактора, который предопределяет его тактику в решении задач по укреплению дисциплины.

На основе анализа работ разных авторов [см. 3; 7; 10; 15] можно выделить четыре дисциплинарных стиля: организаторско-технократический, демократическо-педагогический, оперативно-силовой, системный.

Организаторско-технократический стиль. Главным фактором дисциплины считается четкая организация деятельности подразделения, ее всесторонняя обеспеченность. Утопичная надежда на всепродуманность.

Демократическо-педагогический стиль — акцент на индивидуальную и групповую дисциплину подчиненных. В лучших своих формах этот стиль сводится к опоре на личность и коллектив, к способности людей делать правильный нравственный выбор. В худших же случаях он вырождается в малоэффективное морализаторство, бесконечные разносы, упреки и недовольство подчиненными.

Оперативно-силовой стиль означает опору начальника на себя, на свои собственные силы, на предоставленную ему власть, на требовательность, контроль, строгость. Для повседневной деятельности характерны тенденции лично вникать во все мелочи службы и сосредоточивать все решения в своих руках. Данный стиль дает определенные результаты, но достаточно начальнику отлучиться на более или менее продолжительное время, например, уйти в отпуск, как дисциплинарный механизм расстраивается.

Системный стиль означает, что руководитель стремится и часто умеет учитывать все дисциплинарные факторы, порой он мало отличается от случаев, в которых стиль не выражен.

Личная примерность командира. Дисциплина подразделения начинается с дисциплины командира, поэтому всякое дисциплинарное мероприятие разумно начинать с себя. Курсанту с первого курса необходимо сформировать в своем сознании образ дисциплинированного военнослужащего.

Личная дисциплинированность командира имеет две составляющие. Первая — это безукоризненное соблюдение общих обязанностей военнослужащих, то есть тех дисциплинарных норм, которые в равной степени относятся ко всем — и начальникам, и подчиненным. Вторая — это *дисциплина власти*, которая означает недопущение каких-либо злоупотреблений предоставленной властью, *законность и справедливость требований*, предъявляемых подчиненным. Правильно поставленная задача для подчиненных предполагает умение командира становиться на точку зрения исполнителя (искусство децентрации).

Таким образом, деятельность командира по укреплению дисциплины предполагает глубокие знания общевоинских уставов и закономерностей, которым подчиняется нормативно регулируемое поведение людей.

Библиографический список

1. Военная психология и педагогика: Уч. пос. / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. — М.: Совершенство, 1998. — 384 с.
2. Дерепко С.А., Желтобрюх С.П. Формирование профессионального менталитета у курсантов военно-учебных заведений. — Ярославль: ЯВФЭИ, 2003.
3. Доценко В.Т. Психологические условия деятельности офицерского состава по укреплению воинской дисциплины на кораблях флота: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1997.
4. Емелин А.И. Общение в деятельности военного финансиста: Уч.-метод. пос. — Ярославль: ЯВВФЭУ, 2000. — 92 с.
5. Емелин А.И., Куликов А.Ю. Психология и педагогика: Уч. пос. для слушателей и курсантов военных экономических вузов: В 2-х ч. — Ярославль: ЯВФЭИ, 2003.
6. Емелин А.И., Куликов А.Ю., Матвеев В.П. Психологические основы взаимоотношений и взаимопонимания в курсантских коллективах. — Ярославль: ЯВВФУ, 1997. — 88 с.
7. Емелин А.И., Куликов А.Ю. Психолого-педагогические проблемы укрепления воинской

дисциплины в курсантских подразделениях вуза: Монография. – Ярославль: ЯВФЭИ, 2007. – 149 с.

8. Емелин А.И., Чернов В.В. Морально-психологическое обеспечение деятельности войск: Уч. пос. – Ярославль: ЯВФЭУ, 2001. – 144 с.

9. Изместьев П.И. Из области военной психологии. – 3 изд., доп. – Варшава, 1911.

10. Китов А.И. Психология воинской дисциплины. – М.: ВПА, 1969.

11. Корф Н.А. О воспитании воли военачальников. – СПб., 1906.

12. Коупленд Н. Психология солдата. – М.: Воениздат, 1991.

13. Крук В.М. К истории изучения неуставных взаимоотношений // Матер. 3 науч. конф. по советской военной психологии. – М.: ВПА, 1991.

14. Общевоинские уставы. – М.: Воениздат, 2008. – 592 с.

15. Утлик Э.П. Основы психологической теории дисциплинарных систем: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996.

16. Утлик Э.П. Психология дисциплины. – М.: ГАВС, 1992. – С. 30.

УДК 355:37

Емелин Александр Иванович

Военный финансово-экономический институт Военного университета, г. Ярославль
alesha.afanasov@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОИНСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВВУЗА

В статье представлен психолого-педагогический подход к проблеме укрепления воинской дисциплины как сложного многопланового явления.

Ключевые слова: воинская дисциплина, воспитание, перевоспитание, педагогические методы.

Полная картина всей совокупности явлений и причинно-следственных отношений, всесторонне отражающих проблему воинской дисциплины и деятельности по ее укреплению, предполагает межпредметный подход. Научные представления о дисциплине подвержены постоянным трансформациям.

Психолого-педагогический подход к проблеме укрепления воинской дисциплины предполагает, что она рассматривается как сложное многоплановое явление.

1. Дисциплина – это величайшая, не всеми еще, к сожалению, осознанная человеческая ценность, достижением которой гордятся народы, страны, армии, большие и малые организации в обществе, небольшие коллективы и отдельные личности. Подлинная дисциплина – это сквозная составляющая человеческой культуры, демократичности общества, его действительной социальности (коллективизма).

2. Дисциплина является динамичным результатом комплекса специфических действий и неспецифических социальных и экономических условий, для чего необходима непрерывная работа соответствующих социальных институтов.

3. Дисциплинарная проблематика имеет как общую, так и узкоспециальную составляющие.

4. Психологической основой дисциплины является комплекс следующих факторов: а) индивидуальная дисциплинированность всех военнослужащих; б) групповая дисциплинированность воинских подразделений; в) дисциплинарное искусство руководителей и офицеров-воспитателей, выраженное в надлежащем качестве выполнения дисциплинарных функций.

5. Главным в содержании психологических основ дисциплины являются законы, уставы, нормы и принципы морали, предназначенные для регулирования воинской деятельности, быта и общения военнослужащих. В свою очередь, требования этих норм должны учитывать психологию человека и группы.

6. Интегральным свойством воинского подразделения, в котором выражается его способность выполнять функцию дисциплинирования, принято называть уставным воинским порядком.

При системном подходе может быть представлена исчерпывающая модель дисциплины воинского подразделения и система методов достижения требуемого состояния. Основными элемен-

тами этой системы могут быть выделены: свойства и качества личности военнослужащего, влияющие на его поведение; групповые социально-психологические явления как факторы саморегуляции нормативного поведения военнослужащих в группе и психологические механизмы взаимодисциплинирования; психолого-педагогические методы реализации дисциплинарных функций, выполняемых руководителем и органами управления по отношению к отдельным военнослужащим и подразделениям в целом.

Формулируя психолого-педагогические подходы к деятельности по укреплению воинской дисциплины, важно заложить основы такой модели ее создания и функционирования, которые не будут полностью зависеть от заполняющих ее людей, что предполагает в качестве дополнительного условия функционирования подсистемы подготовки и переподготовки соответствующих руководителей. Нужна такая дисциплинарная система, которая в полной мере реализовала бы возможности личного и коллективно-группового саморегулирования, эффективно стимулировала уставное поведение военнослужащих всех категорий, их нравственность и уважение к законам, втягивала в активное решение дисциплинарных проблем.

Важное место в дисциплинарной системе занимает работа по воспитанию и перевоспитанию отдельных военнослужащих, для военного вуза, это, прежде всего, курсантов. Решение воспитательной задачи по формированию дисциплинированности у отдельного курсанта предполагает: изучение офицером индивидуальных особенностей военнослужащих; правильный и рациональный выбор методов, приемов, средств и форм воздействия на каждого воспитанника; охват постоянным морально-психологическим и педагогическим влиянием всех категорий военнослужащих; совершенствование индивидуального стиля воспитательной деятельности и др.

По мнению английского военного психолога Н. Коупленда, «проблема человеческого характера самая трудная из всех, с какими сталкивается руководитель» [9, с. 83].

Воспитать военнослужащего — значит изменить, скорректировать систему отношений в коллективе в целом. Это обусловлено тем, что все личностные качества курсанта есть «проекция» его социальных отношений: к себе, как субъекту воинской деятельности, к сослуживцам, командирам и начальникам, родителям и др.

В том случае, если в сознании и поведении некоторых военнослужащих достаточно прочно закрепились определенные негативные качества, воспитателю приходится прибегать к деятельности по их перевоспитанию. К сожалению, необходимость в перевоспитании военнослужащих в настоящее время достаточно большая. Это связано в первую очередь с тем, что в военные вузы приходят молодые люди, имеющие уже некоторый жизненный опыт, причем часто негативный. Определить методами профессионально-психологического отбора на этапе поступления в институт их невозможность в силу стрессовости и высокой значимости для абитуриентов ситуации поступления, а с другой стороны, нежелательные для службы в армии привычки в гражданской среде распространены очень широко и набрать только молодых людей, не требующих педагогического корректирующего воздействия, наверное, просто невозможно. Поэтому с первых дней службы таких курсантов офицер сталкивается с задачей их перевоспитания, с искоренением негативных черт личности, отклонений в поведении [6].

Сложности процесса перевоспитания обусловлены тем, что перевоспитание призвано изменить отрицательные мотивационные установки курсанта, сформировать потребности в положительном поведении; практически отсутствует ранняя педагогическая профилактика различных отклонений в поведении допризывной молодежи и информация об этом во время их воинской службы; степень сложности возрастает в зависимости от характера различных отклонений в поведении трудных военнослужащих и т.д.

В ситуации перевоспитания офицер имеет дело с противоречивым внутренним миром подчиненного, не поддающимся обычным воспитательным воздействиям. Многие воспитатели испытывают недостаток опыта и умения работать с трудными курсантами. Кроме того, у воспитателей нет возможности изолировать трудных курсантов от остальных, на которых первые оказывают негативное влияние.

Под перевоспитанием понимается целенаправленный и организованный процесс совместной специфической деятельности воспитателей и перевоспитуемых, направленный на выявление и искоренение у курсантов негативных качеств и на этой основе формирование у них положительных качеств личности, стремления к самоисправлению. Необходимо отметить, что, если не-

достатки в сознании и поведении военнослужащего еще не стойкие, они поддаются искоренению при помощи других процессов воспитательной работы. В этом случае перевоспитание выступает одной из функций процесса воспитания.

У отдельных курсантов недостатки в сознании и поведении, отклонения от нравственных норм превращаются в устойчивые негативные качества личности и приобретают запущенный характер. В таком случае перевоспитание занимает большой удельный вес в общей системе воспитательных влияний, выступает уже самостоятельным процессом, имеющим свою психолого-педагогическую структуру.

Перевоспитание предполагает совместное, организованное и одновременное воздействие командиров, преподавателей на сознание и поведение курсантов с негативными личностными качествами. Деятельность военнослужащих с устойчивыми негативными качествами (объект перевоспитания) – другая сторона рассматриваемого процесса. В ходе перевоспитания военнослужащим необходимо изменить сложившиеся ошибочные позиции и установки, сформировать новые динамические стереотипы поведения, положительные качества личности. Воспринимая внешние воздействия, они перерабатывают их, опираясь на свои взгляды, убеждения, установки. При перевоспитании повышается роль самоисправления, в данном случае курсанты выступают по отношению к самим себе уже как субъекты перевоспитания.

Исследования показывают, что процесс перевоспитания более специфичен по своим целям, задачам и содержанию педагогической деятельности, нежели другие виды воспитательной работы [6].

Применение в процессе перевоспитания только известных методов воспитания: убеждения, примера, упражнения и т. п., по общему мнению, не всегда дает положительные результаты в работе с трудными курсантами.

В основу классификации методов и приемов перевоспитания положена совокупность различных сторон данного процесса, прежде всего его основные функции: восстановительная, компенсирующая, корректирующая, исправительная, стимулирующая, побуждающая к самоисправлению. Такой подход обеспечивает всестороннюю обоснованность выбора и оптимальное сочетание методов соответственно конкретной ситуации и поставленной цели.

В реализации восстановительной функции процесса перевоспитания в педагогическом эксперименте главным является метод переубеждения. Переубеждение понимается как целенаправленное воздействие на внутренний мир и поведение трудного курсанта в целях восстановления, развития и закрепления положительных и преодоления отрицательных взглядов и качеств.

Метод переубеждения реализуется на практике с помощью различных приемов педагогического воздействия, позволяющих дифференцировать подход к социально и педагогически запущенным, трудновоспитуемым курсантам. В педагогической деятельности наиболее часто используются такие приемы, как разъяснение, доказательство, опровержение, аргументация и др.

В педагогической практике по перевоспитанию трудных военнослужащих переубеждение дополняется методом переучивания, тесно связанным с упражнением. Переучивание имеет целью изменение отрицательного жизненного опыта, восстановление здоровых социальных потребностей и привычек перевоспитуемых военнослужащих. В процессе воспитания переучивание осуществляется с помощью приемов отучения и приучения.

В практике перевоспитания отучение предполагает запрет, контроль и проверку выполнения различных педагогических требований и рекомендаций. Параллельно с отучением осуществляется приучение с целью сформировать и развить у трудных курсантов положительные качества и привычки. При этом воспитатели, создавая для перевоспитуемых определенные трудности, заботятся о строгом соблюдении ими уставного порядка, распорядка дня, выполнении воинского приветствия, соблюдении опрятного внешнего вида и т.п.

Переучивание в педагогической практике опирается на переубеждение, закрепляет его результаты и тесно связано с методом «реконструкции характера». Метод «реконструкции характера» способствует формированию всего ценного, положительного в характере и поведении трудного курсанта. Данный метод заключается в выявлении и развитии тех положительных качеств курсанта, которые можно использовать в перестройке характера при прогнозировании позитивного развития личности на основе выявленных качеств, в процессе изменения отрицательных качеств, которые курсант ложно понимает как позитивные, в положительные (самоуверенность

превратить в уверенность, критиканство – в критичность, лень – в упорство и трудолюбие). С помощью приемов переоценки качеств, повседневной регламентации поведения, составления программы «реконструкции» и т. д. происходит накопление социального ценного опыта и отношений, которые способствуют развитию положительных качеств.

Как показывают исследования, метод «реконструкции характера» более длителен по времени, чем переубеждение или переучивание и осуществляется он частично на базе метода «взрыва». Сущность метода «взрыва» заключается во внезапном раскрытии курсанту степени педагогической трудности его как личности, содержания его отклонений в поведении от уставных норм в форме, побуждающей его сделать педагогически и социально целесообразный выбор [10, с. 507].

На практике метод «взрыва» осуществляется в естественных и специально организованных условиях, посредством таких приемов, как: нагнетание отрицательных переживаний до предела; доведение до абсурда негативной линии поведения, когда собственные недостатки неприятны; столкновение его как личности с настоящими; осуждение в коллективе, коллективный гнев, бойкот, отращивание и др.

В реализации исправительной и компенсирующей функций процесса перевоспитания наряду со «взрывом» используется метод перевода трудного курсанта в другой коллектив. Данный метод осуществляется путем перемещения курсанта внутри коллектива подразделения, перевода его в другое подразделение.

Корректирующая функция процесса перевоспитания реализуется через методы критики и самокритики и опосредованного педагогического воздействия. Метод критики и самокритики осуществляется приемами тактичного осуждения, самоосуждения, переориентации сознания и самосознания и другими.

В деятельности по перевоспитанию применяется метод опосредованного педагогического воздействия, тесно связанный с критикой и самокритикой.

Практика свидетельствует о различном характере отношения перевоспитуемых курсантов к опосредованным педагогическим воздействиям: бесконфликтное принятие мнения коллектива; внешнее согласие с его требованиями при внутреннем расхождении; открытое неприятие

требований коллектива; самоопределение, характеризующееся сознательной солидарностью с мнениями и взглядами товарищей по коллективу и др. Очень важно, чтобы опосредованное воздействие не формировало у курсанта чувства «неполноценности», фрустрации, тотального отторжения его как личности.

Перевоспитывать социальные черты характера (конфликтность, негативное отношение к товарищам и т.п.) вне социального контекста невозможно, поэтому для решения данной задачи должен быть использован весь позитивный потенциал группового воздействия, если группа поддерживает воспитательные воздействия, или отдельной части курсантов. Массовое, групповое наказание курсантов без дифференциации за проступки невыявленных или «неисправимых» курсантов приводит к формированию круговой поруки, в которую включаются все военнотрудовые подразделения.

В целях перевоспитания помимо уставных дисциплинарных мер офицеры подразделений применяют педагогические приемы поощрения (доверие, одобрение, благодарность, похвала, выражение положительного отношения, забота, награда, письмо на родину и др.) и принуждения (осуждение, огорчение, упрек, предупреждение, запрет, возмущение и др.). Особенности использования данных приемов педагогического воздействия в процессе перевоспитания заключаются в том, что воспитателям приходится нормализовать отношения с перевоспитуемым курсантом, раскрывать перед товарищами по службе положительные и отрицательные качества такого курсанта, четко аргументировать педагогические меры воздействия и вызывать соответствующее психологическое состояние перед тем, как объявить то или иное поощрение либо взыскание.

Наряду с названными методами и приемами в процессе перевоспитания можно использовать различные средства и формы педагогических воздействий на трудных курсантов. Практика показывает, что комбинации методов, приемов, средств и форм процесса перевоспитания, определяющих основные его пути, могут быть многочисленными и разнообразными. Это позволяет добиться определенных результатов в искоренении у трудных военнотрудовых негативных качеств личности.

Комплекс перевоспитывающих влияний офицеров и сержантов направляется на получение

конкретных положительных итогов процесса перевоспитания военнослужащих. Результативность данного процесса определяется главным образом с помощью следующих показателей: направленность поведения и уровень дисциплинированности курсанта; результаты в учебе; отношение к основным видам воинской деятельности; соотношение положительных и отрицательных качеств в личности курсанта; отношение к перевоспитывающим воздействиям и самоисправлению; состояние психического и физического здоровья и др.

Таким образом, овладение содержанием, организацией и методикой воспитательной работы с военнослужащими является важным направлением педагогической деятельности офицера в подразделении. Участие должностных лиц подразделения в проведении индивидуально-воспитательной работы и полнота охвата ею курсантов могут служить одним из критериев эффективности воспитательной системы подразделения.

Библиографический список

1. Боечко А.В., Лях Ю.М., Маров В.А., Стороженко А.П. Профилактика самоубийств: Метод. пособие для командиров, офицеров штабов и органов воспитательной работы. – М., 1995.
2. Военная психология и педагогика / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М.: Совершенство, 1998. – 384 с.
3. Емелин А.И. Общение в деятельности военного финансиста: Учеб.-метод. пос. – Ярославль: ЯФВФЭУ, 2000. – 92 с.
4. Емелин А.И. Хрестоматия по межличностному общению. – Ярославль: ЯФВФЭУ, 1998. – 136 с.
5. Емелин А.И., Куликов А.Ю. Психология и педагогика: Уч. пос. для слушателей и курсантов военных экономических вузов: В 2-х ч. – Ярославль: ЯФВФЭУ, 2003.
6. Емелин А.И., Куликов А.Ю. Психолого-педагогические проблемы укрепления воинской дисциплины в курсантских подразделениях вуза: Монография. – Ярославль: ЯФВФЭУ, 2007. – 149 с.
7. Емелин А.И., Чернов В.В. Морально-психологическое обеспечение деятельности войск: Учеб. пос. – Ярославль: ЯФВФЭУ, 2001. – 144 с.
8. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология: Учеб. пос. – М., 2005.
9. Коупленд Н. Психология солдата. – М.: Воениздат, 1991.
10. Макаренко А.С. О «взрыве» // Сочинения: В 7-ми т. Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 507 с.
11. Сыромятников И.В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время. – М., 2000.

УДК 355:37

Чуйков Юрий Михайлович

Костромское высшее военное командно-инженерное училище
радиационной, химической и биологической защиты (военный институт)
128803@inbox.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО В ВОЕННОМ ВУЗЕ: ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ И АКТУАЛЬНОЕ

Автор предпринял попытку осмыслить наставничество как педагогическое явление в историко-педагогической ретроспективе и условиях военного вуза.

Ключевые слова: профессиональное наставничество, педагогическое сопровождение, военно-служебная деятельность.

Развитие российской армии и системы подготовки офицерских кадров поставило на повестку дня поиск новых эффективных форм содействия становлению профессиональных военных. Одной из них по праву может считаться наставничество. Актуальность внедрения в практику военных вузов наставничества обусловлена еще и отказом от той системы идейно-политического воспитания, которое существо-

вало в Советской армии на протяжении длительного периода. Институт заместителей командиров по политической части (замполиты, политруки, комиссары), партийная и комсомольская организации выполняли широкий круг функций, как в войсках, так и в военных вузах – определяя многообразие средств участия в профессионализации будущего офицера. В пост-перестроечное время предпринимались различные попыт-

ки модернизировать систему воспитания (при этом воспитательные функции командиров и начальников, естественно никто не отменял). В военных вузах вводились должности заместителей по социальной работе (социальной и воспитательной), психологов, в последнее время осуществляется достаточно масштабная работа по введению практики военных священников. На эту категорию воспитателей предполагается (согласно проекта закона) возложить такие функции как: «реализации прав военнослужащих на участие в богослужениях, религиозных обрядах и церемониях, а также попечение о военнослужащих и членах их семей, содействие командованию воинских частей в духовном, нравственном, культурном и патриотическом воспитании военнослужащих; оздоровлении и укреплении морально-психологической обстановки в воинских коллективах; укреплении товарищества, взаимопонимания и сотрудничества между военнослужащими внутри воинских коллективов, а также между военнослужащими и населением в местах дислокации воинских частей; формировании у военнослужащих уважения к российским законам; укреплении воинской дисциплины; профилактике правонарушений среди военнослужащих; противодействию деятельности экстремистских религиозных течений и сект, представляющих опасность для личности и общества». Не отрицая целесообразности такого пути, рискуем предположить, что названный способ решения проблемы воспитания военнослужащих не единственный, остановимся на институте наставничества офицеров в военных вузах.

Понятие наставничество не является для нашей страны новым, осмысление культурно-исторической ретроспективы дает нам несколько вариантов культурных практик и соответствующего словоупотребления.

Наиболее древним является практика духовного наставничества, корни которой ряд исследователей обнаруживает еще в «Почении Владимира Мономаха». Анализ работ заместителя Патриаршего центра духовного развития детей и молодежи при Даниловом монастыре Ю. Белановского, дает нам возможность выделить несколько аспектов в рассмотрении духовного наставничества.

Во-первых, профессиональное наставничество может в определенной мере быть сопоставлено с духовничеством (духовным наставниче-

ством), и там и там, в основе передача опыта от более опытного – менее опытному, но желающему этот опыт освоить (от старшего начинающему). Наставничество возможно только в случае, когда наставник обладает личным опытом, в данном случае «невозможно научить человека тому, что не прожил сам, чего сам не достиг». Однако, названный автор допускает «возможен путь совместного обучения, когда перед учителем и учеником встает незнакомая им обоим задача и тогда, методом проб и ошибок, находясь во взаимном диалоге, они могут постараться чего-то достичь».

Во-вторых, хотя профессиональное наставничество в отличие от духовного не требует связи с личной глубинной жизнью наставника, однако наставляемый в любом случае перенимает не только навык или сведения, а и в какой-то мере образ жизни представителя профессии, «преобразуя его в свою личную и ответственную жизнь». Следует согласиться с Ю. Белановским в том, что профессиональный наставник не может претендовать в отличие от духовника на «включенность в полноту жизни», при всей важности личного контакта, «самые глубинные стороны личности остаются вне этого общения».

В-третьих, общей стороной, пожалуй, любого вида наставничества является своеобразная конвенция между наставником и наставляемым. Отчасти поэтому наставник в профессиональной сфере может быть соотнесен с психологом и психотерапевтом, здесь фиксируется помогающая практика. Наставник призван «помочь человеку разобраться в какой-то проблеме, дать необходимые знания и навыки для ее решения, помочь найти внутренние и внешние ресурсы».

В-четвертых, чрезвычайно важным оказывается продолжительность наставничества, его временные рамки, если духовник может принимать участие в жизни верующего не ограниченно, то наставник – офицер прекращает свои полномочия выпуском из вуза.

По аналогии с моделью предложенной Ю. Белановским можно представить назначение наставника – офицера в военном вузе как педагогическое сопровождение:

- освоения военно-профессиональных компетенций, выстраивание собственной профессиональной воинской службы;
- усвоение представлений о Вооруженных силах как социальном институте и проектирование собственного места в нем;

– интериоризации нравственных ценностей и норм жизнедеятельности профессионального военного, офицера (командира).

Большее значение для нашего исследования имеет диссертационная работа Е.В. Чариной, посвященная изучению отношений в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации. В этой диссертации отмечается: «Наставник является «значимым другим» для молодого специалиста. Отношения с наставником имеют личностный, а не формально-ролевой характер, в них наставник выполняет функции, аналогичные функциям «общественного взрослого», то есть является носителем способов ориентации в действительности. Отношения с наставником оказывают влияние на формирование у молодого специалиста личностного смысла профессии».

В конце XX начале XXI века наставничество становится практикой внутрифирменного обучения и внутрикорпоративного повышения квалификации. Спецификой такого обучения является то, что происходит в процессе непосредственной практики. В качестве наставника выступает опытный сотрудник или начальник (руководитель), который играет роль советника, не учителя или контролера, хотя осуществляет помощь, контроль, координацию (помогает сориентироваться в том, к кому следует обращаться по каким вопросам) корректирование на начальном этапе решение новичком производственных задач.

Рассмотрение наставничества как формы педагогического сопровождения осуществляется в русле традиций костромской научной школы по исследованию помогающих практик. Опираясь на положения, сформулированные Э.В. Бобровой, Б.В.Куприяновым, О.В. Миновской, Н.А. Сенченко, А.А. Смолиной, избранную проблему следует рассматривать в следующих контекстах.

Форма педагогического сопровождения – ограниченная по месту и времени структура взаимодействия детей и взрослых, обеспечивающая реализацию потенциала воспитанника через содействие в актуализации предпосылок и преодолении барьеров его развития и ценностной ориентации.

Наставничество в качестве формы педагогического сопровождения направлено *актуализацию предпосылок и преодоление барьеров развития и ценностной ориентации*. Согласно схеме разработанной в научном направлении

Б.В. Куприянова (диссертационные исследования А.Р. Агафонова, Э.В. Бобровой, А.А. Смолиной) предпосылки и барьеры развития и ценностной ориентации могут быть определены в соответствии с методологическим положением – определением личности (А.В. Мудрик). Развитие и ценностная ориентация представляет собой взаимодействие факторов, содействующих (предпосылки) и препятствующих (барьеры) данному процессу.

Для будущего офицера предпосылки и барьеры определяются совокупностью шести групп отношений курсанта: к военно-служебной деятельности и с данным видом деятельности, к армейской среде и со средой, в которой осуществляется военно-служебная деятельность, а также самоотношением (отношением курсанта к себе) и отношениями с самим собой.

Отношение к себе включает «Образ Я» и систему частных самооценок (А.В. Мудрик). Предпосылкой профессионального становления будущего офицера является принятие личностью социальной роли офицера. Соответственно барьером – выступает низкая самооценка личности.

Отношения с собой фиксируют готовность личности к волевому усилию над собой в освоении военно-служебных компетенций. Барьером в этом случае становится низкий уровень саморегуляции, негативные переживания от однообразия военной службы.

Отношения к военно-служебной деятельности отражают мотивацию курсанта к занятиям данным видом деятельности и его освоению. Данный фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от степени субъективной значимости военно-профессиональной деятельности. Предпосылкой профессионального становления выступает отношение к военной службе как к индивидуальному предназначению.

Отношения с военно-служебной деятельностью включают комплекс способностей курсанта, наличный опыт освоения данного вида деятельности и непосредственные занятия военной службой. Этот фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от уровня развития соответствующих способностей, характера предыдущего опыта обучения.

Отношения курсанта к армейской среде, в которой он осуществляет военно-служебную деятельность, представляют собой субъективное восприятие обстоятельств (помогаящих или

мешающих). Соответственно предпосылкой становления выступает ощущение психологической защищенности, отражение позитивного отношения со стороны окружающих людей. Предпосылкой также становится дух соревнования, принятие студентом атмосферы сообщества Вооруженных сил.

Отношения курсанта с армейской средой, в которой он осуществляет военно-служебную деятельность, отражают возможность будущего офицера влиять на внешние обстоятельства,

управлять ими. В реальной практике военных вузов данный фактор выражен слабо.

Наставничество как форма педагогического сопровождения увязывает в одном алгоритме сочетание и чередование процедур работы с информацией (исследование барьера, демонстрация способов преодоления барьера, созерцания, диалога с воспитанником) и процедур непосредственного содействия воспитаннику в волевых усилиях (организации преодоления трудности, созидания возможностей, игры, ритуала).

УДК 37

Фокин Игорь Владимирович

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
fokine@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛЫ СУПЕРВИЗИИ И ИХ АКТУАЛИЗАЦИЯ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Рассматриваются потенциалы традиционного для западной практики социальной работы института супервизорства, функции супервизоров, технологические приемы оказания помощи начинающим специалистам, студентам, фокусно-ролевая матрица супервизии.

Ключевые слова: социальная работа, подготовка социальных работников, супервизорство.

В практике социальной работы и подготовке социальных работников существуют давние традиции супервизорства над начинающими специалистами. В 40–50-е годы XX века супервизия проводилась в социальных агентствах и школах социальной работы большинства стран Запада на специальных сессиях, в ходе которых анализировались избранные записи бесед социального работника и клиента. В 60-е и 70-е годы прошлого столетия супервизия стала более открытым процессом: помимо стенограммы бесед стали широко использовать аудио- и видеозапись, одностороннее зеркало. В настоящее время для целей супервизии используются возможности новых информационных технологий – наблюдение за клиентом и социальным работником с помощью веб-камер, других электронных возможностей. Что же такое супервизия?

Понятие «супервизия» (supervision) переводится с английского языка как «надзор, наблюдение, заведование, руководство». Использование этого термина в социальной работе предполагает, что в ней действует профессионал-супервизор, который, наблюдая «сверху» за тем, как специалист работает с клиентом, зная и понимая об

этом гораздо больше и глубже социального работника, оказывает ему помощь в профессиональной деятельности. В реальной практике социальной работы супервизия – это целенаправленное профессиональное взаимодействие супервизора с начинающим специалистом – социальным работником, студентом. В ходе этого взаимодействия начинающий специалист рассказывает супервизору о своей работе с клиентом, делится планами, задает вопросы, а супервизор помогает ему найти ответы, поддерживает коллегу, делится своими знаниями и умениями. Супервизор – специально обученный сотрудник социальной службы, который выполняет в нем роль «психотерапевта» для начинающих специалистов или студентов. Главное в деятельности супервизора – умение так организовать работу в коллективе, чтобы каждый независимый сотрудник был способен максимально реализоваться в работе.

Супервизия является уникальной, творческой технологией обучения социальной работе, базирующейся на традициях устной передачи знания. Она применяется как в процессе социального образования студентов, когда они находятся на практике, так и при организации самостоятельной работы начинающих специалистов, когда су-

первизор помогает коллеге осваивать секреты профессионального мастерства. В зарубежных моделях подготовки социальных работников супервизор несет ответственность за то, чтобы специалист, еще не получивший необходимой квалификации, организовывал социальную работу действенно и этично. Иногда супервизия продолжается в течение нескольких лет.

В процессе супервизии супервизор призван поддерживать профессиональную позицию начинающего коллеги. Это означает: помощь специалисту в раскрытии или сдерживании его собственных чувств (как принимаемых, так и отвергаемых – страх, гнев, злость, растерянность) в зависимости от необходимости; фокусирование на проблемах клиента без подмены их собственными; осознание как своих возможностей, так и зон риска; гибкость в выборе и использовании средств воздействия на клиента и др.

Функциями супервизора являются: *обучающая*, если супервизия проводится в рамках обучения; *информационная*, когда супервизор передает специалисту тот или иной объем знаний, помогает в выработке стратегии социальной работы; *поддерживающая*, если специалист нуждается в человеческом участии, в позитивных ресурсах для продолжения своей деятельности; *оценивающая*, когда супервизор оценивает выбранные социальным работником стратегии, методы, технологии деятельности; *помощь в планировании дальнейшего консультирования*, если в ходе консультационной сессии социальный работник зашел «в тупик».

Среди технологических способов поддержания супервизором действенной позиции супервизируемого можно выделить: помощь в соблюдении границ деятельности (и супервизии); помощь в опознавании «слепых пятен» социального работника в сочетании с демонстрацией понимания и принятия реального несовершенства даже самого опытного специалиста; поддержка права собственного видения социальным работником происходящего; передача (трансляция) супервизором собственных профессиональных установок с помощью личных примеров, техник самораскрытия и др.

Практические знания, умения и навыки плохо передаются через учебники. Специалист не овладеет практической деятельностью, читая книги, работая на компьютере, просматривая видеозаписи и перебирая бумаги. Этому он научится

у других профессионалов-наставников в процессе целенаправленного общения с ними.

Поэтому в подготовке социальных работников такое большое значение приобретает личное взаимодействие супервизора и начинающего специалиста. По своему значению для профессионального роста специалиста супервизорство занимает вторую позицию после непосредственной социальной практики, а супервизор – ключевая фигура в профессиональном становлении специалиста. Именно супервизор регулирует профессиональные действия специалиста в процессе его практической социальной работы, не давая возможности закрепиться неверному навыку, неправильной установке.

Для достижения эффективного супервизорства важно выбрать ту технологию, которая в наибольшей степени соответствует личностному стилю, области интересов, мировоззрению, степени профессиональной автономии, уровню зрелости как супервизора, так и специалиста.

Хорошо зарекомендовавшей технологией является групповая супервизия. Ее организация возможна при взаимодействии социальных работников одной административно-территориальной единицы (района). Однако начинающему социальному работнику необходима полноценная индивидуальная супервизия с наставником, способным поддержать его профессиональное развитие. Полезной технологией является фокусно-ролевая матрица, позволяющая подробно проанализировать сложные случаи деятельности социального работника.

Супервизор может фокусироваться на различных аспектах социальной работы или супервизии. Обычно выделяют шесть категорий, или вариантов, супервизорского фокуса. Они представляют собой языковые метки, маркирующие род активности в конкретный момент супервизии, благодаря которым удается организовать то, что иначе было бы хаосом неструктурированного опыта.

Консультативная система (взаимодействие специалиста с клиентом).

1. Рассказ специалиста; история о клиенте и история клиента. Фокус – на клиенте.

2. Действия специалиста: исследование того, что он делал с клиентом, – гипотезы, методы и техники, интервенции. Фокус – на специалисте.

3. Процесс консультирования: исследование взаимодействия или «динамики» в ходе практической деятельности специалиста. Фокус – на де-

Таблица 1

Фокусно-ролевая матрица супервизии

Фокус	Роль			
	Учитель	Фасилитатор	Консультант	Эксперт
Рассказ социального работника				
Активность социального работника				
Процесс социальной работы				
Состояние супервизируемого				
Процесс супервизии				
Впечатление супервизора				

тельности в системе «социальный работник – клиент».

4. Состояние супервизируемого: этот фокус супервизии уже принадлежит «второй стороне» супервизорского процесса, где внимание супервизора концентрируется на состоянии специалиста во время супервизорской сессии, в том числе на переживаемых им «блоках» и дистрессе. «Переименование» специалиста в супервизируемого имеет целью подчеркнуть переход от первой группы фокусов супервизии, связанных с клиентом, ко второй, где главные отношения – это отношения с супервизором.

5. Супервизорский процесс: исследование отношений между супервизором и обучаемым, а также вероятности параллельного процесса.

6. Впечатления супервизора: «подозрения», «странные» чувства или идеи супервизора, связанные с супервизируемым или клиентом, трансформируются в соображения на тему не нашедших выражения аспектов рассказа специалиста или состояния супервизируемого.

Как учитель, супервизор помогает социальному работнику овладеть необходимыми знаниями, инструктирует, как использовать умения и навыки, а также оценивает его работу. В качестве фасилитатора, он облегчает выражение эмоций, поддерживает рассказ и процесс взаимодействия. Будучи консультантом, он консультирует начинающего социального работника в области его затруднений, помогает найти ресурсы. Как эксперт, супервизор выступает компетентным специалистом в области социальной работы.

Шестифокусный подход в соединении с четырьмя супервизорскими ролями дает возможность создать фокусно-ролевую матрицу (см. табл. 1). Используя эту матрицу, супервизор в любой момент может установить, где они «находятся» с его подопечным. Так, супервизор, ин-

структирующий специалиста относительно клиента и клиентской динамики, «попадает» в первый квадрат первой строки; инструктирующий относительно интервенций социального работника – в квадрат, расположенный строкой ниже и так далее. Супервидение может быть консультацией по материалу рассказа специалиста, или его активности, или процесса социальной работы, или состояния подопечного, или супервизорского процесса. Шестой фокус («впечатления супервизора») несколько отличается от остальных: хотя супервизор в принципе мог бы инструктировать начинающего специалиста по поводу своих впечатлений от него, более вероятно, что он будет исполнять учительскую, фасилитаторскую, консультативную или экспертную функцию, исходя из этих впечатлений.

В реальной практике вузовской подготовки специалистов или деятельности начинающих специалистов в конкретном районе, при еще не сложившемся институте супервизоров в России, можно рекомендовать технологию групповой супервизии, что позволяет обсуждать сложные, а иногда и типичные случаи из практики социальной работы с большим количеством начинающих социальных работников. Такая группа может быть организована как по инициативе районного комитета социальной защиты, факультета социальной работы, так и самих социальных работников. Алгоритм работы данной группы будет следующей.

На первой встрече оговаривается состав группы, форма ее организации (закрытая – открытая, существующая определенный промежуток времени или постоянная), цели и задачи. Каждая последующая встреча включает этапы.

1. Представление информации (шеринг) – возможность поделиться актуальным состоянием дел в социальной работе и заявить о потребности в получении супервизии.

2. Решение о том, чьи случаи можно рассмотреть на данной встрече.

3. Работа с конкретным случаем, включающая: рассказ супервизируемого; задавание ему уточняющих вопросов; обратные эмоциональные связи от участников (участники делятся своими чувствами либо возникшими переживаниями); гипотезы и идеи участников. На последнем этапе данного этапа супервизируемый не задает вопросов и никак не реагирует – он просто слушает. В конце он говорит присутствующим, что ему показалось полезным.

4. Завершение работы группы.

В таких группах для каждой отдельной встречи выбирается ведущий. Работу группы можно совместить с небольшими лекционными фрагментами, подготовленными участниками по актуальным темам.

Таким образом, супервизия позволяет социальному работнику чувствовать себя включенным в процесс взаимодействия с коллегами, получать профессиональную поддержку, новые знания и опыт, что делает ее важным инструментом профессионального развития специалиста.

Творческие задания

1. Организуйте очную встречу с супервизором (мастерскую) по освоению, например, умения слушать клиента в терапевтической социальной работе. Предлагается видеоролик с записью беседы социального работника с клиентом. Основной метод – прием стоп-кадра во время выполнения учебных консультаций супервизора в аудитории, то есть фокусировка на «внутренней профессиональной кухне» социального работника. Этим приемом обеспечивается непосредственная работа с осознанием студента происходящего, его рефлексией. Во время стоп-кадра развивается диалог с супервизором, с другими студентами, присутствующими в аудитории, у которых, как правило, есть инструкции, предписывающие позицию наблюдения, определенную рефлексивную задачу. Причем, стоп-кадры занимают основную массу времени по сравнению с «чистым» временем консультирования. Вот обычные вопросы и задания, которые обсуждаются во время стоп-кадра:

а) Просьба пересказать реплику клиента, как его понял социальный работник.

б) Как слушал социальный работник, на что обратил внимание в рассказе клиента?

в) Что сейчас происходит с клиентом? Каков его процесс переживания? Как можно поддерживать этот процесс? Какую работу здесь-и-теперь совершает клиент?

г) Кому он говорит, адресует свое высказывание?

д) Как можно технически выразить клиенту свое понимание?

е) Как реплика социального работника влияет на ответную реплику клиента, на его процесс?

Цель данной мастерской по пониманию умения слушать в социальной работе – создать и поддерживать ситуацию профессиональной социальной помощи, профессионального диалога с клиентом (в отличие от непрофессионального, «житейского» разговора), научить профессионально слушать и говорить с клиентом, вступать в профессиональный контакт, а не житейский «разговор по душам». Деятельность на полюсе социального работника – сопереживание, которое понимается как поддержка работы переживания клиента. Соответственно, акцент в обучающей супервизии делается на формирование умения смыслового слушания речи клиента, т.е. не столько того, ЧТО говорит клиент, сколько того, КАК он об этом говорит, какие культурные знаковые средства использует, как лингвистически оформлено его переживание, какова поэтика его переживания.

У искусствоведов есть профессиональный жаргон – «насмотреть» картины, когда в процессе профессионального образования искусствовед должен много часов смотреть картины в музеях, альбомах, репродукциях и т.д., уметь достаточно много времени посвятить встрече с одной картиной, пока она по-особому не откроется ему. Так происходит воспитание профессионального взгляда, в отличие от взгляда праздного зрителя. Так и данная мастерская, и супервизия нацелены на формирование профессиональной речи, т.е. слушания, понимания, «говорения» с разными партнерами по профессиональному общению – клиентом, супервизором, коллегами. Тематика заданий для проведения подобных мастерских с супервизором может быть самая разнообразная и зависеть от того, что хотелось бы профессионально освоить вместе и под наблюдением супервизора.

ПОТЕНЦИАЛЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

УДК 378

Баранов Алексей Евгеньевич

Филиал Санкт-Петербургского государственного
инженерно-экономического университета в г. Твери
engcebaranov@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА ОТ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО К АКТУАЛЬНОМУ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА*

На основе анализа современных тенденций в теории и практике воспитания предпринята попытка выявления факторов перехода от потенциального к актуальному в воспитательной деятельности вуза. Приведены результаты исследования компонентов модели воспитательной деятельности педагога высшей школы (парадигмального, нормативного, содержательного, методического), возможностей и ограничений их реализации в воспитательной практике современного вуза.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность вуза, лексика воспитания, студенческое самоуправление.

Интенсивное развитие практики воспитательной деятельности и понятийно-терминологического аппарата теории воспитания актуализируют исследование ряда проблем, имеющих в современных условиях принципиальное значение. Перспективы развития теории и практики воспитания, по мнению Н.Л. Селивановой, связаны с изменениями, которые должны произойти в четырех направлениях: воспитание станет подлинным, а не декларируемым приоритетом для государства и общества и будет обеспечено серьезной материальной, кадровой поддержкой; будут пересмотрены некоторые положения методологии и теории воспитания; будут теоретически осмыслены инновации в практике воспитания; результаты исследований теории воспитания будут востребованы практикой [8, с. 33]. Определенным шагом в реализации данных направлений может стать, на наш взгляд, изучение потенциального и актуального в воспитательной деятельности образовательного учреждения, основаниями которого представляется обращение к известной диаде «возможность – действительность».

В самом общем виде под возможностью понимается то, тенденции возникновения и развития чего уже имеются в действительности, но что еще не стало наличным бытием. Если действительность есть актуальное бытие, то возможность – потенциальное бытие, это будущее, содержащееся в настоящем [5, с. 59].

В контексте нашего исследования представляется принципиально важным, что возможное определяется как «то, что, во-первых (с объективной стороны), при определенных условиях может стать действительным, или то, что, во-вторых (с субъективной стороны), при определенных предпосылках может быть мыслимо как действительное» [9, с. 73]. Именно последняя позиция, на наш взгляд, уточняет направления поиска признаков возможного и действительного в воспитательной деятельности. Это подтверждают современные педагогические исследования, раскрывающие «мыслимое как действительное». В них представлены категории «педагогическая мифологема», понимаемая как неадекватное представление, проявляющееся в сфере педагогического взаимодействия, влияющее на характер и содержание педагогического процесса, его ценностно-смысловые аспекты, ментальные процессы участников (Ю.С. Тюнников и М.А. Мазниченко) и «симулякр» – термин, специально используемый для обозначения ситуации, когда понятие в принципе не может быть соотнесено с неким объектом, то есть теряет значение, переставая быть понятием, сохраняя при этом способность выступать основой коммуникации. Тем самым, отмечает М.В. Воропаев, разрушается и реальность, в нашем случае – реальность педагогическая [3, с. 19].

Другой актуальной проблемой является, на наш взгляд, состояние «терминологического хаоса».

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта № 09-06-00462а.

са» в педагогической теории и практике, провоцируемое, в том числе, и появлением все новых и новых симулякров. Накопленная современной педагогикой масса сведений теоретического характера, рискует стать критической по многим причинам, среди которых И.В. Кичева называет следующие: отсутствие систематизации терминов; многозначность и разнородность их толкования; активизация индивидуально-авторского терминопроизводства; характерный в целом для русского языка конца XX – начала XXI вв. «номинативный взрыв» и связанное с ним снижение строгости и нормативности словоупотребления в научном контексте; укрепляющиеся интегративные связи педагогики с другими науками и возрастающая нерегулируемость процесса заимствования терминов [6, с. 24].

Одним из аспектов рассматриваемой проблемы является изучение возможностей и ограничений использования лексики современной теории и практики воспитания, которое, по нашему мнению, позволит с более широких позиций провести анализ современной педагогической действительности, выявить специфику общения различных субъектов воспитания, рассмотреть проблемы подготовки и повышения квалификации педагогов.

В отличие от наук, имеющих ярко выраженную специфическую терминологию, педагогика в большей степени ориентирована на естественный язык, общеупотребительную лексику. Пространство использования общеупотребительной лексики воспитания, отраженное в устной и письменной речи, охватывает широкий спектр межличностных отношений. Это, прежде всего, отношения между педагогом (воспитателем, учителем, преподавателем) и воспитанником (учащимся, студентом), его родителями (лицами их заменяющими), коллегами.

Первые результаты, предпринятого нами исследования [1] позволили обозначить некоторые, на наш взгляд, наиболее острые проблемы использования общеупотребительной лексики воспитания. Среди них: наличие наряду с общеупотребительной значительного слоя лексики, имеющей ограниченную сферу употребления и нечеткость границ между ними; обоснованность и языковая корректность переноса терминологических единиц теории и методики воспитания в общеупотребительную лексику практики воспитания; метафоризация при переносе профессиональной

и терминологической лексики в сферу общеупотребительной лексики воспитания. Давно известно, что никто не любит, когда его воспитывают, особенно подростки и молодежь. Поэтому весьма некорректным представляется размещение на стендах и сайтах вузов отдельных положений концепций воспитания, программ воспитательной деятельности на цикл обучения, структуры воспитательной системы или схемы воспитательно-го пространства, в которых откровенно указано, на каких теоретических положениях строится процесс воспитания, кто является его субъектами и объектами, какие между ними устанавливаются связи, какие цели и задачи ставит педагогический коллектив в отношении студентов.

Актуальным в контексте рассматриваемой проблемы представляется обращение к понятию «языковая корректность» (С.Г. Тер-Минасова). В его основе – весьма положительное старание не обидеть, не задеть чувства человека, сохранить его достоинство, хорошее настроение, здоровье, жизнь. Несмотря на весьма удачное сочетание, термин «языковая корректность» (встречается также понятие «языковой такт») не смог соперничать с появившимся чуть раньше и достигшим мирового признания термином «политическая корректность» (political correctness).

Очерченные контуры теоретико-методологических подходов предопределили выбор в качестве отправной точки исследования гипотетической модели воспитательной деятельности педагога высшей школы. Именно модельное представление о воспитательной деятельности, как совокупности парадигмального, нормативного, координационного, содержательного и методического компонентов [2, с. 57] позволяет, на наш взгляд, проанализировать ее в контексте «потенциального – актуального».

Парадигмальный компонент модели воспитательной деятельности педагога высшей школы находит отражение, в первую очередь, в концепции воспитательной деятельности вуза, концептуальной составляющей описания его воспитательной системы, воспитательного пространства или системы воспитательной работы. Проведенное нами исследование [4] показывает, что это, как правило, изложение взглядов авторов (разработчиков) на процесс воспитания в вузе, реже – набор, не всегда корректно подобранных выдержек из имеющихся «классических» концепций и нормативных документов. В любом случае, та-

кие тексты представляют собой отражение потенциального, переход которого в актуальное возможен лишь в том случае, если изложенные в них идеи будут присвоены вузовским сообществом, то есть не вступят в противоречие с личностно-профессиональной позицией субъектов учебно-воспитательного процесса, окажутся актуализированными в условиях реальной жизнедеятельности вуза, будут способны к трансляции новым представителям профессорско-преподавательского состава.

Нормативный компонент модели воспитательной деятельности, детерминированный внешними и внутренними установками, находит отражение в квалификационных требованиях и функциях педагога высшей школы как воспитателя. Его актуализация возможна, на наш взгляд, при условии наличия в вузе разделяемой большинством педагогов концепции, а также системы аттестации, стимулирования и повышения квалификации педагогов и сотрудников, выполняющих воспитательные функции.

Координационный компонент, включающий горизонтальные и вертикальные механизмы взаимодействия субъектов воспитательной деятельности приобретает черты реальности, если деятельность подразделений вуза, координационно-совещательных органов (советов, комиссий и т.п.) носит системный, неформальный характер, регулярно проводится мониторинг воспитательной деятельности, анализируется ее реальное состояние, определяются перспективы развития.

Содержательный компонент модели воспитательной деятельности включает изучение личности студента, создание условий для его развития, адаптации к новым условиям, профессиональную ориентацию, психолого-педагогическую поддержку в различных сферах деятельности, решение индивидуальных проблем студентов, сопровождение научно-исследовательской деятельности, формирование студенческого коллектива (академической группы, курса, общественного молодежного объединения), организацию взаимодействия с родителями, другими педагогами, органами студенческого самоуправления, творческими группами и т.п.

Результаты проведенных исследований, позволяют сделать заключение, что некоторые традиционно значимые для высшей школы виды деятельности педагога (решение индивидуальных проблем студентов, профориентационная деятель-

ность, организация взаимодействия с другими педагогами, работа с творческими группами) не занимают ведущей позиции в вузовской практике. В содержание воспитательной деятельности недостаточно полно включаются такие важные, на наш взгляд, компоненты как использование истории вуза и персоналий, связанных с ним ученых, общественных деятелей, известных выпускников.

Методический компонент модели воспитательной деятельности педагога высшей школы имеет ярко выраженную специфику, обусловленную возрастными особенностями студентов, доминантой учебно-профессиональной деятельности, фрагментарностью и избирательностью взаимодействия педагога и студента и др. Все это находит отражение в выборе методов, методик, технологий и организационных форм воспитательной деятельности.

Одним из важных показателей реализации методического компонента модели воспитательной деятельности является, на наш взгляд, использование педагогом тех или иных организационных форм. Анализ интенсивности использования педагогами высшей школы различных организационных форм воспитательной деятельности показал, что предпочтение отдается традиционным способам организации жизнедеятельности студенческого коллектива: этическим и профилактическим беседам, конкурсам, традиционным праздникам. Среди других организационных форм отмечаются тематические и организационные собрания, культпоходы, экскурсии, социальные проекты. Работа со студентами при этом часто носит формальный характер, ограничивается передачей информации, организацией масштабных акций, преимущественно досугового характера, где большинству отводится роль пассивных участников.

Вместе с тем, приходится констатировать тот факт, что единственным организатором жизнедеятельности вузовского сообщества остается педагог. Лишь немногие респонденты указывают на то, что в качестве организаторов выступают: совместно педагог и студенты (23%); студенты самостоятельно (15,7%); студенты и специалисты учреждений культуры, физической культуры и спорта и т.п. (11,4%). Это актуализирует исследование условий организации и деятельности студенческого самоуправления, которое рассматривается как режим протекания инициативной, самостоятельной общественной жизни сту-

дентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческого сообщества, развитие социальной активности студентов, поддержку социальных инициатив.

В реальной практике часто приходится констатировать, что педагогическое сопровождение, иногда весьма активное, переводит самоуправление в режим так называемого «соуправления», граничащего с прямым руководством, выделение в сферу его деятельности лишь досуговых мероприятий и обеспечения явки студентов на массовые акции. Причинами такого подхода называются неспособность (неготовность) студентов к самоуправлению, их инфантилизм, отсутствие инициативы и т.п.

Исходя из этого, представляется уместным проанализировать в контексте «потенциальное – актуальное» тенденции и проблемы, связанные с функционированием института студенческого самоуправления в вузе.

Существенной проблемой создания, развития и функционирования студенческого самоуправления в системе высшего профессионального образования сегодня остается проблема идентификации его основных признаков: наличие специфического субъекта, в качестве которого выступает некая общность, коллектив, организационная система; наличие объекта, как правило, деятельности, которая осуществляется совместно, т.е. распределяется на отдельные действия, которые должны быть скоординированы, упорядочены и направлены на достижение единого результата (А.Г. Кирпичник); наличие высшего и исполнительно-распорядительного органов самоуправления (определение их полномочий и механизмов взаимодействия).

Ограничениями перевода рассмотренного потенциального в актуальное, на наш взгляд, могут выступать:

- отсутствие концептуально представленной, нормативно закреплённой и главное – реально осуществляемой педагогической деятельности по коллективообразованию на уровне академической группы, курса, факультета и вуза в целом;
- ограниченный (руководством вуза, педагогами) перечень направлений деятельности, в которых возможно проявление студенческого самоуправления;
- отсутствие реальной возможности функционирования на уровне факультета и вуза высшего органа самоуправления – общего собрания

и связанная с этим проблема делегирования полномочий при проведении конференций, съездов, форумов;

- создание исполнительных органов, имитирующих участие студентов в управлении, отсутствие возможности ротации их состава в связи с выделением группы «штатных активистов», «студенческой бюрократии»;

- отсутствие механизмов и возможности реального участия студентов в обсуждении и решении важнейших вопросов деятельности образовательного учреждения;

- переоценка роли самодетельного творчества (фестивали «Студенческая весна», КВН и т.п.) и подмена студенческого самоуправления системой клубов по интересам в сфере досуга;

- пренебрежение необходимостью системной подготовки лидеров и организаторов студенческого сообщества, как будущих руководителей в сфере получаемой специальности.

Игнорирование этих ограничений может привести в лучшем случае к сохранению положения студенческого самоуправления в поле потенциального, а в худшем – к превращению его в очередной симулякр педагогики высшей школы и молодежной политики.

Предложенные к рассмотрению в данной работе направления исследовательского поиска позволяют, на наш взгляд, уточнить механизмы актуализации, то есть те факторы, которые определяют характер перехода от потенциального к актуальному в воспитательной деятельности педагога высшей школы. Мы пришли к выводу, что к ним можно отнести:

- *внешние*, среди которых социальная среда образовательного учреждения и его статус в ней, система внешнего социального контроля за деятельностью образовательного учреждения, позиция профессиональных сообществ по отношению к вузу, наличие/отсутствие стратегии и тактики, реальной или декларируемой позиции в отношении воспитания у учредителей, региональных органов исполнительной власти (департаменты образования, комитеты по делам молодежи и т.п.);

- *внутренние*, характеризующиеся наличием согласованной и терминологически выверенной позиции руководства и профессорско-преподавательского состава вуза по вопросам воспитания, характером межличностных отношений субъектов воспитания в образовательном учреждении, наличием/отсутствием системы воспита-

тельной работы, воспитательной системы, воспитательного пространства, традициями и нормами организации и лексического оформления воспитательной деятельности в вузе.

Библиографический список

1. Баранов А.Е. Общеупотребительная лексика воспитания: к постановке проблемы исследования // Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: материалы Вторых пед. чтений, посв. творч. насл. Л.И. Новиковой, г. Владимир, 12–16 окт. 2009 г.; под ред. А.В. Гаврилина, Н.Л. Селивановой. – Владимир; М.: Изд-ль И. Шалыгина, 2009. – С. 209–212.
2. Баранова Н.А. Воспитательная деятельность педагога высшей школы в контексте психолого-педагогических исследований: Монография. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2009. – 124 с.
3. Воронин М.В. Отечественное воспитание: симулякры и смерть реальности // Методология воспитания в контексте современного гуманитарного знания: тезисы выступлений участников

Летней научной школы [препринт]. – Тверь: Филиал СПбГИЭУ в г. Твери, 2007. – С. 19–23.

4. Воспитание в системе высшего профессионального образования: современные концепции и подходы / Авт.-сост. А.Е. Баранов, Н.А. Баранова. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2009. – 114 с.
5. Каткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
6. Кичева И.В. Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 24–32.
7. Луков Вал.А., Луков Вл.А. Парадигмы воспитания и теория тезаурусов // Тезаурусный анализ мировой культуры: сб. науч. трудов. Вып. 9 / Под ред. Вл.А. Лукова. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2007. – С. 3–26.
8. Селиванова Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – №1. – С. 33–39.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 576 с.

УДК 372.8

Бредихин Анатолий Петрович

Курский государственный университет
brean-1@mail.ru

В ПОИСКАХ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА: ОТ ТЕОРИИ – К ПРАКТИКЕ

В статье представлен авторский анализ практики профессионального воспитания студентов художественно-графических факультетов вузов Центральной России, проблемы и опыт выстраивания воспитательных систем в обеспечении целенаправленного развития профессионально-личностных качеств будущих педагогов-художников. Автор размышляет о проблемах и условиях формирования широкого комплекса личностных качеств и свойств, которыми должен обладать будущий педагог и художник.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, учитель изобразительного искусства, художественно-графический факультет.

Анализируя современные тенденции в профессиональном воспитании будущих учителей изобразительного искусства, нельзя не учитывать те реалии и явления, которые характеризуют эволюцию духовной культуры студенческой молодежи, особенности развития современного высшего художественно-педагогического образования. С этих позиций особый интерес вызывает стремление коллективов ряда вузов и факультетов выстроить сбалансированную систему воспитательной работы, ориентированную на интенсивное духовное раз-

витие студентов, приобщение их к ценностям и традициям художественной культуры России, ее отдельных регионов.

В частности, в этом плане интересен опыт художественно-графического факультета Орловского государственного университета, ориентирующего свою работу на приобщение будущих учителей изобразительного искусства к художественному наследию края, народному художественному творчеству, вовлекающего студентов в пропаганду традиционных художественных промыслов. С этой целью студенты факультета регулярно уча-

ствуют в поездках по музеям и усадьбам орловщины, знакомятся с биографиями видных земляков – писателей, художников, композиторов; активно вовлекаются в работу со школьниками, пропаганду художественного наследия своей малой родины. Вся эта работа осуществляется через институт кураторов, с опорой на самостоятельность и инициативу самих студентов, органы студенческого самоуправления. На факультете реализуется программа воспитательных акций и дел, ориентированная на развитие самостоятельности, субъектности, социальной активности студентов, вовлечение их в широкую общественно-полезную и профессионально-педагогическую деятельность.

Студенты регулярно выезжают в детские дома, школы-интернаты города и области, проводят встречи с педагогами-практиками, осуществляют шефскую помощь, организуют работу педагогических отрядов, проводят праздники для детей, выставки и конкурсы детских рисунков. Главный итог такой работы преподаватели факультета видят в налаживании межвозрастного взаимодействия между студентами, педагогами-практиками и детьми, освоение будущими учителями традиций педагогического сообщества, опыта приобщения школьной молодежи к изобразительному искусству, к культурному наследию Орловской области.

Интересны попытки выстроить систему профессионального воспитания студентов в художественно-педагогическом колледже Воронежского государственного педагогического университета (руководитель колледжа – профессор Э.В. Паничева). Такую работу колледж разворачивает в нескольких направлениях: освоение студентами ценностей народного декоративно-прикладного искусства; включение будущих учителей в деятельность педагогических отрядов; активизация жизнедеятельности коллективов студенческих групп; налаживание межвозрастного взаимодействия студентов и преподавателей, включение студентов в жизнь художественно-педагогического сообщества города и области; включение студентов в социально-творческую деятельность, эстетизацию среды города, сохранение памятников культуры региона и др. Особое внимание руководителей колледжа обращено к работе кураторов студенческих групп, обеспечение преемственности, систематичности, последовательности в их работе, обоснованное выдвижение це-

лей воспитательной деятельности со студентами, объективность в оценке результативности осуществляемой воспитательной работы в колледже. С этой целью в колледже регулярно проводятся диагностические срезы, призванные выявить не только реальный уровень профессиональной воспитанности студентов, но и привлекательность предлагаемых видов деятельности, эффективность созданных условий для личностного и профессионального роста будущих педагогов-художников.

Особый интерес представляет программа научно-методического семинара кураторов, которым руководит доц. А.В. Калинин. В рамках семинара происходит регулярный обмен опытом воспитательной работы кураторов, анализ состояния воспитательной работы и уровня воспитанности студентов, эффективности влияния отдельных субъектов воспитательного пространства колледжа на профессионально-личностное становление будущих педагогов-художников. К участию в семинарах привлекаются опытные практики, талантливые художники, деятели культуры и искусства. Семинар кураторов стал важным фактором совершенствования воспитательной работы в колледже, обеспечения эффективности ее влияний на социальное и профессионально-педагогическое развитие будущих учителей изобразительного искусства.

Интересен и перспективен опыт художественно-графического факультета Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Этот опыт связан с моделированием среды факультета, превращением ее в действенный фактор профессионально-личностного развития будущих педагогов-художников. С этой целью на факультете организуются постоянные выставки творческих работ студентов и преподавателей факультета; проводятся регулярные встречи с деятелями культуры и искусства; студенты вовлечены в деятельность творческих объединений; предметом особой заботы студентов и преподавателей являются традиции, нормы взаимоотношений в художественно-педагогической среде; в зоне пристального внимания преподавателей и администрации вуза находятся вопросы формирования и сплочения коллективов студенческих групп, их участия в работе по сохранению памятников истории и культуры Костромской области, освоению народных художественных промыслов. Заслуживает положительной оценки попытка выстроить систему ключевых дел на факультете,

задав тем самым логику развития воспитательной системы, упорядоченность жизнедеятельности всего коллектива факультета.

Факультет твердо следует достижению главной цели – «воспитанию человека гуманиста-творца с развитой индивидуальностью, способного сохранить и пополнить достижения отечественной культуры и искусства, готового к творческому труду в любой сфере деятельности, в новых социокультурных условиях» [8]. Одной из приоритетных задач художественно-графического факультета является стремление коллектива студентов и преподавателей стать своего рода очагом культуры для всего региона, центром пропаганды современных подходов и технологий художественно-педагогического образования молодежи. С первых дней обучения на факультете ребята погружаются в увлекательный круговорот студенческой жизни: сборы первокурсников, общеуниверситетский конкурс «Метро», фестиваль творчества «Студенческая весна», подготовка различных факультетских и университетских мероприятий – это лишь малая часть того, что содержательно наполняет жизнь студента художественно-графического факультета КГУ.

Уникальным центром организации разнообразной воспитательной работы со студентами является художественно-графический факультет Ростовского государственного педагогического университета. Особенностью его жизнедеятельности является включенность в жизнедеятельность поликультурного региона, в котором проживают представители многих национальностей, этнических групп, культур. Тем не менее, поликультурная среда факультета ориентирована не столько на фиксацию различий в культурах отдельных этнических групп, сколько на выявление общечеловеческого в национальных культурах, поиск сходства, а не различий. Этой цели подчинены совместные творческие проекты преподавателей и студентов, способы освоения ценностей и традиций художественно-педагогического сообщества, механизмы погружения в культуру донского казачества, особенности образа жизни и быта жителей северокавказского региона, его историю и традиции. В этой работе вполне успешно зарекомендовали себя совместные экспедиции преподавателей и студентов художественно-графического факультета, походы и экскурсии, участие в реставрационных работах, возрождении культовых сооружений, дворянских усадеб

и историко-культурных заповедников. По итогам таких акций традиционно проводятся совместные выставки, презентации, фотоотчеты, выпуск газет, проведение конференций и диспутов.

Особый интерес вызывает знакомство с опытом профессионального воспитания студентов на художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета. На факультете сложилась вполне целостная, оригинальная и отлаженная система воспитательной работы, в рамках которой существует институт кураторов, действующие органы студенческого самоуправления, система традиционных дел и акций факультета, формы сотрудничества с учреждениями культуры и образования столицы, сотрудничества с деятелями искусства, науки, налаживания интенсивного взаимодействия между студентами и преподавателями факультета. Особая роль в формировании идеологии профессионального воспитания будущих педагогов-художников принадлежит декану факультета профессору Е.В. Шорохову и профессору В.К. Лебедко и др. Основной идеей воспитательной работы со студентами руководители факультета считают формирование духовной культуры будущих педагогов, развитие их гражданского самосознания, обогащение опыта социокультурной и профессиональной деятельности, культивирование навыков организации здорового образа жизни. Реализация заявленной цели осуществляется через традиционные дела факультета и содержательную, насыщенную жизнедеятельность коллективов студенческих групп. Факультет планомерно расширяет связи и сотрудничество со школами, в том числе с углубленным изучением изобразительного искусства, совершенствует профессионально-педагогическую и специальную подготовку студентов, в том числе активизирует выставочную деятельность студентов и преподавателей на факультете и за его пределами [9].

В течение полувековой истории факультета изобразительного искусства РГПУ им. А.И. Герцена сложились и успешно реализуются богатые и разнообразные традиции воспитательной работы со студентами, эффективно работает институт кураторов, оформилась и оказывает заметное влияние на будущих педагогов-художников предметно-эстетическая среда факультета. Важно, что студенты очень органично ощущают свою связь с культурой Санкт-Петербурга, с первых дней учебы на факультете активно включа-

ются в работу по освоению памятников культуры и искусства Петербурга, оказываются вовлечены в деятельность творческих и педагогических студенческих отрядов. Инициаторами такого активного включения молодежи в художественную и педагогическую жизнь вуза выступают сами студенты, органы студенческого самоуправления, лидеры молодежных творческих объединений и коллективов. Среда вуза и факультета в РГПУ не гасит студенческих инициатив, не предполагает политической цензуры, не устраивает селекцию молодежных студенческих движений на «нужные» и «ненужные». Преподаватели и студенты живут единой жизнью профессионально-педагогического сообщества, дружной семьей единомышленников, в которой царит партнерство, сотрудничество, высокая интеллигентность [10].

Вступление России в единое европейское образовательное пространство и связанное с этим реформирование высшего педагогического образования требует корректировки фундаментальных принципов организации образовательного процесса в вузе. Как показывает анализ складывающегося сегодня в вузах опыта организации воспитательной работы, основные векторы профессионального воспитания будущих педагогов-художников обращены к трем важнейшим аспектам в формировании личности студента – когнитивному, эмоциональному, деятельно-практическому. Отсюда рождаются и формулируемые в практике целевые ориентиры профессионального воспитания будущих учителей изобразительного искусства.

Целевые установки процесса профессионального воспитания и система ценностей будущего педагога во многом определяются спецификой образовательного процесса художественно-графического факультета и теми проблемами, которые приходится решать вузовским преподавателям, в организации воспитательной работы со студентами. Анализ реалий современной университетской педагогической действительности и опыта организации воспитательной работы с будущими педагогами-художниками в вузах страны (МПУ, РГПУ, Воронежский, Костромской, Курский, Липецкий, Орловский, Ростовский государственные университеты) позволил выявить ряд противоречий в состоянии этой работы.

Разрешение существующих противоречий связано с преодолением целого ряда *негативных тенденций*, выявленных нами в ходе анализа

современной практики профессионального воспитания будущих педагогов-художников. Среди таких тенденций можно назвать тенденцию социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия (О.В. Долженко, С.Г. Кара-Мурза, В.А. Разумный, В.М. Розин, Э. Тоффлер и др.); тенденцию «варваризации» культуры (А.С. Ахизер, В.С. Библер, М.С. Каган, Х. Ортега-и-Гассет, А.С. Панарин); тенденцию доминирования репродуктивных видов деятельности над творческими (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.В. Калинин, В.М. Соколинский, Н.К. Шабанов и др.); тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности студентов (М.А. Ларина, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, С.М. Салов, В.А. Сластенин, Н.Н. Сучкина); тенденция «омасковления» воспитательного процесса в вузе, камуфлирования множеством массовых «воспитательных» акций и дел стагнации первичных коллективов, опасного снижения качества воспитанности студентов (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.А. Сластенин, С.М. Салов); тенденция поляризации социальных и профессиональных позиций студентов, выражающих различное (порой диаметрально противоположное!) отношение к перспективам профессиональной самореализации будущих педагогов-художников в системе образования (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, О.В. Долженко, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, В.М. Розин, С.М. Салов) и др. Ориентация на преодоление этих тенденций, их минимизацию может и должна составлять важный аспект деятельности воспитательной системы факультета, социального и профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства.

Озабоченность и тревогу педагогов-практиков вызывают тенденции доминирования личного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации эстетических интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия в художественно-педагогической среде, обеднение творческого репертуара, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения в студенческой среде все это неизбежно приводит к искажению представлений о высокой Миссии учителя в обществе, о его месте и роли

в обеспечении социального прогресса, ретрансляции ценностей и нормативов культуры, приобретении вступающих в жизнь поколений молодежи к достижениям национальной культуры. Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня эмоциональной отзывчивости студентов, опыта рефлексии своей профессиональной деятельности, уровня сформированности эмпатических способностей, нравственно-эстетического отношения к действительности. Эти явления объективно снижают мотивацию к учебе и интерес будущих педагогов к предстоящей профессиональной деятельности. Особое беспокойство вызывает и то, что в среде будущих художников и педагогов происходит заметное снижение потребности в устойчивых контактах с учреждениями культуры и искусства, существенно падает интерес к творческой деятельности, освоению художественных навыков, стремление к самореализации в художественной и педагогической сфере.

Как отмечают исследователи, тенденция сциентистской ориентации всей системы образования неизбежно ведет к воспроизводству репродуктивного типа сознания человека, минимизирующего субъектность личности, предлагая ему лишь освоение жестко регламентированных социальных и профессиональных функций. Высшее образование в этом случае остается традиционной сферой воспроизводства кадров, отраслью общественного производства «человеческих ресурсов» [13, с. 3]. Не менее опасна тенденция утверждения технократического подхода к человеку в практике высшего профессионально-педагогического образования, ибо будущий учитель имеет дело с особым «предметом» профессиональной деятельности – ребенком, человеком, что предполагает обретение им в условиях вуза опыта эффективного, гуманного взаимодействия с коллегами, преподавателями, работниками творческого «цеха», деятелями культуры и искусства.

Анализ опыта профессионального воспитания студентов ряда художественно-графических факультетов (МПУ, РГПУ, Воронежского, Костромского, Курского, Липецкого, Орловского, Ростовского государственных университетов) показывает, что одной из наиболее эффективных форм такой работы является совместная творческая и выставочная деятельность студентов и преподавателей, в процессе которой устанавливаются тесные отношения сотрудничества, со-творчества, взаимопонимания. Такое продуктивное взаимо-

действие преподавателей специальных кафедр, кураторов групп и студентов, начинаясь от творческого замысла и доходя до практического воплощения в продуктах совместного творчества, перерастает, как правило, в партнерство, приобретает характер творческой кооперации, когда студент и преподаватель начинают понимать друг друга с полуслова, когда совместная художественно-педагогическая деятельность становится предпосылкой их взаимного сближения, духовного и профессионального единения. Дистанция преподаватель-студент сокращается настолько, что эти отношения становятся похожими на отношения коллег.

Как показывает анализ опыта профессионального воспитания студентов художественно-графических факультетов, ориентация будущих педагогов-художников на личностное и профессионально-педагогическое творчество, развитие в них культуры самопознания, саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования является одним из основных условий успешности процесса профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства, расширения диапазона его возможностей и социально-творческих проявлений.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н., Колесникова И.А. О воспитании и воспитательных системах. – СПб., 1996.
2. Концепция художественного образования в Российской Федерации. – М., 2001.
3. Коротких М.Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса (на материале сельской школы): Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 234 с.
4. Махрова Э.В. Художественное образование в педагогическом вузе на современном этапе // Проектирование профессиональной подготовки учителей творческих специальностей в условиях модернизации педагогического образования. – Воронеж, 2004. – С. 5–19.
5. Моделирование воспитательных систем: теория – практике / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 144 с.
6. Степанов Е.Н. Воспитательная система класса. – Псков, 1998. – 97 с.
7. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитатель-

ных систем / Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 256 с.

8. Официальный сайт Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – <http://www.ksu.edu.ru>

9. Официальный сайт Московского государственного педагогического университета. – <http://www.mpgu.ru/18.shtml>

10. Официальный сайт РГПУ им. А.И. Герцена. – <http://www.herzen.spb.ru/main/structure/fakultets/arts/>

11. Паишков А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / Под ред.

А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002 – С. 41–55.

12. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – С. 79–118.

13. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. — Курск, 2001. – 503 с.

14. Шалимов В.А. Педагогическое творчество – важнейшее условие коренного преобразования профессиональной подготовки будущего учителя // Художественно-эстетическая подготовка будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования / Отв. ред. В.А. Сластенин. – Липецк, 2004. – С. 19–28.

УДК 372.8

Ерёмин Павел Алексеевич

Курский институт социального образования (филиал РГСУ)
arkadich82@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: ЦЕЛИ, ПРИНЦИПЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье автор предлагает обоснование специфики, содержания, методик и условий профессионального воспитания педагога-музыканта в воспитательной системе колледжа. Акцентируя внимание на необходимости расширения кругозора будущих педагогов-музыкантов, вовлечения их в широкую социально значимую деятельность, автор подчеркивает роль различных факторов в обретении студентами необходимых профессионально-личностных качеств.

Ключевые слова: воспитательная система, профессиональное воспитание, учитель музыки.

Социально-экономические преобразования, появление новых ценностей, понимание значимости образования актуализировали потребность в подготовке педагога нового типа, готового к отказу от привычных схем и стереотипов в поведении, восприятии и мышлении, испытывающего потребность в постоянном творческом развитии и самореализации. Анализ ведущих положений государственного образовательного стандарта профессионального образования, современных концепций музыкально-педагогического образования и новых программ музыкального образования в школе позволяют заключить, что основой уроков музыки является ее деятельно-творческое освоение (М.С. Красильникова, Л.Л. Куприянова, Н.А. Терентьева и др.). В эпицентре музыкально-педагогической действительности, помимо педагога и музыки, как вида искусства, находится личность ребенка и его ориентация на эмоционально-про-

чувствованное общение с произведениями искусства, осуществляемое в различных видах музыкальной деятельности (Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Д.Б. Кабалевский и др.). В достижении этой цели учитель-музыкант призван импровизировать, выступать, раскрывать свой потенциал в живом творчестве и взаимодействии с учащимися. Внеклассная деятельность в школе также стимулирует современного педагога в нахождении креативных средств и способов музыкально-эстетического развития воспитанников (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Т.А. Зяткина, И.А. Знаменская и др.). Одним из путей воспитания творческой личности будущего учителя музыки и раскрытия его потенциала есть путь профессионального воспитания, личностного духовно-нравственного роста студента, его готовности к творческой самореализации. Через участие в творчески-созидательной деятельности «вращивается»

субъектность будущего педагога-музыканта, поскольку этот процесс предполагает проявление его мотивации, эмоционального самовыражения, самооценки, самораскрытия в художественных формах и образах, способности выделять себя из среды и влиять на нее.

Профессиональное воспитание, как целенаправленный процесс, предполагает последовательное, диалектическое движение к цели, результат которого – обретение педагогом системы профессиональных ценностей и идеалов, расширение его духовных потребностей и интересов, социально-ценных мотивов, обогащение эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств (А.В. Репринцев). Профессиональное воспитание будущего историка, филолога, физика и т.д. имеет много общего, но в то же время обнаруживаются и существенные отличия, обусловленные спецификой осваиваемой студентами конкретной области знания, характером и содержанием деятельности воспитательной системы, культивируемой в рамках воспитательной системы модели отношений между всеми ее субъектами.

В чем же специфика профессионального воспитания будущего учителя музыки? Каковы его ценностно-целевые и содержательно-организационные особенности? Есть ли они? Безусловно, есть! Это своеобразие связано со спецификой предмета профессиональной деятельности будущего учителя музыки, – таким предметом является не просто ребенок, не просто некоторый уровень его личностного развития, знаний об искусстве, владения прикладными умениями и навыками, но – самое важное! – отношение ребенка к миру, к окружающей действительности, его способность и готовность целенаправленно ее преобразовывать и созидать. Конечно, чтобы сформировать такого воспитанника, педагог должен сам обладать достаточным потенциалом, устойчивым нравственно-эстетическим отношением к миру, должен сам быть носителем высоких духовных и нравственно-эстетических ценностей. Следовательно, чтобы соответствовать столь высоким требованиям, будущий учитель музыки быть сам хорошо воспитан, сам должен являть пример подлинной нравственности, духовности, социально ориентированной активности, готовности и способности к творческой созидательной деятельности.

Специфичность этой профессии обусловлена сложной многогранной структурой самой де-

ятельности педагога-музыканта, обогащающей духовный мир подрастающего поколения, развивающей и формирующей в них столь важные нравственно-эстетические взгляды, чувства, прививающие потребность, интерес к познанию достижений национальной и мировой культуры и искусства. Поэтому педагог – музыкант должен быть не просто грамотным, образованным специалистом, но и творческой личностью.

Анализ природы и специфики профессионального воспитания будущего педагога-музыканта показывает, что оно представляет собой целенаправленный и управляемый процесс. Показателями профессиональной воспитанности будущих педагогов-музыкантов являются: степень проявления в личности каждого студента основных компонентов такой воспитанности – когнитивного, эмоционального и деятельно-практического (А.В. Репринцев, С.М. Салов, Н.Н. Сучкина, А.П. Бредихин и др.). Опираясь на социальные и профессиональные ценности педагога-музыканта, мы считаем необходимым уточнить и конкретизировать названные показатели:

в *когнитивной сфере* – осознание студентами социальной значимости своей профессиональной деятельности, ответственности за ее результаты; наличие стремления к сохранению ценностей и традиций культуры; осознание студентами важных ценностей-целей, определяющих их жизненную позицию (нравственность, достоинство, самоотдача, социальная активность, справедливость, стремление к истине, трудолюбие, человечность, честность);

в *эмоциональной сфере* – любовь к искусству, к профессиональной деятельности музыканта и педагога, чувство гордости и уважения к труду коллег по цеху, закрепление и развитие в студентах таких социально значимых чувств, как альтруизм, гуманизм, доброта, жизнерадостность, искренность, милосердие, одухотворенность, сопереживание, сострадание, товарищество, человеколюбие, щедрость, юмор;

в *деятельно-практической сфере* – стремление студента к социально-значимой деятельности; наличие в нем важных качеств личности гражданина и гуманиста, а также таких качеств, как аккуратность, вежливость, внимательность, способность к взаимопомощи, доброжелательность, доверительность, заботливость, исполнительность, настойчивость, общительность, организованность, ответственность, самостоятельность,

стремление к сотворчеству и сотрудничеству, целенаправленность и др.

Проведенный анализ ценностно-целевых ориентиров профессионального воспитания позволил сформулировать основные направления деятельности воспитательной системы вуза, выстроить принципы, содержание, методики и технологии организации профессионального воспитания будущих учителей. Предлагаемая модель профессионального воспитания направлена на комплексный охват всех сфер личностного развития будущего учителя музыки – когнитивной, эмоциональной, деятельно-практической. Соответствуют этим трем сферам и основные направления реализации возможностей воспитательной системы вуза в профессионально-личностном развитии будущих педагогов-музыкантов. Такими организационными и идейно-смысловыми доминантами в содержании профессионального воспитания будущих педагогов-музыкантов выступают:

- в когнитивной сфере – обогащение духовных интересов будущих педагогов, ориентация их подлинно гражданские, духовно-нравственные ценности, традиции общечеловеческой и национальной культуры; формирование социальной и профессиональной позиции будущего педагога-музыканта, его жизненного кредо; формирование его социальных и профессиональных установок, мотивов социальной и профессиональной деятельности;

- в эмоциональной сфере – развитие способности студентов к глубокой эмоциональной реакции, переживанию воспринимаемых ценностей, предметов и явлений окружающей действительности, ситуаций взаимодействия с детьми; обогащение опыта восприятия и понимания эмоционального состояния другого человека; развитие навыков перцепции, эмпатии, сопереживания, сострадания, соучастия; обогащение социально-ценных эмоций студентов;

- в деятельно-практической сфере – включение студентов в активное осознанное участие в творческой и профессиональной деятельности, обеспечение включенности в социально-значимую и культурно-просветительскую работу с детьми; непрерывная педагогическая практика в общеобразовательных и музыкальных школах, занятия в клубных коллективах, творческих объединениях, работа в педагогических отрядах.

Как же осуществлялась реализация возможностей воспитательной системы вуза в профес-

сиональном воспитании будущего педагога-музыканта.

Огромными возможностями в развитии эмоциональной отзывчивости студентов обладает использование традиционного в этом возрасте интереса юношества к поэзии и литературе. Музыка постоянно соприкасается с другими видами искусства – поэзией, танцем, живописью, театром, архитектурой. Самые высокие достижения музыкального искусства освящены союзом поэзии, театра, музыки. Это и хоровой концерт, и опера, и лирическая камерная песня. В свою очередь, редкий писатель избежал соблазна воспеть музыку, отдать дань ее чарующему воздействию на эмоциональный мир человека. Ей посвятили философские рассуждения Г.Р. Державин и А.Н. Радищев, Н.А. Львов и Ф.В. Каржавин, Н.М. Карамзин и П.А. Плавильщиков.

Многие русские композиторы – М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, Н.А. Римский-Корсаков, П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов и др., советские композиторы С.С. Прокофьев, А.И. Хачатурян, черпали свое вдохновение из творчества М.Ю. Лермонтова. Новые темы и образы привнесли в музыкальные жанры произведения Н.В. Гоголя.

Емкость и изящность поэтического слова, его образный и эмоциональный строй, концентрированное выражение идеи, метафоричность, способность к философскому осмыслению целостного жизненного явления делают поэзию одним из главных союзников педагога в решении ответственной задачи – развитии эмоциональной отзывчивости будущего педагога на восприятие явлений, процессов, предметов окружающей действительности и искусства.

В развитии эмоциональной отзывчивости студентов, их эстетической реактивности не меньшими возможностями, чем поэзия и литература, обладает и искусство кино, обеспечивающее комплексное воздействие на будущих педагогов через зрительные и слуховые ощущения и способное вызвать в них множество чувств и ассоциаций.

Расширение социокультурных горизонтов студентов, их духовных интересов, выход за рамки среды вуза связан с постижением историко-культурных традиций Курского края. В произведениях народных мастеров выражается восхищение человека перед гармонией и совершенством окружающего мира, красотой и богатством природы. Большое место в воспитании педагога – му-

зыканта занимает изучение духовно-музыкальной традиции. В сочинениях таких великих композиторов как М.И. Глинка, М.П. Мусоргский, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, С. Рахманинов и др. немало духовно-музыкальных сочинений основанных на образах и текстах Священного Писания. Глубина и одухотворенность этих произведений способствует приобщению студента к традициям и нормам православной культуры, задает вектор передачи этих традиций последующим поколениям. С большим энтузиазмом студенты восприняли экскурсии по храмам г. Курска особый интерес у учащихся вызвал Воскресенско-Ильинский храм, в росписи которого принимал участие В.М. Васнецов и принял крещение Серафим Саровский. Учитывая особенности местной архитектурной среды были проведены беседы и экскурсии по тематике «Предание земли курской». Содержательными блоками программы стали цикл бесед лекций по истории архитектурных достопримечательностей города, знакомство с биографией выдающихся архитекторов, обсуждение различных архитектурных проектов.

Выявление взаимосвязей между различными видами искусства помогает глубже понимать культурную и социальную природу искусства в целом, его виды, специфику различных выразительных средств. Особенно интересны и удачны оказались идейно-смысловые совпадения музыки и живописи: например, тема «Осень» в музыке (П.И. Чайковский, А. Вивальди и т.д.) и в живописи (И. Левитан, И. Шишкин, В. Саврасов, Ф. Васильев); тема «Зима» как предмет художественного отражения в музыке (П.И. Чайковский, А. Вивальди, Г.В. Свиридов и т.д.) и в живописи (В. Суриков, К.Коровин). Такие примеры и параллели помогали студентам лучше понять эмоциональную составляющую произведения, развивали у будущих педагогов-музыкантов глубокие эстетические чувства.

При активном преобразующем отношении к своему внешнему окружению учебное заведение становится центром духовной и профессиональной деятельности учителей региона. Будущий учитель, обращаясь к отечественной истории и культуре, духовным ценностям, осваивая историческое наследие и духовные богатства родного края, приобщается к русской и мировой культуре, к национально-культурным и педагогическим традициям. В связи с этим был прове-

ден цикл диспутов, в которых предметом обсуждения стали вопросы традиций отечественной интеллигенции, социальной активности, ответственности музыканта и учителя за прогресс общества, развитие его культуры.

Каковы же итоги внедрения разработанной нами теоретической модели профессионального воспитания будущего учителя музыка в воспитательной системе колледжа? Число студентов, включившихся в занятия в творческих коллективах, возросло с 22,96% до 38,07%. Увеличилось количество студентов, работающих в педагогических отрядах: с 1,02% до 7,61%. Если до начала реализации программы профессионального воспитания занятия в кружках и секциях посещали только 16,33%, то к 2009 г. уже 28,43%. Примечательно, что количество студентов, которым «времени хватает только на учебу», от исследования к исследованию становилось меньше: с 43,88% для первого среза до 2,03% для последнего среза. Показательным с точки зрения анализа эффективности профессионального воспитания будущих педагогов-музыкантов является тематика, обсуждаемая в стихийных студенческих сообществах. В таких спонтанных дискуссиях, находясь в непринужденной обстановке, не испытывая внешнего контроля со стороны преподавателей и родителей, студенты могут позволить себе обсуждать темы, которые их действительно более всего интересуют. К традиционным, наиболее обсуждаемым темам, которые были выявлены нами в первом срезе, прибавились важные для будущей российской интеллигенции темы *об историческом прошлом России* (количество студентов, часто обсуждающих эту тему, выросло с 6,63% до 13,71%), *перспективы развития школы и образования* (динамика обсуждений данной темы такова: 13,27% для первого среза, 23,86% — для последнего), *экологические проблемы* (14,27% последнего среза против 6,63% для первого). Кроме этого, студентов стали больше интересовали *новости в жизни учреждений культуры города и области*, вопросы смысла жизни и т.д. Статус таких ценностей, как *жизненная мудрость, социальный опыт, совместный досуг, природа, общественное признание, альтруизм*, — существенно изменился, заметно поменял свой ранг. Заметно меняют свой ранг и инструментальные ценности, — в них явно возрастает удельный вес *трудолюбия, альтруизма, взаимопомощи, честности, чуткости, отзывчивости*, —

т.е. всех тех личностных качеств гражданина и профессионала, которые составляют ценностно-смысловое ядро традиционного учительского самосознания. Очевидно, что содержание деятельности воспитательной системы колледжа определяющим образом повлияло на отношение будущих педагогов-музыкантов к пониманию важнейших, экзистенциальных вопросов человеческого бытия, наполнило это отношение личностным смыслом, идеями, ради которых может и должен жить человек.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение 2004–2009 гг.; за эти годы в ней приняли участие более 300 студентов; и более 30 преподавателей. Полученная информация позволила констатировать устойчивую положительную динамику в результатах опытно-экспериментальной работы, обоснованность заявленных направлений, продуктивность предложенного содержания, способов и условий влияния воспитательной системы вуза. Анализ результатов мониторинга профессиональной воспитанности показывает, что в этой сфере произошли существенные изменения.

В качестве критерия и общего показателя эффективности воспитательной системы музыкально-педагогического колледжа нами определяется проявление готовности и способности студентов к профессионально-творческой самореализации.

Какова же ее динамика на протяжении 2004–2009 гг.?

После проведения экспериментальной работы значительно улучшились данные по всем компонентам профессиональной воспитанности будущих педагогов-музыкантов. Наибольший прирост отмечен по креативно-деятельностному компоненту воспитанности студентов: высокий уровень в контрольной группе (КГ) составил 11,6% (или + 2,8%), а в экспериментальной группе (ЭГ) – 32,2% (или + 20,6%). Наименьшее развитие отмечено на уровне эмоционально-волевого компонента: в ЭГ отмечается увеличение на 21,6%, в КГ – на 7,7%. Этот факт мы объясняем достаточно высокими результатами констатирующего этапа эксперимента, что в целом характеризует особенности эмоциональной сферы будущих специалистов в области музыкального образования. Показателем эффективности проделанной работы, помимо количественных данных, является возросший интерес к участию в студенческих конференциях, музыкальных конкурсах, педагогической деятельности и т.д. К изменениям, произошедшим со студентами, следует отнести: проявление творческой активности, способности постановки перед собой реальных целей, уверенное ощущение себя и понимание других.

Таким образом, результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтвер-

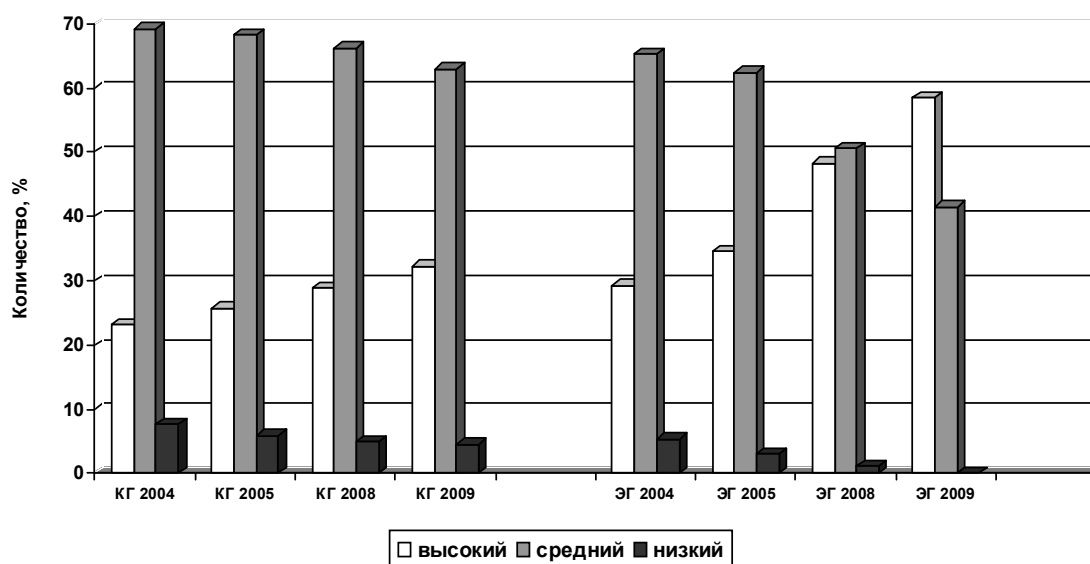


Рис. 1. Динамика уровней профессиональной воспитанности будущих учителей музыки в воспитательной среде педагогического колледжа (%)

дили действенность педагогических условий, способствующих эффективному профессиональному воспитанию студентов в воспитательной среде педагогического колледжа, которые предполагают: рассмотрение профессионального воспитания студентов как одной из важнейших сфер деятельности педагогического коллектива ССУЗа, эффективности функционирования личностно-ориентированной модели воспитательной среды педагогического колледжа.

Библиографический список

1. Моделирование воспитательных систем: теория – практика / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 144 с. – С. 134–147.
2. Бредихин А.П. Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.
3. Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск: Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2009. – №2. – С. 148–163.
4. Булатников И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 октября 2009 г.) / Под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 324 с. – С. 65–71.
5. Егорова Н.В. Профессионально-творческая самореализация будущих учителей музыки в воспитательной среде педагогического ВУЗа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.
6. Коротких М.Н. «Здравствуй, племя молодое, незнакомое...»: проблемы формирования ценностного отношения сельских старшеклассников к истории малой родины // Профессионал. – 2006. – №3. – С. 47–59.
7. Коротких М.Н. Молодежь и сельский мир: проблемы формирования ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины // Мир образования – Образование в мире. – 2006. – №3. – С. 76–84.
8. Коротких М.Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса (на материале сельской школы): Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 234 с.
9. Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета: Дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2002.
10. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001. – 503 с.
11. Пашиков А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: Проблемы становления / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002 – С. 41–55.

Баранова Наталья Александровна
Филиал Санкт-Петербургского государственного
инженерно-экономического университета в г. Твери
BarNat353@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА*

Рассматриваются особенности воспитания в высшей школе, сущность и подходы к определению категории «личностно-профессиональная позиция», факторы и ресурсы ее становления в воспитательном пространстве вуза. Предпринята попытка обозначения показателей сформированности личностно-профессиональной позиции будущего специалиста.

Ключевые слова: воспитание, высшая школа, позиция, профессиональное становление специалиста.

Воспитание в высшей школе по своей сути является процессом личностно-профессионального становления и развития студента, созданием условий, актуализирующих потребности в становлении системы убеждений, рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соответствии с жизнью других людей, идентификацию с социокультурным и профессиональным окружением. Воспитательный процесс можно рассматривать как процесс возрастания субъектности студента в социокультурной и будущей профессиональной среде, становление его личностно-профессиональной позиции.

Понятие «позиция» в современных источниках определяется как точка зрения, отношение к какому-либо вопросу; как принцип, положенный в основу поведения, действий; положение, место, занимаемое кем-либо в соответствии с принципами своей деятельности. В психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам подготовки специалистов в вузе, изучаются проблемы становления и развития личной, профессиональной позиции в соответствии с получаемым образованием педагога, офицера, психолога, журналиста, филолога, врача и др.

Позиция, по мнению целого ряда современных исследователей (В.А. Гневашева, М.С. Лукова, К.И. Маслов, С.В. Пузаков и др.), является междисциплинарным понятием, отражающим интегральную, наиболее обобщенную характеристику, как личности человека, так и места, которое он занимает. Она может рассматриваться в контексте соотношения человеком внутреннего и внешнего, как сочетающая субъективные и объективные характеристики личности в системе отношений и деятельности.

В широком смысле «позиция» рассматривается как устойчивая система отношений человека к определенной действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках [3, с. 60].

Позиция личности является устойчивым структурным компонентом, глубоко индивидуальным образованием личности, результатом достижения человеком определенного уровня нравственного и интеллектуального развития, появлением стабильной системы ценностных установок (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.). Это основной компонент направленности личности, совокупность системы базовых целей и ценностей человека, осознанно и ответственно реализуемой им в различных ситуациях деятельности и взаимоотношений с другими. Многие авторы отмечают, что выстраивание профессиональной позиции невозможно без одновременного единства личностной и предметной составляющей. Понимая внутреннюю позицию личности как направленность ее интересов и стремлений, связанных с необходимостью нахождения своего места в труде, в жизни, выделяют такой ее показатель как потребность (Л.И. Божович). Формирование личностной позиции студента связано, прежде всего, с осознанием им своих потребности, которые проявляются в мотивах и установках. С.Л. Рубинштейн понятие «позиция личности» использовал как синоним социальной установки.

Таким образом, позиция может рассматриваться: во-первых, как положение индивида или группы в общественной системе отношений, рег-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта № 09-06-00462а.

ламентирующее особенности поведения, и которое определяется по ряду специфических признаков; во-вторых, как взгляды, представления, установки и диспозиции личности относительно условий собственной жизнедеятельности. При этом наличие устойчивой внутренней позиции рассматривается в качестве показателя самоопределившейся личности.

Профессиональная позиция оказывается проявлением в самосознании человека достигнутого им уровня идентичности с профессиональной группой. Именно профессиональной позицией и задаются необходимые для профессиональной деятельности установки, в том числе и на систему отношений, которые существуют в сознании профессиональной группы. По сложившейся в науке и практике языковой традиции эти представления отражаются в категориях «профессиональный долг», «профессиональная ответственность», «профессиональное достоинство», «профессиональная честь».

Сущность профессиональной позиции рассматривается как ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм (Ф.И. Блешева, В.П. Бедерханова, А.И. Григорьева, Е.И. Исаев, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков и др.). Здесь акцент сделан на ценностном отношении субъекта к своей деятельности. Это подтверждает и исследование Н.М. Борытко [2], которым субъектная профессионально-личностная позиция понимается как система доминирующих ценностно-смысловых отношений специалиста к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности.

Позиция служит основополагающим компонентом в модели специалиста, характеристикой его отношения к профессии. Этот компонент включает, прежде всего, мировоззренческие установки и нравственные качества личности, определяющие ее мотивационное ядро и, в конечном счете, мировоззренческую, профессиональную и познавательную направленность. Выбор и следование в процессе жизнедеятельности определенной личностной и профессиональной позиции, осознание своих реальных и потенциальных возможностей – это путь самосовершенствования посредством собственной деятельности, поведения, общения с другими людьми. Процесс и результат выбора студентом своей позиции является, по сути, самоопределением, процессом

построения себя как личности. При этом расширение границ своих возможностей есть управление собственным развитием, самовоспитание.

Таким образом, становление личностно-профессиональной позиции студентов в вузе можно рассматривать как непрерывный процесс сознательного развития, самоопределения в потребностно-мотивационной, ценностно-смысловой, познавательной и поведенческой сферах под влиянием собственных усилий, внешних воздействий, специально сконструированных социально-педагогических условий (образовательная среда, воспитательное пространство, воспитательная система и т.п.). Показателями сформированности у студентов личностно-профессиональной позиции, на наш взгляд, могут быть: определенные ценностные ориентиры, качества личности, необходимые для успешной профессиональной деятельности; готовность к самообразованию и самовоспитанию; профессиональная направленность; совокупность мотивационно-личностных отношений в профессиональной сфере; готовность принимать решения в жизненных, профессиональных, нравственных ситуациях; субъектность в собственной жизни, профессиональной деятельности.

Рассмотрение факторов и условий становления позиции у студента невозможно вне принципиально новых подходов к организации воспитания в вузе. Определенные перспективы в этом направлении связываются с развитием в теории и практике идей профессионального воспитания, которое «должно быть сфокусировано на достижении двух взаимосвязанных целей: успешности профессиональной социализации учащейся молодежи в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности» (Т.А. Ромм).

Рядом исследователей предпринята попытка выделить критерии результативности социально-педагогического обеспечения процесса профессионального становления студентов в вузе. Так А.И. Тимонин определил следующие критерии для гуманитарных факультетов университета:

– ориентационно-смысловой – осознанное отношение к профессиональной деятельности, проявляющееся через совокупность показателей: понимание и осознание ценности будущей профессии в системе общества, понимание и оценка целей, задач профессиональной деятельности, признание ценности субъектных отношений, удовлетворенность профессией;

– деятельностно-практический – выступает как способность к самостоятельной образовательной деятельности;

– оценочно-аналитический – умение студентов анализировать и рефлексировать собственную деятельность, готовность к ценностно-смысловому анализу себя как личности и собственных профессиональных действий [7, с. 92].

Процесс профессионального воспитания будущего специалиста будет эффективен, если целенаправленно формируется, обогащается профессионально и нравственно эстетически значимыми ценностями, смыслами, традициями воспитывающая среда университета – его этос; в вузе культивируется высокогуманная, личностно-значимая атмосфера взаимоотношений всех субъектов воспитания; стиль жизни студенческих коллективов разумно деловит, эстетически выразителен, профессионально и нравственно содержателен; если совпадают мотивы и цели профессиональной подготовки у субъектов этого процесса; осуществляется стимулирование и поддержка студенческих инициатив по обогащению содержания и форм жизнедеятельности, соотношенных с образом их профессионального бытия, созданы условия для устойчивого и регулярного взаимодействия с учреждениями культуры города и области, с творческими союзами и организациями; во взаимоотношениях между всеми субъектами процесса поддерживается разумная дисциплина и порядок как условие защищенности студентов и преподавателей в образовательном пространстве вуза; предлагаемые виды деятельности обеспечивают комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и деятельностно-практическую сферы личности студента (А.В. Репринцев).

Ресурсами становления личностно-профессиональной позиции в вузе, на наш взгляд, являются: принятие педагогически сообществом в качестве приоритета идеи становления позиции будущего специалиста; эффективная реализация функций профессионального воспитания; пространство диалогического взаимодействия, в том числе с представителями профессиональных сообществ; наличие в вузе деятельности, основанной на принципе ценностно-смыслового равенства профессорско-преподавательского и студенческого сообществ; интеллектуальная атмосфера вуза; учебная и научно-исследовательская деятельность студентов; система поддержки соци-

альных инициатив обучающихся; организация эмоционально насыщенного досуга; развитая система дополнительного образования, отвечающая творческим и профессиональным потребностям.

Эффективным механизмом профессионального воспитания в вузе может стать воспитательное пространство, где имеются потенциальные возможности для его субъектов реализовать или наблюдать обширный круг разнообразных по значению (важные/неважные), качеству (позитивные/негативные), глубине (глубокие/поверхностные), содержанию (личностные/профессиональные) и другим отношениям, возникающие в различных видах деятельности. Этот опыт отношений имеет сущностное значение для формирования личностно-профессиональной позиции будущего специалиста, если они имеют значимый характер, осуществляются со значимым другим (с сокурсником, преподавателем, представителем профессионального сообщества и т.д.). Воспитательное пространство обеспечивает своеобразную селекцию и структурирование социальных взаимодействий (актуализирует или ослабляет влияние тех или иных взаимодействий); детерминирует личностное развитие, обеспечивает включение студентов в процесс социального взаимодействия с его коллективными и индивидуальными субъектами, со средой.

В воспитательном пространстве вуза происходит соединение социально значимых ценностей и индивидуальных интересов, возникают возможности совершать профессиональные пробы в ситуации широкого выбора в ходе социально-проектной, научно-исследовательской, творческой, досуговой деятельности, в различных молодежных объединениях, студенческом самоуправлении. Вместе с тем, воспитательное пространство вуза может стать фактором личностного и профессионального развития студента, его позиции только в том случае, если его компоненты будут частью объективной реальности, а деятельность его субъектов будет носить в большей степени реальный, а не имитационный характер. Реализация студентом своей социальной активности может стать механизмом и проявления, и формирования позиции (личностной, профессиональной, жизненной, гражданской и т.д.).

Степень влияния факторов и создаваемых условий на становление личностно-профессиональной позиции зависит и от личностного потенциа-

ла студентов (совокупности внутренних возможностей, ресурсов, потребностей, средств), готовности к самовоспитанию, к реализации субъектной позиции. Становление профессиональной позиции возможно, на наш взгляд, только в случае, если получаемая специальность рассматривается студентом в контексте будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Баранова Н.А., Баранов А.Е. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза: Монография. – Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2008. – 148 с.
2. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2001. – 46 с.
3. Гневашева В.А. Становление профессио-

нальной позиции личности // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – №3. – С. 60–63.

4. Лукова М.С. Особенности самооценивания и развитие профессиональной позиции студентов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 25 с.

5. Маслов К.И. Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студента: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2008. – 28 с.

6. Становление личностно-профессиональной позиции будущего специалиста в системе непрерывного образования: Сб. науч. статей / Под ред. Н.А. Барановой. – Тверь: ООО «Лаборатория деловой графики», 2009. – 176 с.

7. Тимонин А.И. Моделирование процесса социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета // Педагогика. – 2008. – №4. – С. 90–93.

УДК 372.8р30

Тимонина Любовь Ильинична

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
ksu@ksu.edu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ВЕКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема профессионального и личностного становления будущего учителя под влиянием внешних и внутренних факторов. Основой для профессионального становления является наличие потенциалов личности, которые могут быть актуализированы в процессе обучения и воспитания.

Ключевые слова: профессиональное становление, учитель, личностный потенциал, педагогические склонности.

Личность педагога, его отношение к работе, к детям, ориентированность на гуманистические принципы, поддержку, развитие каждого ученика сегодня является важным фактором обучения и воспитания школьников готовых быть активными, инициативными, самостоятельными, способными делать выбор и нести за него ответственность, а главное быть духовно-нравственными людьми. Поэтому профессиональное и личностное становление учителя неразрывно связанные процессы.

Профессиональное становление учителя – это длительный процесс, связанный не только с формированием системы специальных знаний и умений, но и становлением системы профессиональных ценностей, установок, отношений, личностной и педагогической позиции.

Существенное значение для профессионального становления будущего учителя имеет наличие или отсутствие личностных потенциалов, а также возможность для их развития в определенном направлении в процессе обучения.

Потенциал – это совокупность средств, возможностей, необходимых для чего-нибудь [1]. Понятие «потенциальный» характеризует возможность скрытую, не проявляющуюся [3].

Потенциал представляет собой совокупность взаимодействующих сил, заключенных в той или иной материально-духовной системе, вектор действия которых может быть направлен как на саму эту систему, так и во вне ее. Потенциал – это понятие, которым обозначается система сил, действие которых актуально или может быть актуализировано при определенных условиях.

На наш взгляд, рассматривая потенциал личности и профессионала будущего учителя необходимо выделять следующие составляющие:

- информационную, определяющуюся совокупностью информации, которой владеет личность;
- когнитивную, включающую осознанные способы, посредством которых человек приобретает, трансформирует и хранит информацию, получаемую из своего окружения [4];

- аксиологическую, связанную с личными ценностями, идеалами, мотивами, установками, в том числе ориентированными на саморазвитие, самоактуализацию;

- коммуникативную, связанную со знаниями и умениями ориентированными на обмен информацией, и имеющимся у личности опытом коммуникативной деятельности в различных ситуациях взаимодействия;

- деятельностную, связанную с умениями ставить цель, осуществлять определенные виды деятельности, в том числе творческие, анализировать результаты и с наличием опыта практической деятельности в определенных сферах. По отношению к профессиональному становлению – это проживание и осознание профессиональных проб;

- волевую, то есть способность человека преодолевать внутренние и внешние препятствия, добиваться поставленной цели;

- эмоциональную, связанную с наличием опыта переживаний, в том числе положительных в различных сферах деятельности и способностью быть конгруэнтным в процессе деятельности и взаимодействия с окружающими;

- адаптационную, связанную со способностью приспособления к окружающей среде;

- индивидуально-психологическую составляющую, включающую не только психологические особенности личности, такие как темперамент, характер, способности, но и отношение к себе, принятие себя, «Я-концепцию».

Каждая составляющая личностного потенциала в свою очередь является сложным интегративным явлением, постоянно развивающимся, обогащающимся.

Наличные потенциалы включают как возможности студента для продвижения в выбранной профессии, так и ухода в другие профессиональные сферы, а также возможности для развития и самореализации, или для стагнации личности; для развития личности как гуманистической, так и как антигуманной системы, то есть можно вес-

ти речь о том, что актуализация потенциала может иметь различный вектор (направление) движения. Доказательством данного утверждения, может служить проведенное нами исследование педагогических склонностей (предрасположенностей, наличия условий для развития чего-нибудь) [1] у учащихся одиннадцатых педагогических классов, то есть выпускников школы, ориентированных на выбор профессии учителя и имеющих опыт работы с детьми младше их по возрасту и студентами специальности «Педагогика и методика начального образования». Для диагностики использовалась методика «Оценка педагогических склонностей» [2], которая позволяет выявлять склонности двух направлений – гуманистического и авторитарного. Результаты показывают, что большинство школьников и студентов, принявших участие в опросе, показали равные результаты по обоим направлениям или имеют незначительное (статистически недостоверное) преимущество в развитии одного из направлений.

Эти данные говорят о наличии возможности актуализации потенциалов в разных направлениях: гуманистическом и авторитарном.

Личностные потенциалы, прежде всего их ценностная, отношенческая, мотивационная стороны лежат в основе становления профессиональной позиции и как следствие в основе профессионального становления в целом. Актуализация потенциалов предполагает их познание, осознание и формирование на этой основе отношения к содержанию потенциалов. Осознание своего отношения к потенциалам рождает соответствующие чувства и эмоции, которые в свою очередь стимулируют деятельность, связанную с построением и выбором вектора дальнейшего развития потенциалов и использованием актуализированных для становления профессиональной позиции.

На этапе допрофессиональной и профессиональной подготовки процесс становления ученика педагогического класса, студента как учителя происходит под влиянием внешних и внутренних факторов.

Образование как специально организованная деятельность – внешний по отношению к личности фактор, позволяет целенаправленно влиять не только на то станет ли выпускник вуза работать по специальности, но и каким учителем он будет.

В процессе жизнедеятельности, обучения и воспитания под влиянием внешних факторов, в том числе целенаправленного создания наибо-

лее значимых с точки зрения освоения профессии событий и их сопровождения могут возникнуть так называемые реперные точки, которые дают возможность строить векторы актуализации потенциалов и профессионального продвижения, являющиеся опорными для дальнейшего выбора личностного пути и профессионального развития. Опросы учеников педагогических классов и студентов показывают, что для них в процессе обучения есть значимые для них события, которые влияют на построение и выбор дальнейшего пути – реперные точки.

Репер – это опора, точка относительно которой можно вести отсчет и отслеживать изменения. Репер является основанием для построения векторов дальнейшего развития потенциалов и в целом личностного и профессионального развития. Реперные точки могут быть точками отсчета, связанными с движением к профессии и в профессии (хочу ли я быть учителем, буду ли я работать по профессии, где и как это произойдет) и точкой отсчета становления и развития личностно-профессиональной позиции (каким учителем я буду). Большое значение для осознания студентом события обучения как реперной точки является организация анализа и рефлексии. Только в этом случае для студента появляется возможность выстраивания вектора в сторону профессионального развития или ухода из профессии и вектора, направленного на гуманитарную или авторитарную позицию, и обогащения, развития, актуализации потенциалов в определенном направлении.

Если рассматривать процесс подготовки будущего учителя, включая допрофессиональное обучение, то наиболее общими реперными точками, влияющими на профессиональное самоопределение являются начало и окончание педагогического класса, когда выпускник школы должен четко представлять себе свои интересы, возможности, пути получения профессионального образования и уметь сделать сознательный выбор.

Следующей реперной точкой является начало обучения в вузе. В условиях КГУ им. Н.А. Некрасова – это установочные сборы студентов первого курса и первые учебные занятия. Именно здесь выстраиваются векторы обучения в вузе, и закладывается основа для самоопределения первокурсника как студента.

Важной реперной точкой для становления профессиональной позиции является 2–3 курс, а точнее летняя педагогическая практика в загородных

детских лагерях, так как это первая самостоятельная профессиональная деятельность студента. Это момент выстраивания векторов профессионального развития или ухода от профессии. Успешность этой практики во многом определяет дальнейшее направление профессионального развития. Эта же точка является основанием для закладывания основ профессиональной позиции. Для студентов в этот период важно проявить свои педагогические способности, потенциалы и осознать профессиональные действия с позиции «являюсь ли я педагогом» и «какой я педагог».

Для становления профессиональной позиции значимыми являются 4–5 курсы, когда происходит освоение профессиональных действий. Методы информирования и ориентирования должны создать на этом этапе основу для выбора собственной позиции. Реперными точками будут практики на 4 и 5 курсе. К моменту практики студенты должны иметь четкое представление об особенностях профессиональных позиций, способах их реализации и собственных возможностях. Если в период практики 4 курса, когда велика роль преподавателей и учителей-наставников, идет осознание собственных вариантов действий, то к практике 5 курса, когда студенты специальности «Педагогика и методика начального образования» должны самостоятельно вести класс, практически на протяжении всей 1 четверти происходит осознание векторов своего профессионального развития и выбор профессиональной позиции.

Окончание вуза, связанное с выбором сферы профессиональной деятельности и места работы является значимой реперной точкой, позволяющей выстраивать профессиональную перспективу.

Кроме общих реперных точек у каждого студента могут быть и индивидуальные, связанные со значимыми событиями в учебной, профессиональной жизни, в общении с преподавателями, другими студентами, изменениями в семейном положении.

Реперные точки, не только позволяют обучающимся выстраивать векторы своего профессионального развития, но и делать осознанный выбор направления движения, обогащения, развития и актуализации потенциалов.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1993. – 960 с.

2. Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 404–405.

3. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1989. – С. 404.

4. Шапарь В. Словарь практического психолога. – М., 2005. – 734 с.

УДК 378

Воробьева Ольга Алексеевна

Советский педагогический колледж, Курская область
oa-vorobeva@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ОТ ЦЕЛЕЙ – ДО РЕЗУЛЬТАТОВ

Автор раскрывает возможности социального проектирования в освоении социально и профессионально необходимых личностных качеств теми, кто готовится к работе педагога. Приводятся примеры социальных проектов, реализованных в воспитательной деятельности Советского педагогического колледжа, показывается их влияние на степень включенности студентов в общественно полезную и профессионально ориентированную деятельность.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, социальное проектирование, социальные ценности.

Формируемые в современной противоречивой социокультурной ситуации ценностные ориентации молодого человека, с одной стороны, еще тяготеют к традиционной «русской духовности», характеризующейся доминированием альтруистических нравственных установок над материальными; ценностями гуманизма, человеколюбия, соборности – над социальным индивидуализмом и эгоизмом; вечного – над временным. Однако сегодня все сложнее и все менее успешно удается противостоять индивидуализму, приоритету материального, гедонистическим установкам молодежи, ее стремлению к «красивой жизни» любой ценой. Общественное сознание деформировано и дезориентировано в понимании важнейших, экзистенциальных вопросов человеческого бытия, духовных смыслов существования человека, понимании человеческого счастья, молодежь все более остро ощущает утраченные нравственные идеалы своих предшественников, рассеивая силу духовного, нравственного потенциала, который веками накапливал русский народ. Действительно, сбываются пророческие слова американского оракула, Аллена Даллеса, мечтавшего «подменить ценности» русского этноса, организовать «грандиозную трагедию гибели самого непокорного на Земле Народа».

Эта проблема особенно остро переживается педагогами, – теми, кто по сути своей социальной и профессиональной Миссии призван тво-

рить будущее, кто осуществляет важную социальную функцию – ретранслирует духовно-нравственные ценности вступающему в жизнь поколению молодежи. Известно, «времена не выбирают – в них живут и умирают». Время такое, каким мы его делаем. Мы работаем с той молодежью, которая сегодня есть, которой предстоит продолжить культурную эстафету своего народа, которой предстоит стать продолжателями традиций отцов и дедов, беречь и защищать свою Родину. Хотим мы этого или нет, нравится нам молодежь или не нравится, – мы должны заниматься социальным воспитанием, целенаправленно формировать духовный облик тех, кто придет нам на смену. Поэтому, тот духовный потенциал, который есть у молодого человека, необходимо раскрыть и обогатить, помочь ему определиться в социокультурном пространстве, выработать устойчивую систему жизненных смыслов и координат. Сделать это необходимо именно в период студенчества, ибо *студенческий возраст* – важный этап в жизни человека, когда происходит стабилизация характера и формирование всей системы отношений человека с миром. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно проявляет себя вся система ценностных ориентаций индивида.

Понимая это, педагогический коллектив Советского педагогического колледжа разработал и реализует Программу «Духовно-нравственного воспитания студентов на 2006–2010 гг.». Вос-

питательный процесс в нашем образовательном учреждении строится на сложившихся в отечественной практике воспитания традициях социального воспитания, на этических основах православной культуры, гуманистических принципах в строительстве отношений с молодыми людьми, предполагает совместное с ними нравственное осмысление жизненных явлений, выработку устойчивых привычек социально одобряемого поведения, включение каждого студента в отношения социальной заботы, добротворчества, милосердия, сострадания, сопереживания, соучастия.

Что для нас означает духовное и нравственное. Почему эти понятия стоят вместе? *Нравственное – это характеристика поведения личности, проявляющее меру духовного в человеке*, это интегративный социальный багаж, позволяющий человеку выбирать и совершать в любых жизненных обстоятельствах поступки, ориентированные на идеалы добра, ответственности, чести, достоинства, совести, справедливости. Это реальные ситуации нравственного выбора, в которых человек выбирает то, что соответствует общественным нравственным нормам и эталонам, что вписывается в логику социального бытия традиционного русского мира, что соотносится с нормами и ценностями христианской морали. В этом контексте «блага для меня лично» означает «блага для всех». И наоборот...

Под духовностью человека мы понимаем его способность различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки, поведение, образ жизни. *«Духовность – источник активности человека, условие роста и усложнения его психического мира, внутренняя детерминанта действий и поступков человека, способа его жизни – в целом. Она определяет направленность личности, способствует ее спасению от безнравственного, губительного пути, сохранению физического и психического здоровья, выживанию человека в социальной среде, а в макромасштабе – поступательному развитию общества и всего человечества»* (А.А. Андрушкевич). Соответственно, нравственность оценивается нами как одно из измерений духовности человека.

Для педагогов нашего колледжа важно было определить критерии нравственности. После длительных дискуссий и педагогических консилиумов, после многочисленных встреч с учеными и религиоведами, мы пришли к согласованию

и конкретизации нашего понимания таких критериев. *Критериями нравственной личности, на наш взгляд, являются:* социальная направленность активности личности; ее моральная устойчивость и результативность ее социально-нравственной деятельности. *Показателями духовно-нравственной воспитанности личности служат:* осознание социальной значимости общественно-полезной деятельности, включенность в процесс сохранения культурного, духовного наследия своей малой родины, устойчивое стремление к общественно-полезной деятельности.

С этой точки зрения мы посмотрели на среду нашего образовательного учреждения, полученные нами диагностические срезы, и попытались выстроить целостную систему работы по духовно-нравственному воспитанию студентов, включению их в работу с жителями района, своими сверстниками, социальное проектирование. На наш взгляд, это возможно через возрождение народных традиций, славянской и православной культуры. Этим и объясняется разработка и реализация в нашем образовательном учреждении социально-значимого проекта «Родные истоки». В чем его суть?

Курский край всегда славился своими талантами. Среди них – наши земляки: художник Евгений Лансере; известный скульптор, основатель Международного фонда славянской письменности и культуры Вячеслав Клыков, поэты Валериян Бородаевский, Иван Зиборов, Оксана Полупина, Владимир Бакланов, актриса Любовь Полехина, краевед Н.А. Немцев, народный мастер, гончар, учитель Нижнеграйворонской школы Виктор Сергеевич Ишков и др. На примере их биографий, жизненного пути, гражданской и профессиональной позиции мы выстраиваем целостную систему социального воспитания студентов и молодежи района.

Специфика проекта «Родные истоки» заключается в признании основополагающей роли духовной культуры в развитии и самореализации личности, гуманизации общества, сохранении национальной самобытности славянских народов и утверждении их достоинства. Реализуя проект, мы стремимся содействовать сохранению и развитию духовно-нравственной культуры славянского народа; сохранению социально-культурной среды и национальной специфики региона; созданию условий для развития духовно-нравственной культуры и эстетического воспитания моло-

дежи района; совершенствовать условия и формы организации культурного досуга молодежи, ее рекреационной деятельности

Цель проекта «Родные истоки» – создание в педагогическом колледже творческого пространства, способствующего обогащению и развитию духовно-нравственной культуры молодежи через обретение ею культурного опыта, основанного на традициях православной славянской культуры, возрождение и распространение культурного наследия славянских народов среди молодежи.

Социальный эффект проекта ориентирован на расширение социального пространства сотрудничества славянской студенческой молодежи, повышение гражданской и социальной активности молодых людей; преодоление негативных тенденций в молодежной среде.

Реализация открытого проекта «Родные истоки» предполагает проведение Фестиваля научного и художественного творчества, который включает в себя открытые мероприятия районного, областного и межрегионального масштаба. Среди них, например:

- мастер-классы народных умельцев «Слава нашей стороне! Слава русской старине!», где народные мастера делятся своими секретами декоративно-прикладного творчества с молодежью и всеми желающими познать народное мастерство (мастер-классы по изготовлению тряпичной куклы, куклы-стригушки, деревянной игрушки, Нижнеграйворонской глиняной игрушки и др.);

- совместные творческие концерты, посвященные Дню Славянской письменности и культуры с представителями других студенческих коллективов;

- выставка промыслов «Народная мозаика»;

- конкурс «Родные истоки» на лучшую творческую работу (поэзия, проза);

- районный конкурс творческих работ детей и молодежи «Аз, буки, веда...», посвященный дню Славянской письменности и культуры, в которой участвуют школьники и учителя, студенты и преподаватели учреждений НПО и СПО из Курска, Железногорска, Воронежа, Белгорода и других городов – участники научно-практической конференции, ежегодно проводимой в нашем колледже;

- районный праздник народных традиций «Русские забавы»;

- фольклорный праздник «Как у наших, у ворот!»;

- культурно-туристические мероприятия «Дорогами памяти» (экскурсии по памятным местам, с посещением памятных мест и музея В.М. Клыкова);

- интеллектуальные игровые программы,

- вечера поэзии и вечера авторской песни, в которых участвуют местные поэты, композиторы, участники продюсерского центра;

- заседания круглых столов, где обсуждаются вопросы творчества наших земляков (В.М. Клыкова, Н.А. Немцева и др.), истоков славянской письменности и культуры, духовного закалывания и другие;

- открытые публичные лекции, например, «И виждь, и внемли...», «Кто кем побежден, тот тому и раб» и др.

Одним из основных мероприятий Фестиваля научного и художественного творчества стала традиционная межрегиональная научно-практическая конференция, посвященная Дню Славянской письменности и культуры. Так, например, в 2009 году в VI межрегиональной конференции приняли участие крупные российские ученые, признанные отечественные специалисты, духовенство, преподаватели и студенты духовных и светских образовательных учреждений, аспиранты, учителя-практики из Курска, Ельца, Ст. Оскола, Воронежа, Москвы, Вологды, Костромы, Ульяновска и других регионов России.

Фестиваль научного и художественного творчества проходит в рамках Недели славянской письменности и культуры, и проводится для привлечения широкого круга общественности, преподавателей, работающей и студенческой молодежи к решению актуальных задач духовно-нравственного воспитания, приобщения к традициям славянской и православной культуры, обмена опытом, стимулирования творческой активности студентов, сохранения и развития духовно-нравственных традиций славянской культуры. Проект получил одобрение и поддержку Администрации Советского района Курской области. Содержание и реализация этого проекта получили также одобрение и поддержку в 2007 году, в Сочи, во время работы Международного лагеря студенческого актива «Славянское содружество – 2007» на I Всероссийском конкурсе «Лидер XXI века». Наш проект вызвал интерес духовных и светских образовательных учреждений, что позволило расширить географию участников, шире пропагандировать опыт социального воспитания, сложив-

шийся в нашем регионе. Проект «Родные истоки» был отмечен диплом областного конкурса социальных проектов программы «Арт-Профи-Форум». В 2008 году Советский педагогический колледж был награжден дипломом первой степени за участие в областном конкурсе «За нравственный подвиг учителя».

На основе социального проекта «Родные истоки» появился ряд других проектов, направленных на духовно-нравственное воспитание молодежи.

В первую очередь речь идет о нашем земляке, скульпторе В.М. Клыкове и о социальном проекте «Сын земли Курской», отмеченный Благодарственными письмами Совета Федерации и Курской государственной картинной галереи им. А.А. Дейнеки.

Одним из первых шагов в восстановлении православных традиций представляется обращение к православным праздникам – празднованию Пасхи, когда особенно интенсивно происходит развитие осознанного отношения студентов и молодежи к ценностям православной культуры. Проект «Пасхальный звон» стал победителем V Всероссийского конкурса «Свой мир мы строим сами».

Проект «Дорогою добра» формирует у студентов устойчивые нравственные представления и нормы, гуманность и милосердие через практическое взаимодействие с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

«Жить, чтобы жить!», «Учитель, краевед, селькор», «Моя гражданская позиция», «Школа лидера», «Школа молодежного актива» – проекты, отмеченные дипломами всероссийских и областных конкурсов, благодарственными письмами Совета Федерации.

Каковы оказались результаты работы нашего педагогического коллектива в реализации социальных проектов, в духовно-нравственном воспитании молодежи? Вот лишь некоторые из таких результатов. Во-первых, студенты нашего колледжа стали в большей степени ориентироваться на социальные ценности, осуществлять свой моральный выбор, руководствуясь идеалами добра, достоинства, чести, справедливости, ответственности, гуманности. Значение духовных ценностей для себя отмечают 26% опрошенных (в 2007 году их было лишь 18%), заинтересованность в судьбе своей Родины проявляют 22% респондентов (в 2007 году – только 16%), безразлич-

ное отношение к политике обнаруживают 46% опрошенных студентов, а в 2007 году – 64%. Основная категория студентов – 81% – считают, что молодежь должна беречь традиции православных славянских народов, и почти столько же – 86% – ощущают потребность приобщения к ценностям культуры своего народа через традиционные праздники, что проявляется в увеличении мероприятий, акций и дел социально-нравственной направленности в наших планах воспитательной работы.

Мы выяснили отношение студентов к содержанию телевизионных программ. Студенты активно выступают за нравственный контроль на телевидении: 82% опрошенных (среди юношей 76%, среди девушек 86%) считают такой контроль необходимым. При этом 72% молодых людей считают, что современные российские СМИ не способствуют формированию устойчивых духовно-нравственных качеств детей и молодежи, а пропагандируют насилие и агрессию (61%), разврат (22%), власть денег (11%).

Наши диагностические срезы показывают, что студенты осознают, кто и что влияет на них в процессе социализации. Вне конкуренции остается влияние родителей, прежде всего, *матери* (58% опрошенных) и в меньшей степени *отца* (44%), затем с большим отрывом следуют *друзья* (24%), *фильмы* (19%), *книги* (15%), *родственники* (13%) и на последнем месте – *преподаватели колледжа* (12%). При этом в студенческих группах последнего года обучения родственники уже уступают влиянию преподавателей (соответственно 9 и 18%). Такая тенденция низкого рейтинга преподавателя отмечается нами в последнее время, что дает основание говорить о недостаточном внимании государства к статусу педагогов в обществе, социальному престижу профессии учителя. Мы зафиксировали динамику и в ответах студентов на вопрос «Какие черты характера вы больше всего цените в людях?». Ответы распределились следующим образом: для студентов младших курсов (мониторинг 2007/2008 уч.г.) доброта, искренность, чувство юмора почти равнозначны (33, 34, 33% соответственно), то для представителей старших курсов (2009/2010 уч.г.) более значимы такие качества, как честность (71%), доброта (61%), надежность (60%).

Как сами студенты относятся к участию в социальном проектировании? Какие произошли изменения в их сознании? Для кого-то участие

в проекте – это «нравственное обогащение», «приближение к народным ценностям культуры», для других – это «возможность реализовать свои способности», «найти друзей по интересам», «расширить круг общения». Почти все студенты отметили, что узнали много интересного и нового о православных традициях славянских народов. За все время работы не было отмечено ни одного негативного высказывания к участию в проектах ни среди студентов, ни среди родителей. Ребята с удовольствием принимают участие в разработке и реализации социальных проектов. Результаты диагностических срезов свидетельствуют о *повышении роли нравственных ценностей в духовном мире молодежи, их растущей способности к морально-волевой саморегуляции.*

Социальное проектирование стало эффективным способом выражения идеи улучшения окружающей среды посредством конкретных акций и действий. *Социальное проектирование* оказало продуктивную технологию социально-нравственного воспитания молодежи, педагогический смысл которой – создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации – формировать свою Я-концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия.

Завершая обзор результатов реализации социальных проектов в Советском педагогическом колледже, считаем необходимым подчеркнуть: мы далеки от иллюзии, что в нашей работе все получилось. – Колледж не может в полном объеме повлиять на изменение объективных факторов духовно-нравственного становления молодежи, сложившихся отношений в обществе, но повысить эффективность влияния факторов на уровне воспитательной системы колледжа, факторов субъективных – может – за счет усиления «адресности» воспитывающих воздействий, включения студентов в процесс разработки и реализации социальных проектов. Только тогда в жизнь выйдет гармоничная и духовно богатая личность, только тогда молодежь будет ориентироваться на максимальную реализацию своего созидательного потенциала, жить интересами общества, только тогда в отношениях между людьми исчезнут грубость, жестокость, агрессия, равнодушие к другому человеку, утвердятся подлинный гуманизм, милосердие, добротворчество, сострадание, сотрудничество.

Мы живем в великой стране, с великой историей, это понимание позволяет нам чувствовать себя великой нацией. Для России нет другого пути выхода из кризиса в духовно-нравственной сфере кроме возрождения российского общества на традиционных ценностях национальной культуры. Возможно это только путем восстановления духовного, нравственного и интеллектуального потенциала носителя великой русской культуры – русского народа.

Библиографический список

1. Моделирование воспитательных систем: теория – практике / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 144 с.
2. Бредихин А.П. Профессиональное воспитание будущих учителей изобразительного искусства в воспитательной системе факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.
3. Булатников И.Е. Педагогическая поддержка духовно-нравственного развития личности студента в воспитательной системе колледжа // Современные проблемы социального воспитания молодежи в контексте взаимодействия семьи, школы и православной церкви: Материалы научно-практической конференции / Под ред. И.Я. Булгаковой, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2009. – С. 79–86.
4. Булатников И.Е. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов в воспитательной системе вуза // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 октября 2009 г.) / Под ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 65–71.
5. Коротких М.Н. «Здравствуй, племя младое, незнакомое...»: проблемы формирования ценностного отношения сельских старшеклассников к истории малой родины // Профессионал. – 2006. – №3. – С. 47–59.
6. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001. – 503 с.
7. Паилов А.Г. Воспитательная система педагогического вуза: цели, ценности, содержание деятельности // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / Под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГУ, 2002. – С. 41–55.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ
КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В статье охарактеризованы основные вехи в изучении проблем информационной культуры (монографии, учебные пособия, научные собрания), выявлены основные подходы к пониманию сущности и структуры информационной культуры личности и общества, проведен анализ педагогических исследований формирования информационной культуры, определены некоторые направления разработки аксиологического подхода к формированию информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура, формирование личности, исследования.

Современное общество часто называют информационным, подчеркивая особую роль и значимость информации для его функционирования и развития. Необходимость специальной подготовки взрослого человека к жизни в таком обществе утверждается на международном уровне. С 2001 года действует программа ЮНЕСКО «Информация для всех», созданная для устранения барьеров в доступе к информации. С психолого-педагогической точки зрения высокий уровень информационной культуры обеспечивает ориентацию человека в меняющемся мире, развитие адаптационных процессов и, вместе с тем, процессов автономизации, выделения собственного «Я» из окружающего социума. Развитая информационная культура является инструментом поиска человеком своего места в мире, смыслов и назначения своего существования, то есть, в целом, создает условия для успешной и полноценной жизни на внутреннем, духовном уровне. Кроме того, способности к получению, обработке, оценке информации способствуют эффективной профессионализации личности, приобретению высокого социального статуса, освоению новых социальных ролей.

Обучение в вузе создает необходимые условия для формирования информационной культуры студента. Это связано с рядом обстоятельств:

– во-первых, образовательный процесс неразрывно связан с освоением человеком информации. По сути дела, работа с информацией и перевод ее в систему знаний – это основная задача студента. Требования к студенту в вузе довольно высоки, поэтому активная познавательная деятельность активизирует процессы освоения информации, ее хранения и обработки. Студент понимает зависимость успешности своей основной

деятельности – учебы – от умения работать с информацией, следовательно, он мотивирован на развитие этих умений;

– во-вторых, к юношескому возрасту у человека достаточно сформированы интеллектуальная, волевая, рефлексивная сферы личности для того, чтобы осваивать достаточно сложные умения работы с информацией;

– в-третьих, студенческий возраст – это период активных экзистенциальных поисков. В этом возрасте недостаточно получить готовые сведения, для студента становится важным увидеть: для чего и с какой точки зрения эти сведения подаются, как влияют они на его поведение и поведение окружающих людей. На этом этапе развития человека обостряется интерес к сущностной, ценностной составляющей информации.

Однако можно утверждать, что на сегодняшний день при рассмотрении вопросов формирования информационной культуры личности значительно более разработаны аспекты развития информационной грамотности, то есть ее прикладного, технологического компонента. При этом результаты эмпирических исследований демонстрируют, что мировоззренческий компонент информационной культуры у студентов значительно отстает в развитии по сравнению с технологическим (например, В.В. Самохвалова) [7]. В связи с этим особую актуальность приобретает исследование ценностно-смысловых основ информационной культуры личности, что возможно, по крайней мере, в нескольких направлениях:

– рассмотрение информации как ценности для личности и современного общества;

– изучение ценностей как универсальных критериев для поиска, оценки, отбора информации;

– разработка теоретико-методических основ развития личностных качеств, обеспечивающих

ответственное пользование информацией, нравственно-этическое прогнозирование последствий собственных действий с информацией;

– исследование ценностей как скрытой основы информационного влияния.

Исторической предпосылкой, способствующей выявлению проблематики информационной культуры личности, стал наблюдаемый с 50–60-х гг. XX века бурный рост технических средств связи, значительно ускоривший общественные процессы и привлекавший внимание к феномену информации.

В концентрированном виде проблематика информационной культуры личности стала обозначаться в 70–80-е гг. XX века в связи с тенденциями технологизации общества, с использованием компьютерных средств связи.

В 1988 г. вышла в свет монография новосибирского ученого А.П. Суханова «Информация и прогресс», впервые поставившая вопрос необходимости формирования информационной культуры личности. В течение следующего десятилетия эта проблематика развивается в рамках новосибирской школы: в том же 1988 г. году выходит работа Г.Г. Воробьева «Твоя информационная культура», в 1990 г. – сборник научных работ новосибирских ученых «Информация и культура».

Международная академия информатизации, созданная в 1990 г., до сегодняшнего дня активно работает в области исследований проблем информационной культуры. В ее составе действует Отделение информационной культуры, возглавляемое краснодарским ученым Ю.С. Зубовым. Краснодарский государственный университет культуры и искусств с 1993 г. ежегодно проводит международные конференции, посвященные проблемам информационной культуры общества и личности [1].

С 2001 г. в рамках программы ЮНЕСКО «Информация для всех» проблемы информационной культуры стали разрабатываться Научно-исследовательским институтом информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусства.

Изучение этого феномена характеризуется многогранностью подходов. С одной стороны, можно говорить о философском, технологическом, социологическом, психологическом, педагогическом анализе информационной культуры. Каждая область знания решает свои задачи и достигает специфических результатов. С другой стороны, значительно отличается масштабность исследований – явно выделяются уровни инфор-

мационной культуры общества и отдельной личности. Кроме того, даже в рамках одной области знания сосуществуют разноплановые понимания этого явления. Примером этого может служить два доминирующих подхода к определению информационной культуры. Так, например, в словарной литературе довольно часто встречается понимание информационной культуры как знаний и навыков эффективного пользования информацией, которые обеспечивают разностороннее умение поиска нужной информации и ее использования, от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети Интернет.

Информационная культура в ряде определений толкуется также как понимание современной картины мира (В.А. Извозчиков); как компетентность и способность работать с информацией и людьми (В.Н. Соловьев); как понимание системно-информационной картины мира (Т.Ю. Китаевская). А.П. Ершов, В.М. Монахов, Г.Г. Воробьев, В.Ю. Милигарев, Е.П. Смирнов, И.М. Яглома включают в понятие информационной культуры личности технические умения и навыки работы с информацией. В этом случае понятие информационной культуры во многом отождествляется с информационной грамотностью.

Такие определения не учитывают родовую сущности категории «культура», которая является основой этого понятия. В общепринятом понимании, культуру человека нельзя отождествить ни со знаниями и умениями, ни с пониманием и компетентностью. Именно эти категории выступают родовыми признаками в перечисленных определениях. Другая группа определений, сохраняя устоявшееся понимание культуры, добавляет к нему только видовой признак – «информационная». Так, например, С.Д. Каракозов понимает под информационной культурой личности составную часть базисной культуры как системной характеристики человека, которая позволяет ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании и переработке, создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании. Информационная культура включает грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоз-

зрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности. Один из важнейших элементов информационной культуры человека – знание информационных ресурсов (при возможности получить свободный доступ к ним) [2].

В «Концепции формирования информационной культуры личности», разработанной Научно-исследовательским институтом информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусства предлагается следующий подход к сопоставлению понятий «информационная грамотность» и «информационная культура». Оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации. В составе объема обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники до их творческого самостоятельного использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности. Вместе с тем, понятие «информационная культура личности» – понятие более широкое, чем понятие информационной грамотности. Оно включает в свой состав, в отличие от информационной грамотности, такой компонент, как информационное мировоззрение.

Введение понятия «информационное мировоззрение» позволяет обеспечить синтез и целостность традиционной книжной (библиотечной) и новой (компьютерной) информационной культур, позволяет избежать в информационном обществе конфронтации двух полярных культур – технократической и гуманитарной [3].

С.Д. Каракозов рассматривает информационную культуру на личностном уровне, как системную характеристику отдельного человека. Часто исследователи трактуют ее как более масштабный, общественный феномен и понимают, например, как новый тип общения, дающий возможность свободного выхода личности в информационное бытие; свобода выхода и доступ к информационному бытию на всех уровнях от глобального до локального, поскольку внутринациональный, внутригосударственный тип информационного бытия так же несостоятелен, как и национальная наука; новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения человека

от рутинной информационно-интеллектуальной работы. Среди черт, определяющих его, уже сегодня ярко проявляется ориентация последнего на саморазвитие и самообучение (В.Н. Михайловский) [4, с. 56].

Информационная культура, по мнению Л.К. Лободенко, должна включать ряд компонентов: культуру потребления информации (сознательно избранный информационный образ жизни, информационное лидерство); культуру выбора информации (системный взгляд на информационную среду жизни общества; умение анализировать информационную обстановку); культуру поиска (знание номенклатуры информационных услуг, владение алгоритмами оптимального индивидуального поиска); культуру переработки информации (аналитико-синтетическая деятельность); культуру освоения и использования информации (публикационная активность, участие в научных мероприятиях, использование достижений науки и техники в практической деятельности); культуру пользования компьютерной и ортехникой; культуру передачи информации (информационно-коммуникативная деятельность); культуру распространения информации (знание ИП, знание методов и способов библиографического обеспечения пользователей информации) [5].

О.И. Соколова считает, что в содержание информационной культуры входит: анализ и синтез полученной информации; умение выделять главное из множества второстепенного; переработка (осмысление) информации; запоминание информационных единиц; дальнейшее восстановление в памяти; превращение полученной информации в собственное знание; процесс создания новой информации и нового знания (эвристика) и т.д. [6]

В представленных вариантах структуры информационной культуры личности доминирует технологический компонент, связанный с владением конкретными формами, методами, приемами работы с информацией. Несмотря на то, что мировоззренческий или аксиологический компонент довольно часто заявляется как неотъемлемая составляющая этого понятия, однако в описаниях, конкретизирующих ее структуру, он не раскрывается.

Скорее всего, в связи с доминированием такого технологического подхода к структуре понятия, формирование информационной культуры личности часто связывается с возможностями

информатизации и компьютеризации учебного процесса (О.В. Артюшкин, А.М. Атаян, М.Н. Капранова, И.В. Щукина и другие). Например, диссертационное исследование И.В. Барматиной раскрывает потенциалы модульно-рейтинговой технологии развития информационной культуры в процессе изучения информатики. К.Р. Овчинникова решает задачу разработки педагогических условий формирования информационной культуры у студентов высших учебных заведений в процессе освоения компьютерных технологий. Работа О.В. Киевской посвящена компьютеризации дисциплин гуманитарного цикла, что также рассматривается как средство формирования информационной культуры студентов.

Кроме того, существует ряд исследований, в которых рассматриваются потенциалы библиотек и библиотечных сетей для формирования информационной культуры читателей (Н.В. Зубкова, Н.А. Коряковцева, А.С. Кочеулова, Т.В. Медзяновская, Г.А. Стародубова, М.А. Щедрина и другие). Основной целевой установкой является обучение школьников или студентов методике работы с персональным компьютером, ориентации в библиотечной информации, умениям ее аналитической обработки и использования. Современные библиотеки обеспечивают не только хранение и доступ к информации, но и активно работают с читателями. Широко распространенной является практика организации серии занятий с первокурсниками, которые включают в себя проведение экскурсий по библиотеке; тематический обзор книг по специальностям; обучение информационному поиску в традиционных каталогах; обучение поиску в электронном каталоге. Кроме того, частью повседневной работы многих библиотек стали информационные тренинги для преподавателей и студентов.

Таким образом, при рассмотрении вопросов формирования информационной культуры личности значительно более разработаны аспекты развития информационной грамотности, то есть ее прикладного, технологического компонента, поэтому перспективными целями дальнейшего исследования этой проблематики может быть разработка основ аксиологического подхода к формированию информационной культуры у студентов гуманитарных специальностей, которая может реализоваться через:

– выявление ценностных составляющих категории «информационная культура»;

– разработку диагностического инструментария для определения уровня сформированности информационной культуры студентов с ориентацией на ее ценностные аспекты;

– анализ стихийных и организованных факторов, активно влияющих на формирование информационной культуры студентов в целом и на ее ценностную составляющую в частности, в процессе обучения в вузе;

– построении гипотетической ценностно-ориентированной модели формирования информационной культуры у студентов;

– разработке программно-методического обеспечения формирования информационной культуры у студентов и его внедрения в практику образовательной деятельности вуза.

Библиографический список

1. Дулатова А.Н., Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: учебно-методическое пособие. – М.: Либерия-библиформ, 2007. – 176 с.
2. Каракозов С.Д. Введение в компьютерные сети. Библиотека методиста региональной образовательной компьютерной сети, выпуск первый. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1996. – 173 с.
3. Концепция формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.nii.kemguki.ru>
4. Михайловский В.Н. Формирование научной картины мира и информатизация. – СПб.: Питер, 1994. – 144 с.
5. Лободенко Л.К. Информационная культура библиографа: Специфика, структура и пути формирования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 1998. – 18 с.
6. Соколова О.И. Информационная культура преподавателя как необходимый компонент современного образования // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2003. – Вып. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2003_1/08sokolova.htm
7. Самохвалова В.В. О формировании информационной культуры студентов // Тезисы докладов на Международной конференции-выставке «Информационные технологии в образовании, 2001» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ito.su/2001/ito/VI/VI-0-6.html>.

**САМОРЕГУЛЯЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТА –
СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассмотрены субъектные особенности личности студента вуза, участвующие в саморегуляции учебной деятельности, приведена системно-структурная организация компонентов личности, характеризующая её со стороны субъекта деятельности, а так же обозначены качества личности студента как субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, субъект, личность студента, учебная деятельность.

Федеральная программа развития образования в России [7] называет важнейшей целью образования «гармоничное развитие личности и ее творческих способностей на основе формирования мотивации необходимости образования и самообразования в течение всей жизни».

Среди основных задач учреждений профессионального образования ставится задача осознания необходимости создания оптимальных условий для развития личности обучающегося, оказания ей помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении социального опыта. В процесс самосовершенствования личности учащегося входит и процесс саморегуляции учебной деятельности.

Проблема саморегуляции учебной деятельности студента по своей практической и теоретической значимости относится к одной из фундаментальных проблем возрастной и педагогической психологии, разработка которой непосредственно связана с решением задачи формирования социально-активной личности, добывающей в деятельности стабильных и эффективных результатов, с формированием субъекта деятельности.

Саморегуляция учебной деятельности – есть система самоорганизации личностью своего поведения, направленного на самообучение и самовоспитание, обеспечивающая эффективность функционирования личности в учебной деятельности, в целом в жизнедеятельности. Система саморегуляции, как показывают наши исследования, включает в себя внутренний произвольный процесс самодиагностики внутренних и внешних условий, целеполагание и оценку вероятности достижения цели, самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительной фазах деятельности, целеосуществление, самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельнос-

ти, оценку достигнутого результата, целеутверждение, самокоррекцию [3].

Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией. По высказыванию Н.А. Менчинской, действия самодиагностики и самокоррекции следует отнести к «высшим формам регуляции» [5].

Исследование, проведенное на контингенте учащейся молодежи (n=1260 чел.) показало, что процессы самодиагностики и самокоррекции, как правило, не входят в структурный механизм саморегуляции студентами учебной деятельности. Самодиагностика и самокоррекция, саморегуляция учебной деятельности, осуществляемая на субъектно-деятельностном уровне характерна, по результатам наших исследований, только для 7±2% учащейся молодежи, отнесенных нами к субъектам учебной деятельности.

Субъектно-деятельностный подход, разработанный в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского и др., раскрывает важнейшую особенность человека: люди и их психика формируется и развивается, прежде всего, в ходе изначально практической деятельности, а потому объективно могут быть исследованы через проявления в деятельности. Познание осуществляется в ходе обучения, воспитания и самовоспитания людей, в процессе деятельности. В качестве основных свойств субъекта деятельности С.Л. Рубинштейном выделяются сознательность, активность, целенаправленность, творчество [6].

Начиная с работ Б.Г. Ананьева, характеристика человека как субъекта деятельности становится основополагающей. Стать субъектом деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию [2].

К.А. Абульханова, изучая проблему субъекта деятельности, раскрывает это понятие с позиций индивидуального уровня бытия человека, способности его существования, как особое качество психической деятельности, высший уровень осуществляемой ею регуляции, новый способ активности, когда индивид обнаруживает деятельную сущность и становится субъектом своей жизни и её стратегий. Субъектность человека по своему исходному основанию связана со способностью превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования. Сущностными свойствами этого процесса является способность человека управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и результаты своих действий [2].

Названные К.А. Абульхановой сущностные свойства субъекта характеризуют его, с нашей точки зрения, с результативной объективно-психологической стороны, в которых проявляются свойства субъекта: активность, сознательность, целенаправленность и творчество.

Возникает вопрос, а какие качества (черты) личности на процессуальном объективно-психологическом уровне способствуют реализации субъектных качеств личности – сознательности, активности, целенаправленности, творчества, непосредственно связанных с саморегуляцией деятельности?

Психологический анализ учебной деятельности учащейся молодёжи с учётом положений субъектно-деятельностного подхода, а также оценок преподавателей и студентов позволил нам выделить ряд объективных показателей личностной направленности, участвующих в саморегуляции учебной деятельности: дисциплинированность, организованность, ответственность, трудолюбие (организационно-деятельностный компонент), самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительской фазах деятельности, общительность, коммуникативная совместимость, эмпатия (содержательно-деятельностный компонент), настойчивость, целеустремлённость, уверенность (эмоционально-волевой компонент), познавательная активность, оригинальность мышления, рефлексия, интеллектуальная гибкость (интеллектуальный компонент).

По своему содержанию названные компоненты, и входящие в них показатели, раскрывают соответственно субъектные свойства студента – со-

знательность, активность, целенаправленность, творчество.

Можно говорить о том, что одной из нерешённых проблем саморегуляции учащимися учебной деятельности является вопрос о выявлении участия объективно-психологических показателей и компонентов личностной направленности в саморегуляции качества и продуктивности учебной деятельности студентов в процессе их обучения в вузе.

Реализуя стандарт высшего профессионального образования, студент овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками. По своему содержанию учебно-профессиональная деятельность студента ежегодно изменяется, усложняется и направлена на становление будущего специалиста – профессионала. Для того, что бы студент качественно и своевременно выполнил требования преподавателей, реализующих их учебно-профессиональную деятельность на определенном этапе обучения, учащийся должен обладать саморегуляционными качествами организационно-деятельностного, содержательно-деятельностного эмоционально-волевого и интеллектуального содержания.

Восприятие субъектом объективных проявлений мотивации, целеполагания, самооценки, психических состояний можно рассматривать как осознание субъектом своих свойств и качеств (черт) личности и последующих изменений в них, как результат собственной регулятивной активности субъекта [4].

Задачи исследования: 1) определить системно-структурную организацию саморегуляции студентами учебной деятельности на объективно-психологическом уровне, отнесённых к категории субъектов учебной деятельности; 2) изучить совокупность «внутренних условий», определяющих субъектность деятельности студента.

Гипотеза исследования – саморегуляция студентами учебной деятельности на объективно-психологическом уровне обусловлена субъектно-деятельностными компонентами, имеющими целостную системно-структурную организацию, в которой доминирующую позицию занимают показатели организационно-деятельностного компонента.

В исследовании приняли участие студенты психологического и физико-математического факультетов первых-пятых курсов очной формы обучения Владимирского государственного гу-

манитарного университета и студенты-психологи Владимирского государственного университета ($n=497$ чел).

Изучение уровня развития показателей, входящих в тот или иной объективно-психологический компонент, показало, что средние значения от курса к курсу претерпевают незначительные изменения и находятся в пределах от 6,2 до 7,5 баллов. Отметим, что уровень развития показателей организационно-деятельностного компонента, характеризующего сознательность отношения к деятельности, на всех пяти курсах обучения студентов в вузе занимал ведущие позиции – первую или вторую.

У студентов-пятикурсников самый высокий уровень развития показателей был зафиксирован в содержательно-деятельностном компоненте ($7,5 \pm 0,2$ балла), раскрывающем, с нашей точки зрения, содержательную активность студента в процессе учебной деятельности. Следует заметить, что уровень развития показателей данного компонента у студентов-первокурсников находился на самом низком уровне развития ($5,8 \pm 0,2$ балла).

Пик уровня развития показателей интеллектуального ($6,6 \pm 0,2$ балла) и эмоционально-волевого компонента приходится на четвёртый курс обучения ($7,1 \pm 0,1$ балла).

Анализ уровня развития объективно-психологических показателей, участвующих в саморегуляции студентами учебной деятельности, говорит о том, что от первого ко второму курсу уровень развития показателей всех компонентов саморегуляции учебной деятельности возрастает, на третьем курсе обучения – понижается, хотя и превышает средние значения студентов-первокурсников. Вероятно, это можно связать, как следует из научной литературы, с кризисным периодом обучения студентов. На последующих курсах обучения снова отмечается рост уровня развития показателей саморегуляции студентами учебной деятельности.

Анализ средних значений уровня развития объективно-психологических показателей изучаемых компонентов, участвующих в саморегуляции студентами учебной деятельности, позволил представить динамику уровня развития компонентов, выявить зоны их активного развития. Уровень развития показателей компонентов от 6,2 до 7,5 баллов можно считать оптимальным уровнем развития.

Для определения системно-структурной организации объективно-психологических показате-

лей и компонентов, участвующих в саморегуляции студентами учебной деятельности применялась математико-статистическая обработка результатов исследования с применением метода главных компонент (метод максимального корреляционного пути).

Исследованиями установлено, что доминирующую позицию в системно-структурной организации саморегуляции студентами учебной деятельности, отнесённых к категории субъектов учебной деятельности, занимали показатели организационно-деятельностного компонента – трудолюбие, дисциплинированность, организованность, ответственность. Как указывалось выше, данный компонент раскрывает сознательность отношения студентов к учебной деятельности. Ведущим показателем в данном компоненте был показатель организованность.

Показатель эмоционально-волевого компонента занимали вторую структурную позицию в саморегуляции студентами учебной деятельности. Ведущим показателем, активно участвующим в саморегуляции учебной деятельности на её объективном уровне, была целеустремлённость.

Содержательно-деятельностный компонент в системно-структурной организации саморегуляции субъектами учебной деятельности занимал – третью структурную позицию. Вероятно, можно говорить о том, что проявление в деятельности показателей содержательно-деятельностного компонента зависит от уровня сформированности и воздействия показателей эмоционально-волевого компонента. Ведущую регулирующую роль в проявлении показателей содержательно-деятельностного компонента играет самостоятельность.

Показатели интеллектуального (творческого) компонента в структурной организации саморегуляции субъектами учебной деятельности занимали четвертую (низшую) позицию. Ведущий показатель – оригинальность мышления.

На основании результатов проведённого исследования можно говорить о саморегуляции субъектами учебной деятельности, осуществляемой на объективно-психологическом уровне, как о целостном многокомпонентном динамичном процессе, в котором ведущую роль играют показатели организационно-деятельностного компонента, характеризующего сознательность отношения студентов к учебной деятельности, а показатели эмоционально-волевого, содержательно-деятельностного и интеллектуального компонен-

тов, характеризующих соответственно целенаправленность, содержательную активность и творчество студентов в деятельности, играют подчиненные роли.

Приведём результаты, связанные с изучением качеств и особенностей субъекта учебной деятельности.

Субъекты учебной деятельности учатся, как правило, на «хорошо» и «отлично» на всем протяжении обучения в вузе.

Структура «внутренних условий» саморегуляции учащимися учебной деятельности в данном случае включает в себя:

- 1) деловую коллективистскую мотивацию, адекватную самооценку;
- 2) самодиагностику достигнутого, развития качеств личности;
- 3) проявления самостоятельности и инициативности в выполнении учебных обязанностей;
- 4) самоконтроль, осмысление временных отношений, последовательности, длительности, темпа и ритма работы, а также реальная оценка временных характеристик различных процессов и событий, предпочтений в их организации (самоконтроль и осмысление временных и пространственных отношений непосредственно проявляется в уверенном поведении учащегося);
- 5) постоянную рефлексию своего поведения в общении и деятельности, а так же самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекцию и определение границ на будущее развитие.

Ниже приведём отдельные данные, полученные в процессе наблюдения, экспертных оценок, анализа результатов учебной деятельности и применения ряда стандартизированных личностных методик.

Установлено, что субъект учебной деятельности – это организованный (7,9±0,7 – по 10-ти балльной шкале оценок), дисциплинированный (8,4±1,8), ответственный (8,6±1,6), обладающий высоким уровнем развития трудолюбия (7,8±1,7) учащийся, что позволяет ему выполнять учебную деятельность на высокопродуктивном уровне. Для них характерен высокий уровень развития целеустремленности (8,4±1,4), настойчивости (8,2±1,3), уверенности в себе и своих возможностях (7,6±1,0%). Такие студенты обладают высоким уровнем развития самоконтроля (8,7±1,2), самостоятельности и инициативности (8,1±0,6) – необходимые характеристики творческой деятельности.

Им свойственен высокий уровень развития интеллекта (+В), что согласуется с высокой степенью интенсивности вербального творческого мышления (1,3±0,3) и высоким уровнем развития оригинальности (10,5±2,5) и беглости (8,9±1,4), образного творческого мышления. По данным стандартизированного личностного опросника Р. Кеттелла эту группу учащихся отличает независимость и настойчивость (+Е), высокая совестливость и требовательность к порядку (+G), высокий волевой самоконтроль и способностью сдерживать тревогу (+Q3), рациональность (-I), рефлексивность и обязательность (+O), смелость (+Н) и склонность к соперничеству (+L).

На наш взгляд, результаты данного исследования можно использовать в практике обучения и воспитания студенческой молодежи.

Наши исследования показывают, что одним из позитивных методов, повышающих уровень саморегуляции, является метод самоэксперимента, проводимый два раза в течение учебного года: перед новым календарным годом и в конце учебного года. Самоэксперимент проводится учащимися в течение одной – двух недель и включает в себя самодиагностику личностных качеств, оказывающих влияние на процесс учебной деятельности, на процесс жизнедеятельности. Учащиеся сами определяют средства коррекции качеств, отрицательно влияющих на процесс деятельности и жизнедеятельности, строят графики самонаблюдения. По окончании самоэксперимента проводится индивидуальная беседа с учащимися, целью которой является анализ самоэксперимента.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: МПСИ, 2005. – 432 с.
3. Зобков А.В. Саморегуляция учебного процесса в переходные периоды обучения // Вестник университета ГГУ: Социология и управление персоналом. – 2008. – №10. – С. 79–81.
4. Зобков В.А., Пронина Е.В. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. – Владимир: Собор, 2008. – 164 с.
5. Научное наследие Н.А. Менчинской и современная психология учения // Материалы конференции посвященной 100-летию со дня рождения Н.А. Менчинской / Под. ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 192 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.

7. Федеральная программа развития образования (Приложение к Федеральному закону от

10 апреля 2000г. №51-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации – 2000. – №16. – Ст. 1639.

УДК 355:37

Афанасов Алексей Владимирович

Военный финансово-экономический институт Военного университета, г. Ярославль
alesha.afanasov@mail.ru

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЧЕРТ У КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА

В статье представлены результаты изучения свойств личности курсантов военного вуза.

Ключевые слова: личность курсанта, военный вуз, свойства личности.

Для правильного развития личности курсантов, необходимо правильно понимать их мировоззрение, мотивацию к обучению, да и весь процесс обучения в целом. Этот процесс будет значительно отличаться от обучения в гражданском ВУЗе (построения, наряды, караулы, самоподготовка, увольнения, подъем – все эти слова не знакомы рядовому студенту). Поэтому воспитание будущего офицера имеет свою специфику.

В частности, для каждого курсанта важную роль играет физическое развитие. Физические данные будущего офицера, составляющие ядро природных сил, в немалой степени определяют их успехи в учебе и службе, влияют на настроение, работоспособность, развитие индивидуальных свойств личности.

Личность курсанта в значительной степени характеризуется особенностями его психики и имеет определенную психологическую структуру. Основными компонентами этой структуры являются психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности) в их диалектической связи с психическими процессами, психическими состояниями и психическими образованиями (знаниями, навыками, умениями, привычками).

Курсанты военных вузов являются носителями тех общих черт, которые характерны для человека нашего общества: русского менталитета, гордости за свою страну, патриотизма. Кроме того, будущие офицеры – часть молодежи, занимающейся в высшей степени общественно значимой деятельностью по овладению военной профессией. А молодежи присущи и возрастные особенности.

Курсанты (17–22 года) относятся к юношескому возрасту на степени его перехода к зрелости. Юноше свойственна некоторая природная дисгармония. Так, желания и стремления развиваются ранее, чем воля и сила характера. В таких условиях юноша не всегда способен подавить некоторые чрезмерные и лишние устремления и желания. Именно поэтому психический склад людей юношеского возраста не только сложен, но порой и противоречив.

У большинства курсантов сильно развито чувство собственного достоинства и стремление к самостоятельности, желание найти свое место в жизни, показать себя с лучшей стороны, в полной мере проявить свои способности.

Социально-психологические особенности курсантов зависят также от характера и содержания воспитывающей учебной и служебной деятельности, жизненного опыта, семейного положения, воспитания, развития, образования и других факторов. Все это находит свое проявление в духовном облике, поведении, запросах и интересах, в повседневной деятельности, будущих офицеров [5, с. 45].

Направленность курсантов, как правило, характеризуется возвышенными и благородными стремлениями, целями, установками – окончить военный вуз, получить востребованную в современном мире профессию, стать офицером, отдать свою жизнь службе в Вооруженных Силах России.

Наличие твердых жизненных планов, возвышенных стремлений – благоприятная предпосылка успешного обучения и воспитания будущих офицеров.

Для курсантов военных вузов характерны острая восприимчивость, сильная впечатлитель-

ность, повышенная эмоциональность. Каждый успех вызывает у них большую радость; но любая ошибка, сбой – глубокую озабоченность, недовольство самим собой. В большинстве своем будущие лейтенанты сильно реагируют на недостатки и особенно на несправедливое, как им кажется, отношение к себе.

У курсантов зачастую видна ярко выраженная прямота в суждениях. Их высказывания почти всегда категоричны, суждения безапелляционны, поспешны. Свои мысли курсанты, как правило, высказывают откровенно.

«Среда обитания» человека в погонах весьма специфична, и ее своеобразие накладывает отпечаток на характер человека.

«Годами армейский строй шлифует, совершенствует характер военнослужащего, наделяя его комплексом специфических черт. К ним следует отнести: интеллектуальные черты (гибкость ума, рассудительность, наблюдательность и т.д.); эмоциональные черты (уверенность, оптимизм, бодрость); волевые черты (целеустремленность, инициативность, решительность, мужество, дисциплинированность); нравственные черты (честность, чувство долга, коллективизм, товарищество)» [5, с. 80].

Раскрывают характер личности – поступки и действия, особенно в сложных условиях службы, дальних морских походов, боевых пусках и стрельбах. Однако по поведению человека не всегда можно определить какие качества его характера нуждаются в воспитательном воздействии со стороны командования, профессорско-преподавательского состава. Порой за мягкостью манер может быть сильный, общественно направленный характер, а за бравадой, красивыми словами скрывается слабый, эгоистичный человек.

Каждая личность уникальна сама по себе. И ее необходимо изучать с той же тщательностью, с какой микробиологи исследуют мельчайшие клетки. Личный состав – это строй личностей, но никак не личная прислуга командира – объект издевательств, унижения и мелочных придирок.

Из личностей состоит общество, в них по-разному накапливается весь опыт человечества. Личность офицера – устойчивая система социально значимых черт, характеризующих его как представителя офицерского корпуса, одного из самых элитных сословий, члены которого пользовались уважением на протяжении всей истории России.

Профессиональные качества, развитие которых особенно необходимо курсантам в период их становления, на формировании которых должны быть сосредоточены воспитательные усилия преподавателей и командиров курсантских подразделений, называются командирскими.

Понятие «командирские качества будущего офицера» можно определить как выработанные в процессе обучения, воспитания и практической военной деятельности свойства личности офицера, обеспечивающие эффективное выполнение служебных обязанностей.

Основополагающее значение для определения структуры командирских качеств имеет выявление специфики профессиональной деятельности офицера и формирование на этой основе требований, предъявляемых к его психологическим и социальным характеристикам.

В качестве модели личности, на основе которой вырабатывается подход к формированию командирских качеств офицера у курсантов военных вузов, принята функциональная динамическая структура личности. Согласно концепции профессора К.К. Платонова свойства личности могут быть представлены четырьмя самостоятельными и двумя дополнительными подструктурами.

Первую подструктуру личности составляет ее направленность. Это сложное свойство личности, выражающееся в жизненных устремлениях человека, его ближайших и далеких целях, установках, намерениях и характере деятельности по их достижению.

Исследования показывают, что отдельные свойства личности связаны между собой и объединены в целостную структуру мотивационной сферы. Мотивы могут быть осознанными и неосознанными, устойчивыми и ситуативными. Кроме того, различают произвольные и непроизвольные мотивы. Первые вызываются органическими потребностями, вторые являются результатом убеждений.

Организованная мотивационная сфера позволяет офицеру подчинять непосредственные побуждения сознательно поставленным целям.

Вторая подструктура личности объединяет знания, умения и привычки, приобретенные в ходе обучения. Эту подструктуру коротко называют опытом. При развитии ее у будущих офицеров первостепенное значение имеет формирование компетентности, организаторских и творческих способностей.

Третья подструктура личности включает индивидуальные особенности таких психических процессов, как эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства, воля, память. При развитии этой подструктуры личности у будущих офицеров особенно важно формирование таких качеств, как дисциплинированность, командирская воля, эмоционально-волевая устойчивость, профессиональная адаптация.

Четвертая подструктура личности объединяет биопсихические и возрастные свойства личности. Поскольку основным фактором формирования этой подструктуры является биологический фактор, перед преподавателями и командирами стоит задача по его изучению и умелому использованию в практике учебно-воспитательной работы.

Дополнительные подструктуры личности – характер и способности – не являются самостоятельными, так как не имеют таких черт, которые не были бы одновременно и свойствами одной из четырех основных подструктур.

Таким образом, для курсантов наиболее важную роль играет формирование направленности, опыта и технических процессов, на что и должен быть направлен весь воспитательный процесс вуза.

В результате экспертного опроса руководящего и профессорско-преподавательского состава ряда вузов были классифицированы командирские качества курсантов (таблица 1).

Приведенная классификация командирских качеств офицера носит условный характер, так как границы между группами качеств находятся

между собой в диалектической взаимосвязи и взаимообусловленности и в конечном счете характеризуют целостную личность.

Жизнь и служба курсанта обретают смысл, становятся содержательными только тогда, когда направляются и определяются возвышенной целью защиты Родины. За время обучения и воспитания в военном ВУЗе, у курсантов необходимо в полном объеме воспитывать те качества личности, которые необходимы им, как профессиональным офицерам Вооруженных Сил Российской Федерации.

И особенную роль в подготовке квалифицированных специалистов для обеспечения безопасности страны играют военные вузы, готовящие офицеров управления и начальников различных служб, в частности финансовой. Если командирские умения приходят с опытом, то для управления целой службой воинской части, молодому офицеру просто необходимо обладать высокой степенью профессиональной компетентности. Поэтому воспитанию личности таких специалистов должно быть уделено особое внимание еще в процессе их обучения.

Автором была сделана попытка выявить типичные характерные черты личности курсанта военного вуза: эмоционально-волевая устойчивость, решительность, дисциплинированность, уверенность в себе и своих силах, коллективизм, оптимизм, решительность, честность, расчетливость и предупредительность, чувство ответственности, объективность и толерантность.

Можно смело заявить о том, что эти положительные качества, в большей или меньшей степе-

Таблица 1

Командирские качества офицера

Вид качеств	Подструктура личности	Наименование качеств	Группа качеств
Личностные	Направленность	Мировоззрение Убежденность Нравственность	Моральные
	Опыт	Компетентность Организаторские способности Творческие способности	Профессионально-боевые
	Психические процессы	Дисциплинированность Командирская воля Эмоционально-волевая устойчивость Профессиональная адаптация	
Физические		Выносливость Сила Ловкость Быстрота действий	

ни воспитанные у курсантов, связаны со специфическими условиями курсантского быта, обучения и общения, всей системы воспитательной работы военного ВУЗа.

Эта работа помогает более ясно представить, почему многие школьники стремятся поступить именно в военное учебное заведение, какая выгода их характеру, жизненному опыту и силе воли. Преодоление тягот и лишений воинской службы настоящим мужским коллективом – это и есть огромный основной толчок, который позволяет личности курсанта развиваться и расти намного быстрее, чем парням, далеким до армии.

Хотя престиж и статус военнослужащего в последнее время находится на достаточно высоком уровне, абитуриентам военных учебных заведений все сложнее вступить на этот путь в связи с реформированием и сокращением в Армии.

Но, тем не менее, курсанты продолжают следовать своей высокой цели: стать настоящим офицером российских Вооруженных Сил – достойным примером для подражания, образцом смелости, решительности, надежности, ответственности и другими лучшими мужскими качествами.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Структура личности // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия / Сост. А.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 491 с.
2. *Возьмитель А.А., Осадчая Г.И.* Образ жизни: теоретико-методологические основы анализа // Социологические исследования. – 2009. – №8. – С. 58–65.
3. *Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В.* Методология и методы психологического исследования: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 402 с.
4. *Емелин А.И.* Психологические основы взаимоотношений и взаимопонимания в курсантских коллективах. – Ярославль: ЯВВФУ, 1997. – 88 с.
5. *Платонов К.К.* О процессе самоукрепления коллектива // Коллектив и личность. – М.: Наука, 1975. – 472 с.
6. *Соломин А.Г.* Популярность армии растет // Областная газета «Ярославская неделя». – 19 сентября 2007 года.
7. psycom@rambler.ru.

SUMMARY

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF SOCIAL UPBRINGING FROM THE EDS

Anatoliy G. Kirpichnik

Nekrasov Kostroma State University

ON PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF SOCIAL UPBRINGING BY A.N. LUTOSHKIN

Main areas of scientific research of the well-known investigator A.N. Lutoshkin, his contribution into social upbringing psychology and pedagogy are considered in the article.

Keywords: organizational activity, team psychology, emotional potentials, research methods, social upbringing.

POTENTIALS OF SOCIAL DEVELOPMENT AND HUMAN UPBRINGING

Tat'yana A. Romm

Novosibirsk State Pedagogic University

SOCIAL UPBRINGING – THE RESOURCE OF DE- VELOPMENT OF SOCIAL IN HUMAN

Analysis of sociality of human as the resource, result of social upbringing of the human from the positions of normative and interpretational general scientific approaches is proposed in the article.

Keywords: personality, sociality, social upbringing.

Vladimir A. Pleshakov

Moscow Pedagogic State University

CYBERSOCIALIZATION: SOCIAL DEVELOPMENT AND SOCIAL UPBRINGING OF THE MODERN HU- MAN

The conception of cybersocialization of human as innovative social-pedagogic phenomenon is proposed. Basic potential possibilities of social development and social upbringing of modern human in the process of using the resources of Internet media cyberspace are revealed. Topical idea of necessity of working out new branch of psychological-pedagogic thought – cyberpedagogy is defined.

Keywords: Internet media, cybersocialization, cyberpedagogy, social upbringing.

Eugenia A. Kogay, Sergey A. Murav'yov

Kursk State University

PROBLEM OF EVOLUTION OF IDEALS OF YOUTH SOCIAL UPBRINGING AND EDUCATION IN THE LIGHT OF PHILOSOPHIC-PEDAGOGIC ANTHRO- POLOGY

An attempt of interpretation of upbringing ideals in the light of philosophic-pedagogic heritage of

Russian thinkers of the first tide of Russian emigration is undertaken in the article. The authors address to ideas by V.V. Zen'kovskiy, S.I. Gessen, V.V. Rozanov, I.A. Ilyin, N.A. Berdyaev trying to interpret the essence of ideal in youth social upbringing, its implanting with all the structure of traditions and values, with all the way of Russian world life.

Keywords: ideals of upbringing, personality development, social structure.

Yekaterina N. Kuleshova

Moscow Pedagogic State University

PECULIARITIES OF LIFE-PURPORT GUIDELINES AND VALUES OF YOUTH FROM THE POSITIONS OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AND AN- THROPOSOPHIC TEACHING ABOUT HUMAN

The peculiarities of life-purport guidelines and values of a young man in juxtaposing with "Life sense" have been singled out by R. Steiner in hierarchy of "the twelve senses" are considered.

Keywords: anthroposophic teaching, Life sense, life-purport guidelines, life values.

Vladimir V. Pashkevich

Minsk State Linguistic University, Belarus Republic

PERSONALITY MORAL SELF-IDENTIFICATION: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC ASPECT OF THE PROBLEM AND ESSENCE OF THE PROCESS

Psychological-pedagogic aspect of the problem of personality moral self-identification are considered, components of self-identification are deduced, signs of morally self-identified personality are determined, pedagogic conditions for efficiency of moral self-identification process are designated.

Keywords: upbringing, personality, moral self-identification.

Tat'yana N. Sapozhnikova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

FORMATION OF PREPAREDNESS TO LIFE SELF- IDENTIFICATION AS TARGET FUNCTION OF SENIOR PUPILS SOCIAL UPBRINGING

The original author's understanding of human life self-identification, preparedness of senior pupils to life self-identification as age new formation. The pedagogues' position, their functions and content of activity by formation of competencies complex that is necessary among young people for executing the existential choice are determined.

Keywords: pedagogic maintenance, life self-identification, existential pedagogy, senior pupils.

Alexander V. Reprintsev

Kursk State University

YOUTH SOCIAL UPBRINGING AS THE FACTOR OF FORMING ANTI-CORRUPTION PERSONALITY BEHAVIOR STANDARD

In this article, the author reflects on what norm is and what aberration is in social development of the individual, how institutions of socialization can influence mastering socially approved ways of behavior and relations of personality? By the author's opinion, dominating of outer spontaneous socialization factors lead to formation of socially disoriented, corrupted personality appropriately. Corrupted behavior becomes the only possible way of solving his/her personal life problems by the individual. In the author's opinion, corruptivity is born by indistinctness of social moral. Anti-corruption personality behavior standard forms thank to working out the steady habit to achieve everything in life by one's own, not to rely on the other one, not to live by preying on someone.

Keywords: sociality, socialization, corrupted behavior, social norms.

Ol'ga S. Korshunova

Nekrasov Kostroma State University

ACTUAL AND POTENTIAL IN PERSONALITY POLITICAL SOCIALIZATION

Approaches to understanding the essence of actual and potential in political formation of young citizens with taking into account the changing historical realias are presented, dialectics of transitions from actual states to potential ones in political socialization, their interdependence and controversial unity is shown.

Keywords: political socialization, actual and potential, surveys of children.

Ol'ga S. Shcherbinina

Nekrasov Kostroma State University

ACTUAL AND POTENTIAL IN GIFTED CHILDREN SOCIAL DEVELOPMENT

The problem of interrelations of a gifted child with the team of contemporaries and its influence on social development of such a child are characterized. The results of this problem research are presented and possible ways of solving it are proposed.

Keywords: gifted children, social development, interrelations.

Irina A. Soina

Russian Academy of Sciences Psychology Institute

DYNAMICS OF PERSONAL SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SPACE IN DIFFERENT EDUCATIONAL SYSTEMS AND ITS INFLUENCE UPON PERSONALITY

The results of the research of peculiarities of formation of the personality constructing his/her social-psychological space in different educational systems (environments) are presented. Personal social-psychological space is considered as chosen by the personality influence rendering by the significant other ones on its properties, qualities or sub-structures, that, changing itself, leads to these or those personal changes.

Keywords: social-psychological space, educational environment, personal changes.

Yelena A. Reprintseva

Kursk State University

WHAT HAPPENS TO YOUTH GAME CULTURE? TRADITIONAL YOUTH GAME TRANSFORMATION VECTORS

The problem of transformation of modern childhood game culture that become apparent in deformation of traditional game forms and their content that greatly distort social-pedagogic game potential, that inevitably and appropriately causes appearance of destructive behavior forms among children, particularly game addictance, is in the author's sight.

Keywords: game culture, game interests, students, pedagogues.

Ol'ga V. Minovskaya

Nekrasov Kostroma State University

ADVENTURE AS SPACE OF FORMING EXPERIENCE OF INNOVATIVE BEHAVIOR OF STUDYING YOUTH

Characteristics and possibilities of an adventure as a modern social-pedagogic device of formation of innovative behavior of studying youth and also adventures peculiarities and varieties are presented in the article.

Keywords: adventures, pedagogic device, upbringing event.

Mikhail N. Korotkikh

Kursk State University

THE PAST AS PHENOMENON OF PERSONALITY SOCIAL FORMATION

In the article, the author analyses the role of historical memory of an ethnos as factor of personality social-moral formation, its gaining civic self-con-

SUMMARY

sciousness and life position by a young man. The author adduces the results of empirical research of formation of value-sense core of youth self-consciousness, formation of value attitude of senior pupils and students to history of the homeland.

Keywords: rural schoolchildren, values, survey of senior pupils.

Ol'ga B. Kononova

*Herzen Russian State Pedagogic University,
City of Saint Petersburg*

PECULIARITIES OF CHILD'S PERSONALITY FORMATION IN THE SYSTEM OF PEDAGOGY OF SOCIAL CREATIVITY

The article refers to the search of psychological appropriateness of child's personality formation on the base of collective creative activity conception. The main principles of this conception are revealed in the work: general creative care as strategy of formation of personality humanistic orientation, of generations cooperation relations and technique of team organizational activity.

Keywords: pedagogy of social creativity, pro-social activity, relations, generations cooperation.

Valeriy A. Zobkov

The Stoletovs Vladimir State University

SOCIAL FACTORS OF OVERCOMING CRISIS STATE IN UPBRINGING THE STUDYING YOUTH

Role of public organizations and role of family as the most important social factors in upbringing crisis state in youth environment is considered in the article.

Keywords: active life position, attitude to activity, public youth organizations.

Yevgeniy N. Brezhnev

Direction by surveillance in affairs of education and science of Kursk Region

INTERCONNECTION BETWEEN SPIRITUAL-MORAL AND ECONOMIC CULTURE OF PERSONALITY AS THE BASE FOR THEORY AND PRACTICE OF MODERN SOCIAL UPBRINGING OF YOUTH

The author analyses the phenomenon of economic culture of personality from the point of view of traditions and approaches formed in philosophic-pedagogic anthropology, reveal peculiarities and principles of upbringing economic culture of youth in practice of modern social upbringing. Special attention is paid to possibilities of institutions of primary professional education and secondary professional education in forming the economic culture of students, forming connection between social-moral

and economic development of youth, in its mastering the most important existential values and senses of human being.

Keywords: social upbringing, economic culture, youth.

SOCIAL GROUPS

AND UPBRINGING ORGANIZATIONS

Victor I. Kashnitskiy

Nekrasov Kostroma State University

CONTACT (LESSER) GROUP PSYCHOLOGICAL POTENTIALS AND THEIR DIAGNOSTICS

Integrativity as potential of contact group is considered in the article, the model of methodic approaches to research of it is proposed.

Keywords: contact group, integrativity, research methods.

Sergey D. Polyakov

Ulyanovsk State Pedagogic University

SOME ASPECTS OF RESEARCH OF EVERYDAY LIFE OF URBAN SCHOOLCHILDREN AT COMPULSORY SCHOOL

The article refers to theoretic approaches and some empirical results of the research of everyday life of schoolchildren at compulsory school as socio-cultural phenomenon. The research methodological bases are named, the initial theoretic model of the research subject is described, the results of flight research of the sociolinguistic aspect of senior pupils communication at compulsory school are deduced.

Keywords: school daily routine space, sociocultural experience, communication, school slang.

Marina V. Shakurova

Voronezh State Pedagogic University

ON THE PROBLEM OF VICTIMOGENITY OF SCHOOL SOCIAL SAFETY

Manifestations of victimogenicity of school social safety, both objectivous and subjectivous, are considered, certain social-pedagogic ways and means of their neutralization and overcoming are proposed.

Keywords: victimity, victimogenic factors, school social safety, school society.

Andrey V. Malinovskiy

*Administration of municipal education of the
City of Alexandrov*

SOCIAL UPBRINGING IN CHILDREN'S SOCIAL ASSOCIATION IN ACTUAL VALUE DIMENSION

Analysis of value guidelines and boundaries of modern children's and youth social association

SUMMARY

space is proposed. Problems of leadership in actual value-visional dimension are considered. System of components of leadership as social-psychological process is proposed.

Keywords: leadership, globalization, ethics, children's movement, leadership qualities.

Yelena V. Borovskaya

Nizhny Novgorod Institute of Education Development
NOTION OF LIFESTYLE IN PEDAGOGY

It is shown in the article that pedagogic views on lifestyle are determined by predominant methodological positions amidst scientists. One of them is activitive, the other is behavioral, the third is existential and the forth is managerial. Within the bounds of managerial paradigm, lifestyle gets the instrumental role of the condition of formation of the child's personality.

Keywords: lifestyle, upbringing, environmental approach, personality development.

Tat'yana L. Kryukova

Nekrasov Kostroma State University
THE RUSSIAN-EUROPEAN DIALOGUE COGNITIVE AND SOCIAL POTENTIALS

The result of cross-cultural investigations referring to psychological analysis of content and dynamics of image of the person of other culture and of image of the person of one's own culture are presented. Social notions and sets as factors of coping with cross-cultural dialogue difficulties are studied. The authors of the research seek the potentials of minimizing ethnocentrism, of development of cross-cultural competence.

Keywords: cross-cultural interaction, social notions, coping with difficulties, ethnocentrism, cross-cultural competence.

Tat'yana V. Gushchina

Kostroma State Technologic University
WHERE ON EARTH "IS IT GOOD TO LIVE?": SOCIOCULTURAL NOTIONS OF THE RUSSIANS ABOUT SATISFACTION WITH LIFE

Results of research of ratio of satisfaction of basic necessities of the Russians, of their notions on question which of the basic necessities are better/worse satisfied in Russia, and also in comparison with other cultures, are presented. The results of the research widen "I-image" of the Russians determining quality of unconscious or conscious self-presentation in intercultural dialogue.

Keywords: sociocultural notions, necessities, satisfaction.

Yekaterina Yu. Mel'nikova

Children's-youth centre "School of Traditional Folk Culture", city of Vologda

CHILD'S PERSONALITY ETHNOCULTURAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF AN INSTITUTION OF ADDITIONAL CHILDREN'S EDUCATION

The process of ethnocultural development in the conditions of an institution of additional education is described in the article.

Keywords: ethnoculture, additional education, upbringing environment.

Il'ya F. Isayev, Irina P. Il'inskaya

Belgorod State University
METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOLCHILD IN POLYCULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT: FROM ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE TO REALITIES

Different approaches to understanding essence of the polycultural environment phenomenon, of the essence of environmental phenomenon in schoolchildren's social upbringing, of mechanisms and ways of polycultural environment influence on social and moral-esthetic development of younger schoolchild's personality are analyzed in the article. Special attention is paid to assessment of place and role of different subjects of polycultural environment in the process of familiarization children and teenagers to esthetic values of surrounding world and art, to interpreting practical results of this work.

Keywords: polycultural environment, environmental approach, social upbringing, younger schoolchild.

Anna G. Samokhvalova, Irina V. Atokina

Nekrasov Kostroma State University
PERCEPTION OF EMO-KIDS BY PEOPLE OF DIFFERENT GENERATIONS

Some psychological peculiarities of emo subculture are described in the article and specifics of perception of emo-kids by people of different generations (contemporaries, generations of parents and primogenitors) is reproduced; deformations and stereotypes of social perception of the modern emo-kids are revealed.

Keywords: social perception, elder teenage, emo subculture, generation of parents and primogenitors.

Victoria A. Baranova

Lomonosov Moscow State University

SOCIAL-PSYCHOLOGIC FACTORS OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF RURAL SOCIETAS

The problems of socialization, education and upbringing the personalities of children living in rural societies arise. The research results revealing specificity of negative and positive influences from societies and media are considered as well as of motivation children to learning, specificity of the risk group children and methods of work with them, possibilities of social-psychological support.

Keywords: socialization, teaching, upbringing, rural societies, schoolchildren.

Sergey V. Yakovlev

Moscow Pedagogic State University

DISCRECITY AND CONTINUITY OF DEVELOPMENTAL GAME ENVIRONMENT AS AN UPBRINGING FACTOR

New properties of discrecity and continuity of cultural developmental game environment that are the substantial factors of upbringing and socialization of personality are revealed and grounded. The concepts of discrecity and continuity of developmental environment in the context of realization of the principle of harmonic interrelation of personality with the conditions of social and object environments are disclosed.

Keywords: game environment, upbringing, developing personality

Yekaterina V. Shadrova

Vologda State Pedagogic University

FORMATION OF SUBJECT POSITION OF THE CHILDREN'S HOME INMATE IN CHILDREN'S TEAM

The results of forming experiment by formation of subjective position of the children's home inmate in the course of children's team self-management development are presented in the article. Backgrounds of children-orphan's subject qualities development is grounded theoretically and the correlation between increase of level of self-management development and increase of level of inmate's subject position formation ratio is proved mathematically.

Keywords: children's self-management, children's home, free choice situations, children's collective.

Maria M. Kapitanova, Yevgeniy V. Orlov

Nizhny Novgorod Institute of Education Development

ENVIRONMENTAL APPROACH IN SOLVING THE TASK OF DIFFICULT TEENAGERS SOCIAL ADAPTATION AT SCHOOL

The technique of work of school social pedagogue based on mediated (i.e. through environment) management of process of personality formation is considered. The technique bears on using "net of possibilities" as totality of niches that are organized at school within the bounds of additional education system. The social pedagogue figures as coordinator of the process in which pedagogues of the school participate, too.

Keywords: social adaptation, difficult teenagers, environmental approach.

Lilia V. Volkova

Nizhny Novgorod Institute of Education development

CARRIED-AWAY PEDAGOGUES AS 'IDEAL' PERSONS OF ENVIRONMENT-FORMING PROCESS AT SCHOOL

A view from the point of the organizer of environment-forming process in secondary school (in the context of Yu.S. Manuylov environmental approach) at pedagogues carried away with some activity as creators of school environment, realizing their potential for improving the quality of children's environment and gaining qualitative pedagogic result.

Keywords: environment-forming process, environment creators, pedagogues.

Sergey I. Volgin

Military Financial-Economic Institute of the Military University, City of Yaroslavl

SOCIAL-PEDAGOGIC CONTENT OF SOLDIERLY TEAM PSYCHOLOGY

Social-psychological peculiarities of soldierly team are considered in the article.

Keywords: soldierly team, collective psychology, relations, collective opinion, mood, traditions.

LEADERSHIP AND ORGANIZING POTENTIAL OF PERSONALITY

Mikhail I. Rozhkov

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

PEDAGOGIC MAINTENANCE OF YOUTH LEADERSHIP

The author's view on youth leadership pedagogic maintenance is presented, signs of readiness to executing leader's functions as well as components, aims, conditions and principles of maintenance are considered.

SUMMARY

Keywords: leadership, leader's potential, pedagogic maintenance.

Svetlana A. Khazova

Nekrasov Kostroma State University

LEADERSHIP AS FACTOR OF COPING BEHAVIOR

An attempt to analyze leaders' coping behavior is made in the article. It is shown that coping of different groups of leaders conform to the common tendencies. The role of communicative and organizational inclinations in overcoming difficult situations is researched. The conclusion is made on the significant role of social resource in leaders' coping behavior.

Keywords: leadership, coping behavior, coping strategies.

Eugenia I. Tikhomirova

Povolzhye State Social-Humanitarian Academy, City of Samara

FORMATION OF SUBJECT POSITION OF THE SCHOOLCHILD-LEADER IN SCHOOL UPBRINGING ENVIRONMENT

Interaction between environment and school-child personality in the process of mastering the role of the leader and comprehension of the spaces of school upbringing environment.

Keywords: subject position, leader, upbringing environment, development of schoolchildren's leaders.

Vera V. Solomatova

Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University

INFORMATIONAL TECHNOLOGIES AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN STUDENTS – FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS

Main areas of usage of informational technologies at preparation of students – future social work specialists for development leadership qualities in them are characterized.

Keywords: informational competency, social sphere, social education.

Yuliya L. Kurachinova

Umar Khabekov Karachai-Circassian Pedagogic College

THE PROBLEM OF REALIZATION OF LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGIC COLLEGE STUDENTS

The definition of the concept "leader", "leadership" is given in the article; different roles of the leader in the team, functions of the leader, qualities of the business leader are considered. Principles and single ways of realization of leadership and organi-

zational potentials of students in studying and free-of-study activity are defined. Results of diagnostics of revealing students' notions on the leader, his significance for the team are presented.

Keywords: team, leader, organizational potential, notions on the leader.

Galina F. Golubeva, Valeriy V. Spasennikov

Acad. Petrovskiy Bryansk State University

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF PERSONAL PECULIARITIES OF REPRESENTATIVES OF STUDENTS' GROUP OF ACTIVISTS IN THE PROCESS OF FORMATION OF LEADERS' QUALITIES OF NATURE

Basic approaches to research of leadership in Russian psychology are considered. Psychological analysis of personal peculiarities of representatives of the students' group of activists is carried out. Recommendations on using reliable and valid methodological instrumentality in the process of formation of leaders' qualities of representatives of the students' group of activists are given.

Keywords: personal qualities, students' group of activists, leadership, social-psychological diagnostics.

Alexander V. Anan'yev

Kursk Institute of Lifelong Professional Education

PEDAGOGUES' PROFESSIONAL VALUES AS FACTOR OF YOUTH'S SOCIAL UPBRINGING IN THE CONDITIONS OF GLOBAL CRISIS OF CULTURE

The phenomenon of the pedagogic staff professional values, their genesis and influence on the efficiency of social-professional pedagogic activity is analyzed in the article. The author grounds interface of pedagogues' value-sense sphere state with effectiveness of pupils' mastering values and norms of the societal moral culture, as well as with productivity of their social adaptation in the existing social relations system.

Keywords: professional values, pedagogic activity, supplementary education.

Galina M. Chutkina

Minsk State Linguistic University, Belarus Republic

SOCIAL-PERCEPTIVE ASPECTS OF UPBRINGING ACTIVITY OF A MODERN TEACHER

The article refers to the problems of upbringing activity of a modern teacher. Analysis of psychological-pedagogic positions of social-perceptive aspects of the teacher's upbringing activity is given in it. The upbringing activity is considered as the factor of "childhood space" humanization – that is

SUMMARY

the aid to the child and his/her maintenance during development. Thereat, its social-perceptive aspects are considered as one of the most important factors of improving efficiency of pedagogical activity.

Keywords: upbringing activity, childhood space, social-perceptive processes, education humanization.

Yelena V. Bogdanova

Novosibirsk State Pedagogic University

TECHNIQUES OF SOCIAL PROJECTING IN THE PREPARATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES TO VOLUNTEER ACTIVITY

Volunteer activity as kind of social-pedagogic activity is considered in the article, possibilities of using techniques of social projecting in the preparation of future social pedagogues to organizing volunteer activity of children, teenagers and youth are analyzed.

Keywords: volunteer activity, social projecting, preparation of future pedagogues.

SOCIAL, PEDAGOGIC, AND PSYCHOLOGICAL AID

Yelena A. Levanova

Moscow Pedagogic State University

ORIGINS OF ADOLESCENT PROBLEMATIC

The author considers some few spheres where teenagers meet the greatest difficulties and their pendency the most often bring to teenager's turning from problematic into "difficult" one and sometimes even into delinquent one.

Keywords: teenage, relations, development process, the adults' problems with teenagers.

Tat'yana M. Tregubova

Russian Academy of Sciences Institute of Vocational Education Pedagogy and Psychology

STUDENT OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS OBJECT AND SUBJECT OF SOCIAL-PEDAGOGIC WORK IN THE CONDITIONS OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL INTEGRATION

Questions connected with modeling of social-pedagogic work in an educational institution in the conditions of globalization and integration of education are considered in the article. Comparable analysis of position of the student as the object and the subject in the way of his/her vocational education is given. The experience of social maintenance of the students of institution of higher education in the conditions of international educative integration is presented.

Keywords: social-pedagogic work, student's position, vocational education, social maintenance of student.

Vladimir A. Fokin, Igor' V. Fokin

Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University

POTENTIALS OF INDIVIDUAL WORK WITH THE CASE AND THEIR REALIZATION IN SOCIAL UPBRINGING

Potentials of traditional for social work practice of individual work with the case, principles of realization of this method, basic stages and characteristics of the specialist's activity by using them in social upbringing are considered in the article. Key techniques that are used by students for successive mastering of this method are defined.

Keywords: social work, social upbringing, individual work with case.

Anna N. Smolonskaya

Nekrasov Kostroma State University

POTENTIAL AND ACTUAL IN PRACTICE OF SOCIAL, PEDAGOGIC, AND PSYCHOLOGICAL AID TO "SPECIAL" CHILDREN

Potential and actual in practice of pedagogic, social, and psychological aid to "special children" are discussed in the article. Main principles of, areas, cultural events of rehabilitation of children with limited possibilities of health are considered.

Keywords: social rehabilitation, pre-school educational institution, children with limited health possibilities.

Alexander Yu. Kulikov

Military Financial-Economic Institute of the Military University, City of Yaroslavl

THE OFFICER'S SOLDIERLY DISCIPLINE CONSOLIDATION WORK PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC PROBLEMS

The main areas in soldierly discipline consolidation in student elements of a military institution of higher education are considered in the article.

Keywords: soldierly discipline, soldierly behavior, motivation.

Alexander I. Yemelin

Military Financial-Economic Institute of Military University, City of Yaroslavl

MODERN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC MODEL OF SOLDIERLY DISCIPLINE AND PROBLEMS OF ITS REALIZATION DURING RE-EDUCATION OF MILITARY SCHOOL STUDENTS OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Psychological-pedagogic approach to the problem of consolidation of soldierly discipline as complicated multi-aspect phenomenon is presented in the article.

Keywords: soldierly discipline, upbringing, re-education, pedagogic methods.

Yuriy M. Chuykov

*Kostroma Higher Military Command-Engineer School
of Radiation, Chemical and Biological Defence
(military institute)*

**TUTORSHIP AT MILITARY INSTITUTION OF
HIGHER EDUCATION: POTENTIAL AND ACTUAL**

The author has undertaken an attempt to comprehend tutorship as pedagogic phenomenon in historical-pedagogic retrospective and in the conditions of a military institution of higher education.

Keywords: professional tutorship, pedagogic maintenance, military-official activity.

Igor' V. Fokin

Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University

SUPERPOSITION POTENTIALS AND THEIR ACTUALIZATION IN PRACTICE OF SOCIAL WORK

Potentials of traditional for modern Western social work practice supervisory institution, supervisors' functions, technological modes of aiding the beginning specialists, students, focus-role supervision matrix are considered in the article

Keywords: social work, social workers' preparation, supervisory.

PROFESSIONAL UPBRINGING POTENTIALS

Alexey Ye. Baranov

Tver Branch of Saint Petersburg State Engineering-Economic University

THE PROBLEM OF TRANSITION FROM POTENTIAL TO ACTUAL IN THE UPBRINGING ACTIVITY OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

On the basis of analysis of modern tendencies in the theory and practice of upbringing, an attempt of revelation the factors of transition from potential to actual in the upbringing activity of an institution of higher education is undertaken. The results of research of the components of the model of higher school pedagogue's upbringing activity (paradigm, normative, substantial, methodical), possibilities and restrictions of their realizations in upbringing practice of a modern institution of higher education are adduced.

Keywords: upbringing, upbringing activity of institution of higher education, vocabulary of upbringing, students' self-government.

Anatoliy P. Bredikhin

Kursk State University

IN THE SEARCH OF THE PROFESSIONAL UPBRINGING OF ART TEACHERS: FROM THEORY TO PRACTICE

The author's analysis of practice of professional upbringing of students of fine arts faculties of institu-

tions of higher education of Central Russia, problems and experience of alignment of upbringing systems in providing purposeful development of professional personal qualities in future pedagogue-painters. The author reflects on problems and conditions of formation of wide complex of qualities and features of character that should present pedagogue and painter.

Keywords: professional upbringing, teacher of art, faculty of art.

Pavel A. Yeryomin

*Kursk Institute of Social Education
(branch of Russian State Social University)*

MODELLING OF PROCESS OF PROFESSIONAL-PERSONAL UPBRINGING OF FUTURE PEDAGOGUE-MUSICIAN: AIMS, PRINCIPLES, RESULTS

In the article, the author suggests the substantiation of specificity, content, techniques and conditions of professional upbringing of pedagogue-musician in college upbringing environment. Accentuating attention on necessity of widening the mental outlook of future pedagogues-musicians, on involving them into wide socially significant activity, the author emphasizes the role of different factors in gaining necessary professional-personal qualities by students.

Keywords: upbringing environment, professional upbringing, Music teacher.

Natal'ya A. Baranova

Tver Branch of Saint Petersburg State Engineering-Economic University

UPBRINGING AT INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS FACTOR OF PERSONAL-PROFESSIONAL POSITION OF THE FUTURE SPECIALIST

The peculiarities of upbringing at higher school, essence and approaches to definition of category "personal-professional position", factors and resources of its formation in the upbringing space of an institution of higher education are considered. An attempt of designation of rates of generatedness of the future specialist's personal-professional position is undertaken.

Keywords: upbringing, higher school, position, professional formation of specialist.

Lyubov' I. Timonina

Nekrasov Kostroma State University

PECULIARITIES OF CONSTRUCTION OF VECTORS OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE TEACHERS

The problem of professional and personal formation of the future teacher under influence of out-

er and inner factors is considered in the article. Presence of personality potentials that can be actualized in the process of education and upbringing is the base for professional formation.

Keywords: professional formation, teacher, personality potential, pedagogic inclinations.

Ol'ga A. Vorob'yova

Soviet Pedagogic College, Kursk region

SOCIAL PROJECTING IN THE SYSTEM OF DEVICES OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PEDAGOGUES: FROM AIMS TO RESULTS

The author reveals possibilities of social projecting in mastering socially and professionally necessary personal qualities by those who prepares themselves for working as pedagogue. Examples of social projects realized in upbringing activity of Soviet Pedagogic College are given, their influence upon measure of involvance of students in socially useful and professionally oriented activity is shown.

Keywords: spiritual-moral upbringing, social projecting, social values.

Anna V. Vorontsova

Nekrasov Kostroma State University

FORMATION OF INFORMATIONAL CULTURE OF PERSONALITY AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC INVESTIGATIONS

The main stages of research of the problems of informational culture (monographs, visual aids, scientific compilations) are characterized, main approaches to understanding the essence and structure of informational culture of personality and so-

ciety are revealed, analysis of pedagogic investigations of formation of informational culture is conducted, some directions of working out the axiological approach to formation of informational culture are defined in the article.

Keywords: informational culture, personality formation, investigations.

Alexander V. Zobkov

Vladimir State Humanitarian University

SELF-REGULATING PECULIARITIES OF STUDENT – THE SUBJECT OF LEARNING ACTIVITY

Subjective peculiarities of personality of a student of institution of higher education participating in self-regulation of learning activity are considered, systemic-structural organization of components of personality characterizing it from the side of subject of activity is adduced, and also qualities of personality of student as subject of learning activity are designated in the article.

Keywords: self-regulation, subject, student's personality, learning activity.

Alexey V. Afanasov

Military Financial-Economic Institute of the Military University, City of Yaroslavl

SPECIFICITY OF UPBRINGING SOCIALLY SIGNIFICANT FEATURES IN A STUDENT OF MILITARY SCHOOL

The results of the research of nature of students of a military school are presented in the article.

Keywords: nature of student of military school, military institution of higher education, nature.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.
2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)
3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.
4. **Построение статьи:**
 - 4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
 - 4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.
 - 4.3. Сведения об авторе:
 - фамилия, имя, отчество (полностью) *(на русском и английском языке)*;
 - полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора *(на русском и английском языке)*;
 - адрес электронной почты для каждого автора;
 - почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);
 - 4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) *(на русском и английском языке)*.
- 4.5. Текст статьи.
- 4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).
5. **Оформление библиографического списка:**
 - * *Статья в журнале:* Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.
 - * *Статья в сборнике трудов:* Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Гр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).
 - * *Монография или книга:* Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге __ с.).
 - * *Авторские свидетельства и патенты:* А. с. номер. Название.
 - * *Автореферат:* Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __ с.
 - * *Диссертация:* Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __ с.
 - * *Интернет-источники:* Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).
6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].
7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.
8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2010 – Т. 16. – № 2

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

Подписано в печать 15.06.2010
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 26,8
Тираж 500 экз.
Изд. № 168

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21.**
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна