

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2013 Том 19

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, д.п.н., профессор
Е.В. Куфтяк, д.пс.н., доцент
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

ПЕДАГОГИКА

- 3 **Воронина М.В.**
Проблемы современного образования и веди-
ческая традиция
- 6 **Донцов А.О.**
Особенности реализации полихудожественного
подхода в процессе художественного образова-
ния в отечественной педагогике
- 8 **Большакова Т.Ю.**
Особенности духовно-практической деятельнос-
ти школьников на основе авторской интегратив-
ной художественной практики Е.В. Честнякова
- 11 **Киселева М.П.**
Web 2.0: интерактивная поддержка хронологи-
ческого видеоряда сервисом Dipity
- 13 **Руденко И.В.**
Методы формирования творческой активности
младших подростков средствами изобразитель-
ного искусства

ПСИХОЛОГИЯ

- 17 **Яценко Д.А.**
Направления развития методологии научных
исследований и практической психологии лич-
ности
- 22 **Вишневская О.Н.**
Специфика социальной перцепции подростка
в ситуациях затрудненного общения
- 25 **Калиненко А.А.**
Жизненные предназначения и смысложизнен-
ные ориентации осужденных в связи с их рели-
гиозными предпочтениями
- 29 **Кашапов М.М., Дудырева Н.В.**
Структура психологической готовности педагога
к работе с одаренными детьми
- 34 **Каширский Д.В.**
Ценности женщин, переживших насилие в детс-
ком возрасте
- 37 **Спирина А.В.**
Формирование культуры телевосприятия как
средства нивелирования у дошкольников агрес-
сии возникшей под влиянием восприятия теле-
передач с элементами насилия
- 40 **Тимофеева И.В.**
Влияние специфики семейных отношений на
формирование самосознания подростков с детс-
ким церебральным параличом

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 44 **Стрельникова О.И.**
К вопросу об организации самостоятельной
работы

- 46 **Желнина О.Н.**
Развитие музыкального образования в вузе
- 50 **Осипова Т.П.**
Формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию у студентов, изучающих географию
- 52 **Пошехонова В.А.**
Методологическая основа теоретической подготовки психолога
- 55 **Грязнова Е.Д.**
Формирование нравственно-этических ценностей у будущих государственных служащих (таможенников) как основы высококачественной профессиональной деятельности
- 59 **Чапрак А.А.**
Включение курсантов вуза МВД в различные виды социальной практики как формирование социально-коммуникативных умений и навыков

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 62 **Лапочкин С.В.**
Проблемы эффективного формирования личности школьника в условиях перестройки образовательной системы
- 64 **Щербинина О.С.**
Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в системе непрерывного образования
- 67 **Сергеева О.А.**
Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников
- 70 **Бакулина М.Э.**
«Новая школа»: аспекты развития воспитательного потенциала гимназии (из опыта работы МБОУ Одинцовская гимназия № 7)
- 74 **Киселева Т.Г.**
Психодиагностический инструментарий для оценки социальной одаренности
- 77 **Мартынова Л.Н.**
Взаимодействие ДООУ и семьи в воспитании у детей старшего дошкольного возраста эстетического отношения к миру
- 80 **Чакова И.Н.**
Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 83 **Верхорубова О.В.**
К проблеме определения понятия «культура здоровья» будущего учителя
- 86 **Лопухина А.С.**
Рейтинговый контроль в процессе обучения школьников предмету «Физическая культура»

- 89 **Штефаненко И.И.**
Особенности индивидуально-личностных свойств и проявления эмоционального выгорания успешных спортсменов - гандболистов

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 93 **Крюкова Т.Л.**
Когнитивная психология совладания с одиночеством
- 97 **Янин С.В.**
Эффективность копинг-стратегий с точки зрения ролевой теории Дж.Л. Морено
- 102 **Хазова С.А.**
Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия
- 107 **Сизова М.А.**
Связь семейной устойчивости с совладающим и защитным поведением супругов

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 111 **Смолонская А.Н.**
Исследование формирования социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья
- 114 **Волкова Н.А.**
Субъекты педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования
- 117 **Усанина Н.С.**
Индивидуальная помощь ребенку в условиях группы кратковременного пребывания: основные характеристики процесса

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 119 **Штрассер Герт**
От миграционной педагогики к межкультурной компетенции: старая песня на новый лад

ЗА РУБЕЖОМ

- 122 **Пашенко Ю.А.**
«Классические» методы социальной работы и социальной педагогики в Германии
- 126 **Гуменная А.Н.**
Современная практика обучения добровольцев в Соединенных Штатах Америки

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- 129 **Куфтяк Е.В.**
Обсуждение актуальных проблем специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья

131 SUMMARY

137 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВЕДИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ

Статья рассматривает концептуальные основы подходов к образованию, которые предлагаются современной ведической мыслью в лице ее выдающегося представителя Шри Чинмой Кумар Гхоша, и проецирует их на задачи реформирования образования с учетом требований современной эпохи. Автор статьи подчеркивает, что идеи всеединства, которые Шри Чинмой развивает в своем учении, не только являются звеном ведической традиции адвайты (недвойственности), но и обнаруживают близость к идеям и учениям наиболее крупных представителей русской философии.

Ключевые слова: кризис, модернизация образования, гармонизация сознания, адвайта, всеединство, ведическая традиция, Шри Чинмой, принцип духовности, самопознание.

Ни для кого не секрет, в какое сложное время мы живем — человечество проходит фазу острейшего кризиса. Вектор развития человечества таков, что он требует рождения личности особого типа — такой, которая способна учитывать состояние мира как единого целого, в котором все связано со всем. Имеются все предпосылки именно систему образования рассматривать как решающую силу желаемых перемен.

Фактором результативности функционирования системы образования в этом направлении видится концепция жизни на земле как единого всемирно-исторического процесса — концепция, вбирающая в себя идеи и ценности философии вселенского всеединства. Эти идеи хорошо знакомы нам в первую очередь из наследия представителей русской религиозной философии, и главным образом — Владимира Соловьева. Но эта философская школа — не первое и не последнее слово в философии всеединства.

Идеи всеединства на протяжении многих веков с большим вниманием и тщанием разрабатывались в индийской философии — как минимум с IX века в учении Шанкары, получившем название адвайты, то есть недвойственности, означающей последовательный и строгий монизм, или, говоря проще — вселенское всеединство. И сегодня, благодаря усилиям многих мыслителей и философов Индии (особенно в цепи преемственности Рамакришна - Вивекананда - Шри Ауробиндо - Шри Чинмой) мы имеем детально разработанную, практико-ориентированную концепцию всеединства. Эту концепцию и нельзя расценить иначе, как удивительно своевременный ответ на вызовы эпохи, противоречия которой ставят человечество перед угрозой исчезновения.

На Западе эти идеи получили признание и внедряются в практику. Их можно проследить в документах «Международной ассоциации педагогов за всемирный мир НГО, ООН (ЭКОСОК), ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО», некоторых документах ООН (например, Декларации о культуре мира). В США, в са-

мом городе Вашингтоне, существует школа, функционирующая на принципах духовной педагогики, которые представляют собой интеграцию восточных и западных наработок в сфере образования. Само ее название — «Школа семьи-единства» — говорит за себя, отражая ценности всеединства как центрального ядра, вокруг которого складывается вся система работы в этом учебном заведении. Подобные же школы создаются в Нидерландах, Новой Зеландии.

Не подлежит сомнению, что и наша, отечественная педагогика, может взять продуктивные идеи Востока и произвести их адаптацию к нашей культурной среде. Ведь современная линия ведантизма разрабатывает свои идеи в универсальном ключе, создавая тем самым предпосылки для их ассимиляции и позитивного использования в любой культурной среде, уже тем самым закладывая основы фундамента единства в мире. Обращение к восточной, а именно к индийской мысли здесь совершенно не случайно. Ибо многие выдающиеся авторитеты Запада говорили о том, что Восток опережает Запад в своем знании человека на многие тысячелетия. И именно знание человека есть то, что может дать ключ к решению любой проблемы. Запад это понял и уже очень активно осваивает восточные идеи, чего, к сожалению, пока нельзя сказать о нашей стране.

Предлагаем более подробно рассмотреть некоторые принципиально важные идеи о мире и человеке, которые вносятся на мировую арену современной ведической мыслью в лице ее выдающегося представителя Шри Чинмой Кумар Гхоша и которые могли бы быть адаптированы к образованию. Ведь именно в его философии мы видим беспрецедентную детализацию концепции всеединства на антропологическом уровне, то есть на том уровне, который принципиально важен для педагогики. А, кроме того, именно он приложил много усилий, чтобы эти ценности были восприняты мировым сообществом. В течение 37 лет на базе негосударственной организации «группа внеконфессиональ-

ной медитации», созданной им при ООН в 1970 году по предложению Генерального Секретаря ООН У Тана, находившегося на этом посту с конца 1962 по конец 1971 года, Шри Чинмой проводил много различных бесед и консультаций с сотрудниками Организации Объединенных Наций. Целью этой работы было способствовать интеграции мировых культур Запада и Востока и росту взаимопонимания в человеческом сообществе. И перечисленные выше попытки создать образовательные учреждения нового типа принадлежат последователям его философии.

Мысль, настойчиво подчеркиваемая Шри Чинмой, о том, что настоящее образование – это образование, которое не только дает знание, но и приводит в гармонию со всем существованием, то есть обеспечивает полную гармонизацию сознания, с полным основанием можно расценить как программный тезис современной ведической мысли в этой сфере [2, р. 143]. В данной мысли стоит отметить имплицитно обозначенную неразрывную связь между ценностными и чисто познавательными аспектами образования – как то и подобает принципу не двойственности и духу всеединства.

Однако понятно, что директивами сверху гармонию среди людей установить нельзя, равно как и научить ей. Шри Чинмой делает ясным, что выход заключается в том, чтобы был найден и все-сторонне освоен некий принцип, который естественным образом вбирает ценности гармоничного существования в мире. Как на такой принцип Шри Чинмой указывает на принцип самопознания. Вопрос «Кто Я?», который спонтанно возникает в сознании человека, предстает у него как всеобъемлющая мировоззренческая структура, вбирающая весь космос связей человека с миром, пониманием в самом широком смысле слова.

Смысл вопроса «Кто Я?» Шри Чинмой интерпретирует как выяснение предназначения человека, роли, которую он должен сыграть в эволюции человечества, в проявлении высшей истины на земле. Эта роль у каждого человеческого существа своя, она уникальна и абсолютно неповторима. Идея предназначения личности предстает в философии Шри Чинмой ведущим регуляционным принципом мироотношения. Именно на путях реализации своей специфики личность может строить такие взаимоотношения с миром, которые связывают все вещи и в пределе являются единством и полнотой космического и человеческого универсумов.

Главной является идея, что у каждого человека есть собственный закон и потенциал саморазвития и что через реализацию своей адекватно осознаваемой уникальности человек универсализируется. Сознание такого человека вмещает законы природы, понимаемой в самом широком смысле. Как ни парадоксально это звучит, но именно в силу уникальности каждой личности существует объектив-

ная возможность избежать всех форм противоборства и утвердить новые ценности – ценности мира, гармонии, согласия и любви среди людей.

Подобную идею некогда высказывал И. Кант, говоривший, что человек подчинен только своему собственному и, тем не менее, всеобщему законодательству и что «он обязан поступать, лишь сообразуясь со своей собственной волей, устанавливающей, однако, всеобщие законы согласно цели природы» [1, с. 79-81].

Вывод представляется очевидным: статус приоритетного ценностного ориентира в образовании следует признать за истинными основаниями идентичности, а не за чем-нибудь еще. Основой образовательного процесса в этом случае выступает то, что в современной гуманитарной науке называется самоактуализацией учащегося. Поиск себя как идентичного себе содержания дает человеку связующую его с миром нить – эта мысль постоянно пульсирует в текстах, написанных Шри Чинмой (и эта же мысль, заметим в скобках, является характерной для метафизики всеединства русской философии). Отсюда с неизбежностью следует, что желание быть первым, столь распространенное в современной культуре, должно быть заменено на стремление быть самим собой. Шри Чинмой настойчиво обращает наше внимание на то, что ценности первенства и превосходства означают не что иное, как удаление от своей идентичности, рано или поздно заканчивающееся разрушением личности.

Отсюда вытекают некоторые основополагающие принципы построения системы образования: чрезвычайная мобильность, большой поисковый потенциал, функционирование на принципах свободы. Неизбежно возникает задача введения в педагогическое сознание измерения духовности и связанных с ним категорий. Вся многоплановая учебно-воспитательная работа в этом случае призвана исходить из потребностей души каждого ребенка. Вопрос в том, чтобы помочь растущему человечку раскрыть в себе внутреннюю реальность. Это означает, что учебный процесс следует базировать на рефлексивной основе. Шри Чинмой не устает подчеркивать, что именно благодаря примату глубинного созерцания, которое задействует весь потенциал человеческого существа, можно обнаружить в себе присутствие начала, объединяющего все.

Как явствует из текстов Шри Чинмой, ощущение этого присутствия дается в акте непосредственного видения (каковым и является созерцательный процесс), исполненного такой же достоверности, какую имеет видение собственного «Я». В рамках такого мировосприятия земной мир выступает как виртуальное пространство, которое человек должен заполнить своим творчеством, основанном на поисках ответа на вопрос «Кто Я?». В проекции на образовательный процесс это означает, что нужно создавать условия, облегчающие учащемуся поиск

и накопление психологического опыта по усвоению субъективно нового знания.

Отсюда – все остальное: содержание, формы, методы, понятийная база, облик учителя, воспитателя. Вступает в силу требование формировать духовные принципы, не отделяя духовность от действительности. Это нацеливает образование на обретение органических форм – целостных, где целостность не повреждена. Налицо необходимость вписывания учебного процесса, процесса познания в контекст реальности жизни ученика, а самого ученика – в контекст познавательного отношения к миру вообще, к жизни в целом, и отслеживания тенденции к тому, чтобы все задачи обучения и воспитания включались в реальный процесс жизнедеятельности.

Это потребует от школы и вуза серьезно поработать над тем, чтобы сформировать большое и разнообразное пространство, где много интересных материалов и видов активности. Этот широкий спектр активности нужен, чтобы вскормить и направить внутреннее развитие, указать ему путь выхода в личностную универсальную широту.

В этом контексте неоспоримым представляется и другое требование – к методикам преподавания, предлагающее им отказаться от принципа загрузки памяти учащихся большим объемом информации. Выхолощенное «чистое» знание мертво в душе человека, оно не способно служить жизни. Следует формировать отношение к структурным элементам любого знания как к личностно значимым. Реализация данной концепции означает радикальные изменения в преподаваемых научных знаниях – на пути преодоления их разобщенности и наполнения предметов естественно-научного и технического циклов гуманистическим содержанием, а общественных и гуманитарных – естественно-научным (более органичный и полный, чем прежде, синтез наук). Каждый предмет призван здесь зазвучать в тысячах связей с другими предметами, создавая контекст становления идентичности, вызывая переживание в душах детей, которое поведет их дальше, помогая ощутить трепет души.

Основная педагогическая задача на этом этапе – раскрытие красоты и радости вдохновения, сопутствующие процессу самостоятельного нахождения истины, побуждение к самостоятельной аналитической деятельности с признанием за ней высокого уровня инновативности.

Здесь следует обратить внимание на такую творческую силу человека, как воображение, которая активизируется в контексте воссоздания жизненной целостности. Сегодня в особенной степени востре-

бовано умение работать с образами. Не только ведическая, но и западная мысль уже давно говорят о том, что для самореализации человека эта сила более значима, чем рассудочная сила ума и простого интеллектуального знания, которыми мы в основном и пользуемся в своей жизни. Эйнштейн, например, говорил следующее: «Воображение является более важной вещью, чем знание. Знание является ограниченным. Воображение охватывает весь мир».

Проблема активизации собственных психофизических резервов учащегося может решаться также путем внедрения во все предметные области обучения сведений о структуре и функциях организма как целостной структуры, в которой физиологическая составляющая интегрирована с его психической и социальной сущностью. Ведической философией предписывается не только знание человеком своей внутренней структуры, но и высокая степень осознанности во владении ею в широком и просторном видении. Человек должен сделать сознательной энергию в себе, привести во все свои способности силу разумного контроля. Художественная литература, история, география, русский и иностранный языки могут без потери содержания и качества знания быть представлены с учетом потребности в углублении знаний по психофизиологии человека, по структуре его внутренней субъективности.

Интегратором всех аспектов человеческого существа, ведущим инструментом всеединства Шри Чинмой называется такую структуру во внутреннем мире человека, как духовное сердце, и дает детально разработанное знание о ней. Он говорит о зависимости дальнейшей эволюции человека от освоения этой структуры. Думается, что несмотря на всю сложность и глубину понятия духовного сердца, для русского менталитета его постижение окажется, возможно, более доступным, чем для какого бы то ни было другого. Ведь еще выдающийся русский мыслитель, крупнейший представитель славянофильства А.С. Хомяков говорил о великом родстве русской и индийской культуры сердца.

Библиографический список

1. Кант И. Основоположение к метафизике нравственности // Соч. в 4-х тт. на нем. и русск. языках. Т. 3. – М.: ИФРАН-Университет Марбурга, 2001. – 1115, [4] с.
2. Шри Чинмой. Образование: (сборник текстов). – М.: Центр Шри Чинмоя, 1998. – 72 с.
3. Sri Chinmoy. Mother India's Lighthouse: India's spiritual leaders. – New York, Rudolf Steiner Publications Blauvelt. 1973. – 277p.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматривается история развития и проблема взаимодействия искусств, раскрываются многоуровневое интегрированное художественно-творческое содержание образования на основе межпредметных связей и полихудожественной деятельности.

Ключевые слова: интеграция, межпредметная связь, полихудожественный подход, метапредметность.

Попытки создания новой системы образования на основе интеграции различных учебных дисциплин является новым направлением, возникшим на рубеже XIX–XX вв. одновременно в Германии, США и получившее в Советской России полноценную возможность практической реализации, вошедшее в историю педагогики под именем трудовой школы. Трудовая школа представляла принципиально новую образовательную систему, выступающую в оппозиции для традиционного образования. Основным принципом работы и организации учебного процесса школы являлся «метод жизненных комплексов». «Чтобы детализировать это определение, – разъясняет Т.Ш. Рубинштейн, – мы должны вспомнить, что каждый акт живого труда, в противоположность логицизирующему дроблению на отдельные научные области, представляет всегда больший или меньший и притом разносторонний комплекс: это всегда единство многообразных сторон, которые в науке, в логицизирующем мышлении изучаются отдельно, а в жизни они всегда слиты, комплексны» [5, с. 162]. Данный комплексный метод (метод проектов), представлял интеграцию знаний из различных предметных областей ядром которой являлась общая проблема, рассматриваемая различными учебными дисциплинами.

В 20-е годы усилился интерес к проблеме взаимодействия искусств. Это прослеживается в работах и разработке новых подходов основоположниками общей педагогики и педагогики искусства – П.П. Блонского, Л.С. Выгодского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого. По мнению Л.С. Выготского «Искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни».

В словарях понятие «интеграция» определяется как объединение в одно целое ранее изолированных частей, элементов, компонентов, что сопровождается осложнением и укреплением связей и отношений между ними [4, с. 240]. Философы определяют его как процесс движения и развития определённой системы, в которой частота и интенсив-

ность взаимодействий её элементов растёт – усиливается их взаимодействие и уменьшается их относительная самостоятельность по отношению одна к другой. При этом могут появляться новые формы, которых не было в истории этой системы [6, с. 210].

Под интеграцией в широком смысле понимают процесс становления целостности. Определение интеграции как процесса взаимопроникновения означает не растворение одного в другом, а их единство, то есть сохранение взаимодействующих систем и налаживание между ними взаимных контактов. Интеграция предполагает взаимное проникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии на основе их взаимопомощи и дополнительности. Это зависит от возраста и генетической последовательности развития органов чувств и элементов художественной деятельности, имеющих всеобщее значение (пространства, цвета, композиции). Интеграция является более глубоким способом развития целостного художественного сознания, чем простое взаимодействие готовых художественных произведений. Интеграция близка понятию синтеза (синестезии), взаимодействию органов чувств [3].

История педагогики России выделяет три периода внедрения интеграции в учебные процессы. Первый период 20-е – начало 30-х годов – в работу школы начинает активно внедряться комплексное обучение, предполагающее интеграцию знаний из разных учебных дисциплин. Второй период относится к 50–70 годам, в котором в учебный процесс школы утверждают предметное обучение, основное внимание уделяется межпредметным связям. К третьему периоду внедрения интеграции относится середина 70-х г., когда произошел существенный сдвиг в данном направлении, нашедший наиболее активное отражение интеграции в исследованиях ученых НИИ художественного воспитания АПН СССР.

В настоящее время в рамках нового Федерального государственного образовательного стандарта в образовательную систему включены инновационные метапредметные принципы обучения и содержания образования.

Исследователи 20-х годов выделяли интегрированные принципы обучения как существенный фактор художественно-творческого, эстетического воспитания и развития детей (А.В. Бакушинский, А.А. Богданов, А.К. Гастев, К.Н. Венцедь, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, Е.А. Флерина, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмит и др.).

Начиная с 1931 г. интегрированное обучение и воспитание в советской школе строится на традиционной предметной основе. Данные принципы обучения хорошо прослеживаются во внеклассной работе: в кружковой деятельности, в технических и юннатских объединениях, в которых знания, умения и навыки, полученные из разных предметных областей, интегрировались и проявлялись в творчестве обучающихся.

Позднее интерес к данному подходу был снижен. Однако, в некоторых авторских программах он использовался – в основном для учреждений дополнительного образования на занятиях декоративно-прикладного творчества детей.

Долгое время в отечественной педагогике существовали два противоположных подхода – предметное и комплексное обучение. Интеграция искусств использовалась в педагогическом процессе лишь в тандеме близких искусств (например, изобразительное и прикладное искусство).

Пропаганда внесения искусства в ежедневный трудовой быт приобретала прикладной характер. Педагоги-исследователи: А.В. Бакушинский, Е.Л. Руднева, Н. Рыбников и др. считали, что такие принципы обучения и содержания образования активно влияют на формирование и развитие понимания искусства, несет в себе новое представление о мире, помогает по-новому воспринимать окружающую действительность.

Второй период внедрения интеграции в образовательный процесс относится к 50-70 годам, когда большое внимание уделяется межпредметным связям, что способствует развитию новых принципов обучения и воспитания. Методы комплексного взаимодействия с 20-х годов использовались в практике многих учителей, а комплексный подход находит свое применение на дополнительных занятиях или во внешкольной деятельности.

Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» – вышедший в 1958 г. укрепляет саму идею интегрированного образования и получает в педагогике новую научную форму выражения – межпредметные связи. Данное явление в педагогической литературе нашло множество определений и подходов к их оценке, а так же их классификаций. Одним из более полных определений является следующее: «межпредметные связи – это дидактическое условие, обеспечивающее последовательное отражение в содержании школьных естественнонаучных дисциплин объективных взаимосвязей, действующих в природе» [9].

Межпредметная связь осуществляет комплексный подход к обучению и воспитанию, позволяет выделить главные элементы содержания образования, а так же осуществить взаимосвязь между учебными предметами. «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – утверждал Я.А. Каменский.

Межпредметные связи в обучении рассматриваются как дидактический принцип и как условие, захватывая цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения различным учебным предметам. Межпредметные связи позволяют выделить главные элементы содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов учебной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметов в трудовой деятельности учащихся. Межпредметные связи влияют на состав и структуру учебных предметов. Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей. Межпредметная связь искусств отличается от их интеграции, она может строиться на разном уровне и в разных формах. Комплексная межпредметная связь искусств рассматривается практиками как их взаимное иллюстрирование или параллельное действие. Роль искусства редуцируется до функции эмоционального усиления общезначимых понятий о действительности и морали [3].

В третьем периоде внедрения интеграции в середине 70-х г. XX века произошел существенный сдвиг в данном направлении, который нашел наибольшее отражение в исследованиях ученых НИИ художественного воспитания АПН СССР, в частности в научной работе Б.П. Юсова. В его докторской диссертации выделяются принципы системы занятий изобразительным искусством: 1) всеобщее художественное воспитание школьников; 2) преподавание искусства в тесной связи с развитием общества; 3) единство обучения и художественного творчества; 4) единство практической деятельности и восприятия действительности и искусства; 5) единство работы на плоскости и в объемно-пространственных видах художественной деятельности; 6) относительно самостоятельное развитие художественного восприятия; 7) единство требований искусства и педагогических условий их реализации в работе с учащимися. Термин «Полихудожественный подход» появился в 1987 г. в научных разработках и публикациях лаборатории комплексного взаимодействия искусств ИЦЭВ РАО (Лаборатория интеграции искусств Института художественного образования РАО). Полихудожественный подход, по нестереотипной концепции проф. Б.П. Юсова, – такая форма приобщения школьников к искусству, которая позволит им понять истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки из области каждого искусства [7].

Полихудожественные принципы обучения и воспитания отличаются от межпредметной связи уроков художественно-эстетического направления и подразумевает прослеживание образных, духовных связей слова, жеста, движения, звука, формы, цвета, пространства, – раскрывающее внутреннее родство разнообразных художественных проявлений. Данное взаимодействие искусств, включающее взаимосвязь искусств, а так же природных явлений будет являться многоуровневым.

Полихудожественность, как многоуровневое явление, заключается в полифоническом восприятии художественных образов, принципы обучения и воспитания выходят за рамки «одного искусства», что приводит к другому видению и передаче художественных образов средствами пластики, слова, движения, ритма, знака, символа, звука, цвета.

Важной особенностью полихудожественного подхода является то, что из объекта культурогенных процессов ученик становится субъектом, в то время, как раньше субъектом выступало окружающее ребенка профессиональное пространство, художественная среда, потребление чужого искусства и приобщение к нему. Такие особенности полихудожественного подхода позволяют успешно привлекать и развивать его не только на предметах эстетического цикла, но и на занятиях по литературе, истории, биологии (Н.Д. Марисова, Ю.В. Орлова). Происходит активное внедрение полхудожественности в одно из новых направлений воспитания детей и подростков – музейную педагогику (А.Г. Бойко, Б.А. Столяров). Появляются попытки использования данного направления для развития математической культуры [1].

Исследователи и педагоги, занимающиеся изучением и разработкой концепций художественного образования, стремящиеся к реализации их в прак-

тике, столкнулись с неоднозначным пониманием сущности полихудожественного подхода. По их мнению в художественном обучении и воспитании детей требуется более углубленная разработка методик преподавания в области искусства, изменение процесса подготовки преподавателей, переосмысление учебного процесса в школе, разработка воспитательной системы.

Библиографический список

1. *Бондарева Н.И.* Развитие у школьников системных представлений о культуре поведения на основе полихудожественного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2003.
2. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сборник научных трудов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983.
3. *Савенкова Л.Г.* Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001.
4. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дует, 1994. – 732 с.
5. Трудовая школа в свете истории и современности / под ред. М.М. Рубинштейна. – Л., 1925.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 848 с.
7. *Юсов Б.П.* Концепция лаборатории взаимодействия искусств Института художественного образования РАО 16.06.1998 г. (Рукопись).
8. *Юсов Б.П.* Проблемы художественного воспитания и развитие школьников. – Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1984.
9. *Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М.* Межпредметные связи. – М.: Педагогика, 1989.

УДК 37

Большакова Татьяна Юрьевна

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Bolshakova64@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АВТОРСКОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ Е.В. ЧЕСТНЯКОВА

В статье исследуются особенности духовно-практической деятельности, осуществляемой в учреждениях дополнительного образования детей, основанной на авторской интегративной практике Е.В. Честнякова.

Ключевые слова: авторская интегративная практика, духовно-практическая деятельность.

В нашей стране имеются давние традиции организации духовно-практической деятельности в учреждениях дополнительного образования детей. Исследованием различных проблем дополнительного образования детей и аспектов духовно-практической деятельности занимались Е.С. Асылханова, Л.Н. Буйлова, Е.Б. Евла-

дова, А.В. Золотарева, В.И. Козловский, Б.В. Куприянов, О.Е. Лебедева, М.И. Рожков, И.И. Фришман и др.

К учреждениям дополнительного образования детей относятся детские школы искусств, художественные, музыкальные школы, студии и другие аналогичные объединения. Содержательной осно-

вой жизнедеятельности перечисленных объединений выступает та или иная разновидность духовно-практической деятельности (музыка, театр, журналистика, танец, дизайн, живопись) [1].

Опираясь на точку зрения Б. В. Куприянова, мы можем рассматривать духовно-практическую деятельность в следующих качествах:

- как сферу общественной жизнедеятельности;
- как сферу жизнедеятельности отдельного человека;
- как сферу коллективной жизнедеятельности детско-подросткового объединения, воспитательной организации;
- как характеристику общественного способа существования человека, реализацию им своей активности в общественном бытии;
- как одну из областей организации социального опыта.

Ориентиром в определении духовно-практической деятельности как одной из сфер коллективной жизнедеятельности детско-подросткового объединения стало для нас положение о духовно-практической деятельности как активности человека, связанной с «созданием и (или) использованием духовных и социальных ценностей», сформулированное А.В. Мудриком [3, с. 134]. Опираясь на определение, данное А.В. Мудриком, мы понимаем духовно-практическую деятельность как активность школьника, направленную на пересоздание авторского, фольклорного, танцевального, устного и песенного творчества. Понимаемая таким образом духовно-практическая деятельность помогает решать самые разнообразные педагогические проблемы: от творческого переложения лучших образцов народного и авторского искусства в современном художественном творчестве школьника до его саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет.

Решению перечисленных проблем способствует организация социального опыта школьников на основе интегративных авторских практик и, в частности, авторской интегративной практики Е.В. Честнякова – художника, но не в узком смысле, а в широком понимании этого слова. В данном случае речь идет скорее об авторе художественной концепции, в которой ясно вырисовывается как общий план, так и детали авторского понимания целостности мира, возможности его одухотворения, художественно-творческого преображения, стремление к выражению духовной сущности человека и культуры.

Исследованием особенностей творчества Е.В. Честнякова занимались Н.С. Ганцовская, В.Я. Игнатьев, Г.Д. Неганова, М.А. Некрасова, В.И. Шапошников, С.В. Ямщиков и др. Анализ творчества Честнякова в воспитательном контексте показывает, что художник считал искусство главным фактором в формировании у детей представлений о целостности мира. Понимая, что син-

кретическое мышление, утрачиваемое человеком в целом, сохраняется детской психологией, художник предпринимает попытку преодолеть пропасть между миром искусства и жизнью крестьянских детей, возродить у них утраченный интерес к традициям предков. Ефим Васильевич создает «деревенский театр» нового типа, в котором объединены в единый ансамбль различные изобразительные, зрелищные искусства, фольклор, народные обряды, обычаи, литература [1].

Сложность организации духовно-практической деятельности в традициях Е.В. Честнякова, неоднозначность ее результатов обусловлена тем, что ребенок воспитывается целостно, в общем жизненном потоке отношений, в то время как учебно-воспитательная работа в детских школах искусств, художественных школах, студиях чаще имеет досуговую или профессиональную направленность и акцентируется на отдельных специализированных разновидностях духовно-практической деятельности.

Тем не менее, попытки использовать в духовно-практической деятельности школьников авторскую интегративную практику, объединив разнообразные виды искусства в новое целое на основе синтеза музыки, танца, театра, литературы, изобразительного искусства Е.В. Честнякова, предпринимаются в настоящее время. Пример тому, деятельность культурно-просветительского центра имени Е.В. Честнякова (структурное подразделение МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр «Ровесник») г. Костромы, детские творческие коллективы из г. Кологрива Костромской области (детский сад «Ромашка» и «Деревенские забавы» с. Илешево). Осмысление педагогического опыта работы педагогов воспитательных объединений Л.Н. Гладких, Т.Л. Голубевой, Н. Завьяловой и др. позволило нам выявить механизм интеграции разновидностей духовно-практической деятельности, использования интегративных авторских практик в духовно-практической деятельности и ее использования в качестве эффективного средства социального воспитания. Анализируя опыт работы данных объединений, мы пришли к следующим выводам: использование интегративных авторских практик способствует созданию в восприятии ребенка целостного образа мира в его материальном и духовном единстве; влияет на становление личности как субъекта социальных отношений и культурного преобразования.

В 1999 году начал свою работу театр глиняной игрушки «Ефимов ключик», созданный нами в МУК «Детская школа искусств» г. Кологрива Костромской области. Основными средствами воспитательной работы являлись коллективная и индивидуальная духовно-практическая деятельность, игры. Творческие праздники. Духовно-практическую деятельность в данном объединении отличают следующие особенности:

– художественно-эстетическая направленность и наличие авторской интегративной практики, обусловленной поликультурностью содержания и включающей авторское прочтение народной культуры, классическое и современное искусство;

– четкая ограниченность временными рамками (учебный год) и работой над определенным совместным художественным проектом (спектаклем);

– дифференцированный подбор теоретического и практического материала с учетом разного (младшего, среднего и старшего) возраста школьников и с опорой на реальный опыт ребенка, его потребности и возможности;

– игровая форма работы с материалом;

– специфический режим способов предъявления разновидностей духовно-практической деятельности – сочетание и чередование повседневности (обучение) и событийности (гастроли, выступления, премьеры спектаклей).

Особенности духовно-практической деятельности отражает ряд учебных дисциплин, преподавание которых является, на наш взгляд, необходимым в процессе обучения:

1) Изобразительное творчество (рисунок, лепка);

2) Основы театрального искусства (азы сценического движения, сценической речи, занятия вокалом);

3) Основы культурологии (в частности изучение закономерностей развития народных промыслов и ремесел; поиск общего и особенного в изделиях различных промыслов, выявление смыслов русской игрушки как одной из ценностей русской культуры и ее особенностей).

При этом доминирующий, основной предмет, вокруг которого «выстраиваются» смежные, сопряженные с ним – изобразительное творчество школьников, основанное на лучших образцах народной культуры и «авторского» творчества. Феномен авторства (от лат. *auctor* – создатель чего-либо) в данной ситуации выступает как неповторимость творческой инициативы, индивидуальных усилий и стиля создателя (творца) культурных ценностей. Соглашаясь с Б.В. Куприяновым, мы выделили два типа авторства на основе его различной предметности: 1) авторство педагога, проявляемое в создании авторских мероприятий, методических разработок, авторских программ, авторской системы работы и т.д.; 2) авторство школьника, проявляемое в поступках, творчестве, собственной жизни [2].

Работа над каждым спектаклем ведется в течение учебного года. Дети проходят все этапы подготовки по тому или иному виду искусства. Детские рисунки, глиняные фигурки, роспись и резьба по дереву становятся конкретными зрительными образами, участвующими в создании целостного действия – спектакля. Тема спектакля мотивирует детей на изучение истории создания глиняной игрушки (дымковской, филимоновской, петровской, аба-

шевской и др.), народного художественного творчества, фольклора многонациональной России и других стран. Школьники проводят сбор краеведческого материала, что позволяет осуществлять осмысленное включение личного опыта общения школьника с природой и людьми в канву творческой деятельности (в том числе в деятельность ознaкомления с искусством) – на основе эмоционально-ценностного отношения.

Воспитание у школьника эмоционально-эстетического отношения к окружающему миру основывается на развитии способности к передаче этого отношения средствами искусства, обучении «ремеслу», «грамоте» искусства (способам, приемам лепки и росписи игрушек, технике изобразительного творчества, актерского мастерства). Дети могут попробовать себя в роли авторов – сценаристов, актеров, театральных художников, скульпторов. Юные актеры в ходе репетиций озвучивают созданных ими героев. В результате индивидуальных и коллективных усилий создается театрализованное действо, в котором синтезированы различные виды искусства: живопись, скульптура, художественное слово, музыка, танец. Показывая спектакль зрительской аудитории, школьники демонстрируют результаты овладения актерским мастерством, сценической речью, танцами, сценическим движением, мастерством художника-декоратора, скульптора. Поездки на гастроли, участие и победы в конкурсах и фестивалях детского творчества приносят признание широкого круга почитателей творчества Е.В. Честнякова и театрального искусства. В 2002 году театру было присвоено почетное звание «Народный театр».

Наш многолетний опыт организации художественных интегративных практик школьников в синкретичной форме (театральное искусство, живопись, скульптура, литература, музыка) позволяет сделать следующие выводы о результативности и позитивной эффективности их использования:

– совершая пробы в различных видах художественной деятельности, выступая в роли «художника», «скульптора», «актера», «сценариста», «режиссера» и др., школьник занимается духовно-практической деятельностью на новом качественном уровне;

– действуя в творческом сообществе, выполняющем единый творческий проект, школьники находят «свое место» в художественном коллективе, осваивают приемы взаимодействия с людьми в ходе общей творческой деятельности;

– апробируя возможности применения узкоспециальных и общехудожественных знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения тому или иному виду деятельности, школьники осваивают не только теоретические знания и практические сведения, которые выступают предметом учебных работ, но и учатся самостоятельно творить;

– на каждой возрастной ступени художественная деятельность школьников становится все более самостоятельной, свободной, творческой, отличается оригинальностью, критерием результативности является индивидуальность «почерка» каждого «автора».

– использование интегративных авторских практик способствует созданию в восприятии ребенка образа мира в его материальном и духовном единстве, развивает способности к эмоционально-эстетической отзывчивости на прекрасное (и безобразное) в жизни и в искусстве, влияет на становление личности как субъекта социальных отношений и культурного преобразования.

Библиографический список

1. *Игнатъев В.Я.* Ефим Васильевич Честняков. – М.: Изд-во «Теза», 1995. – 127 с.
2. *Куприянов Б.В.* Авторские лагеря Костромской области: прогноз пессимистический // Народное образование. – 2008. – № 3. – С. 64–69.
3. *Куприянов Б.В.* Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей. – Кострома: КОИРО, 2009. – 424 с.
4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2005. – 200 с.
5. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова, О.В. Миновская; под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 240 с.

УДК 371.321.6

Киселева Маргарита Петровна

Смоленский государственный университет
festsmol@mail.ru

WEB 2.0: ИНТЕРАКТИВНАЯ ПОДДЕРЖКА ХРОНОЛОГИЧЕСКОГО ВИДЕОРЯДА СЕРВИСОМ DIPITY

Автором рассматривается вопрос о возможности использования сетевых сервисов для создания хронологических лент. В статье обсуждается специфика сервиса Dipity, методика использования его в учебном процессе.

Ключевые слова: онлайн сервисы, лента времени, сервис Dipity, веб 2.0.

Тема информатизации учебного процесса, во главе которого стоит учитель, достаточно актуальна. Так в одном из последних выпусков журнала отмечалось, что «к учителю сегодняшнего дня уже предъявляются требования, связанные не только с уровнем его подготовки в предметной области, но владением компьютером и компьютерной грамотностью» [1, с. 21].

К сожалению, как показывает многолетний опыт автора, темпы овладения педагогами информационными технологиями отстают от темпов развития самих технологий. Иногда, педагоги чрезмерно увлекаются слайдами, перегруженными текстом, анимацией, забывая о том, что перегруженный видеоряд может оказать негативное воздействие на процесс восприятия, но при этом считают, что в области овладения ИКТ компетенций преуспели.

Существенное влияние на ИКТ компетенции педагога могут оказать группы сервисов, основанные на активном участии пользователей в формировании контента. Эти сервисы составляют основу современной концепции развития сети Интернет, которая получила название Web 2.0. Цель данной статьи познакомить читателя с возможностями одного из таких сервисов, с методикой использования его в учебном процессе.

Желание человека как можно быстрее получить и усвоить нужную ему информацию вполне понятно, и использование визуально оформленной информа-

ции (схем, графиков, диаграмм и т.д.) является одним из способов удовлетворения этой потребности.

В педагогике уже достаточно давно пользуются различными приемами формализации, визуального отображения данных, содержащих небольшую по объему, но значимую и правильно оформленную информацию [2].

В педагогической практике учителей при изложении исторического материала, а элементы такого материала характерны для любого предмета (биографии ученых и писателей, история изобретений, исторические события и т.д.), возникает необходимость его иллюстрации в хронологической последовательности. Возможности современных технологий для наглядного представления информации в хронологическом порядке существуют разные: презентации, инфографика, видеоролики. Однако использование сервисов Веб 2.0 для этой цели обладает рядом достоинств: ленты времени можно сопровождать не только текстовыми комментариями, но и встроенными фотографиями, видеороликами (например, с YouTube), можно встроить на страницу сайта или блога. Среди таких сервисов: TimeRime, Timetoast, Timeline, Dipity. Из всего представленного многообразия инструментов и сервисов каждый преподаватель может выбрать удобные и нужные для себя и учащихся.

В настоящее время в сети в свободном доступе находятся подробные инструкции, презентации по



Рис. 1. Окно сервиса Dipity с хронологической лентой, посвященной Стиву Джобсу

работе с такими сервисами, поэтому в данной статье мы ограничимся рассмотрением общих возможностей сервиса на примере Dipity и некоторыми методическими приемами использования такой ленты на уроке. Возможности данного сервиса, пользовательский интерфейс апробированы на практических занятиях автора статьи в рамках преподавания дисциплины «Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе».

Сервис Dipity [3] предоставляет возможность создания авторских лент времени, подходящих для наглядного представления событий с привязкой ко времени.

В качестве событий, располагаемых на временной ленте, могут использоваться фотографии и видеоролики с социальных сервисов. Созданные пользователем «ленты времени» представляют собой шкалу с делениями-датыми (дни, месяцы, годы), где отображаются различные события. Длина временной шкалы может составлять от одного получаса до 500 лет. В качестве иллюстрации событий могут выступать цифровые изображения, видеоролики, фрагменты текста, картографические координаты и ссылки на различные сайты, содержащие дополнительную текстовую информацию (рис. 1).

Особенностью Dipity является его интеграция с популярными онлайн-сервисами и источниками информации. Можно добавить видео из YouTube, Vimeo, картинки из Flickr, Picasa и так далее.

Готовую ленту времени можно просматривать на экране в разных режимах:

- Timeline – как ленту времени;
- Flipbook – каждое событие отдельно;
- List – список событий;

Map – места событий, указанных при создании на карте.

Данный сервис можно использовать не только для создания зрительного ряда событий при изложении нового материала, но и для закрепления знаний, для организации совместной работы над лентой в классе и дома. Варианты заданий на уроке могут быть следующими:

- 1) на подготовленном учителем шаблоне ленты расставить события в хронологическом порядке;
- 2) вставить пропущенные даты;
- 3) исправить даты.

В качестве домашнего задания учащиеся самостоятельно могут подготовить ленту времени по пройденному материалу или в течение года вносить на такую ленту значимые даты, а затем, на уроке провести защиту проектов. Поскольку есть возможность вставить ленту как виджет на блог, то можно провести конкурс лент в дистанционном режиме.

Возможность вставлять виджет на блог уже заинтересовал тех учителей, которые ведут тематические блоги с учениками. Ниже представлен такой пример.

На блоге, созданный в рамках проекта «Ученик – учителю 2011» для оказания помощи учителям литературы при подготовке к урокам, посвященным творчеству Ф.М. Достоевского, представлено задание:

Используя различные биографические источники, создайте свою ленту времени, выбирая только те факты, которые вы считаете главными, говоря о жизни великого писателя.

В результате работы над заданием была создана лента, встроенная как виджет в блог [4].

Ленту времени можно дополнить фотографиями, репродукциями, аудио- и видеофрагментами.

Если речь идет о совместной работе класса над лентой, то учащихся можно разделить на тематические микрогруппы (литераторы, фотографы, искусствоведы, политики, историки и т.д.), каждая из которых подбирает и размещает на шкале матери-

ал (фотографии, видеосюжеты и т.д.) согласно тематической направленности.

Подобные задания развивают навыки работы с сетью, ориентируют учащихся на творческую инициативу, самостоятельность, формируют умения критически анализировать, обобщать и систематизировать информацию.

Библиографический список

1. *Стариков С.А.* О готовности учителя для работы в информационном обществе // Вестник костромского государственного университета

им. Н.А. Некрасова: серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 19–22.

2. *Тимофеева Н.М.* Попытка формализации педагогической науки путем систематизации ее терминосистемы // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 105–107.

3. Сервис Dipity. – Режим доступа: <http://www.dipity.com>.

4. Федор Михайлович Достоевский – изучаем в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dostoevskiy155.blogspot.ru/p/blog-page.html>.

УДК 373.5

Руденко Ираида Владимировна

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев
rudenko.iraيدا@gmail.com

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье кратко обозначено содержание форм, методов и средств активизации творческого потенциала, составляющих методику формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства. Сущностью методики является симультанное восприятие и симультанный эффект (творческий результат). В методике используются современные формы и средства изобразительного искусства.

Ключевые слова: методы активизации, творческая активность, средства изобразительного искусства, младшие подростки, симультанное восприятие, симультанный эффект.

В современной педагогике наблюдается активизация исследований в сфере творческой активности личности школьника, так как творческие достижения имеют не только личностный характер, но и социальный.

Воспитательные возможности искусства, в том числе изобразительного, в развитии творческого потенциала учеников раскрыты в работах С. Гончаренка, В. Елина, Ю. Ермолаева, В. Кардашова, Г. Коробова, Л. Масол, О. Щолоковой и др. Исследователями очерчен круг проблем общего и эстетического развития личности ребенка, его устремления на самосовершенствование, ценностное отношение к окружающему миру и художественным достижениям, которые лучше всего проявляются в художественно-практической деятельности.

Именно поэтому возникает необходимость формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства.

Особенности творческой активности младших подростков обусловлены биологическим развитием организма, естественной, социальной и культурной средой. Они проявляются в количественном аспекте накопленным опытом определенного вида деятельности, стремлением к исследованиям и экспериментальной работе, сформированности отдельных знаний, умений и навыков; в качественном – развитием эмоциональной, мотивационной, оценочной сферы собственной жизни. По мнению С. Гончаренко, творческий потенциал ребенка тесно связан с самостоятельностью и активностью

именно в процессе создания художественного образа, который «четко выражен в подростковом возрасте и в значительной степени на нем основываются процессы овладения индивидом социальным опытом» [1, с. 159].

Побудительным аспектом творческой активности учеников среднего школьного возраста становится эмоциональный характер ценностных представлений и познавательный интерес именно в занятиях изобразительным искусством. Их влияние распространяется и на более широкие возможности самореализации личности. В частности, В. Кардашов рассматривает рисование ребенка как «синтетическую деятельность» [4, с. 103], в процессе которой формируется его психика, усваиваются разнообразные элементы человеческой культуры.

В своей работе, О. Щолокова концентрирует внимание на том, что особенно нужно уделять «сюжетной стороне картины, которая «прорастает» в другие исторические эпохи, чтобы убедить учащихся в вечности художественных образов, созданных художниками культур прошлых времен. Так как у младших подростков вырабатывается умение интерпретировать живопись, скульптуру, музыку, поэзию, архитектуру» [7, с. 113–115].

Педагоги В. Елин и Г. Коробов [2] отмечали общеобразовательное значение изобразительного искусства в становлении самостоятельности учеников 6-х классов в художественно-творческой деятельности. Изобразительное искусство благодаря своей универсальности плодотворно развивает их

эмоционально-чувственную сферу, углубляет знание, интенсифицирует визуальный и сенсорный опыт. Сознательное использование учащимися средств изобразительного искусства способствует осмыслению его ценности.

На взгляд Ю. Ермолаева, сильным фактором сбалансированности и позитивного развития эмоций является «рисование как синтез элементов сенсорной информации, которая воспринимается ребенком крепко и порою на всю жизнь» [3, с. 212]. В частности, Л. Масол считает, что «естественные способности к зрительно-пространственным, акустически-образным, вербальным и других умственных операций реализуются ребенком комплексно на сознательном восприятии окружающей среды одновременно всей сенсорной памятью: зрением, слухом, обонянием, прикосновением, вкусом, которые пересекаются образно и вербально, эмоционально и практически» [6, с. 20]. Следовательно, синестезия влияет на дифференцированный подход к информации ощущений.

В соответствии с особенностями творческой активности у младших подростков должны быть сформированы познавательный интерес, эмоционально-ценностные представления, творческое мышление, адекватная самооценка, творческий опыт как эмансипация и компенсация приложенных усилий в достижении успеха в том или ином деле. Важным фактором для формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства станет развитие эмоционально-ценностного отношения к изобразительному искусству и действительности, чувственного опыта как стабилизатора эмоциональных состояний, творческого потенциала в процессе художественно-творческой деятельности.

Поэтому, концептуальной основой методов формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства стал ценностный принцип симультанности восприятия образа действительности с возникновением симультанного эффекта (творческий результат). Симультанность восприятия является сущностью изобразительного искусства и творчества в нем. Методика строится на актуализации природы симультанного восприятия мира и заключается в методах, формах и средствах активизации симультанного мышления. Стимулирование творческого воображения и творческой фантазии, которые выполняют функцию превращения (творческая активность), предусматривает домысливание возможных образов в заданном контексте (сюжет, композиция, художественные техники и материалы, цвет, линия и др.). В процессе привлечения ребенка к сотворению образа развивается эмоциональная память (художественная эмпатия), которая побуждает к переживанию средств выразительности графики, живописи, скульптуры, которые в сотворении приоб-

ретают черты присущие процессуальным искусствам (музыка, театр, хореография и т. д.).

Воспитательной методике было избрано название «Чеширский кот». Ее сущностью является симультанный эффект постепенного появления-исчезновения, метафорического превращения образа. Ведь, эффект Чеширского кота, описанный Льюисом Кэрролом в диалоге Алисы с Чеширским котом оставляет неуловимый образ, который человек может хранить в собственном опыте, лишь активизируя творческую память: «Алиса сказала, – а могли ли бы вы в дальнейшем появляться и исчезать не так быстро: от этого кругом идет голова. – Ладно, – сказал Кот, и стал исчезать кусками: сначала пропал кончик его хвоста, а в конце – улыбка, которая еще некоторое время висела в воздухе. – Ну и дела! – подумала Алиса. – Котов без улыбки я, конечно, встречала, но улыбку без кота! Это наибольшее чудо в моей жизни!» [5, с. 58]. Средства, которые имеют свойство исчезать или быстро видоизменяться на глазах у реципиента, создают образ графический, цветной, тональный, световой, теневой, объемный (изображение тенями, водой, огнем, светом, песком, глиной, мелкими камнями, продуктами, материалами флористики и др.). Ученики должны восстановить процесс создания образа после его постепенного исчезновения, которое допускает домысливание (реализуется симультанный эффект) элементов целостного образа. Воссоздание образа на основе симультанного восприятия предшествует познанию взаимосвязей в естественной, культурной и социальной среде человека.

Принципы методики «Чеширский кот» стали основой целостной формы воспитания «Проект желания» как проекция деятельности в пространственно-временном измерении, благодаря средствам хеппенинга, перформанса, инсталляции и поддерживается инновационными методами.

Стимулирование познавательного интереса учащихся 5–6 классов к творческой деятельности планируется методом актуализации инициативы. Ученики могут попробовать себя в роли ассистента учителя, руководителя в групповой работе и др. В частности, за достижения в художественно-практических заданиях им присваивается звание Мистер и Мисс Вдохновение, Мистер и Мисс Цветные Карандаши, Мистер и Мисс Философия Живописи и т.п., соответственно задачам занятий. Осуществляется делегирование в состав жюри или конкурсную комиссию по выбору творческих работ детей на выставки. Победа на конкурсах и соревнованиях присваивается в номинациях (например: «истинно украинское», «фэнтези», «реалити», «стильное», «эпатажное» и т.д.), что расширяет возможности поощрения достаточного большого количества детей. Метод эвристических вопросов определяет творческий аспект домашних заданий

и предвидит поиск, наблюдения и размышления «Чем отличается цвет утреннего неба от неба вечернего? Почему гроздь рябины такие яркие на фоне снега? Найдите, картину М. Врубеля, которой принадлежит фрагмент, рассмотренный на уроке? Подготовьте анонс по творчеству этого художника и др.»

Чувственный опыт формируется в процессе применения метода экспрессивных переживаний образа путем его эстетизации. Эстетическая

выразительность образа учителя, его ассистентов, учеников, наглядности, дидактических материалов, помещения класса, классного и общешкольного мероприятий достигается красочным оформлением. Кроме того, изготавливаются или подбираются соответствующие теме занятия аксессуары: эмблемы, бутоны, очки, веночки и др., указка в виде цветика-семицветика, зонтика, кисточки, карандаша, разноцветной ленты, платочка и т.д. Эстетизация практикуется содружеством учителя и учеников.

Формированию творческой памяти способствует метод трансформера воображения и фантазии в художественный образ. Особенно действенным становится педагогический рисунок последовательного изображения предмета или явления водой с помощью кисточки на классной доске. Ученики наблюдают, как предыдущие этапы изображений постепенно высыхают (исчезают), что благоприятствует напряжению творческого воображения и творческой фантазии в процессе переноса тех или иных фрагментов образа для восстановления его целостности. Им доступно лишь частичное повторение воспринятого и в большей мере проявление собственного творчества. Подобные упражнения могут выполнять и ученики, краской по мокрой бумаге, что дает им возможность наблюдать за проникновением одного цвета в другой, за изменением формы линий, мазков и позволяет исправлять или дополнять художественный образ. Метод виртуальных и мимолетных изображений предполагает рисование светом, тенями, движениями рук в пространстве и т.д. Метод симультанного эффекта опирается на способы частичного перекрытия предметов или изображений; периодического закрытия наглядности или натуры; мимолетного взгляда с натуры на рисунок; сравнения натуры с изображением. В процессе использования метода мультипликации происходит постоянное преобразование образа (например: инсталляция, оригами, коллаж и др.). Указанные методы способствуют осознанию младших подростков значимости творческого продукта, который он делает, развитию творческой памяти.

Задачи методики «Чеширский кот» осуществляются за тремя направлениями. Активизации чувственно-абстрактных потенций личности способствует познавательно-чувственное воспитание на

основе базовых знаний изобразительного искусства. Воспитание чувственно-синтезирующих побуждений и креативно-катарсичных проявлений личности реализуется в практически-гармонизирующем направлении путем использования приобретенных знаний и умений по изобразительному искусству средствами классических и нераспространенных художественных техник, традиционных и нехудожественных материалов и инструментов, предметов повседневности, вещей вторсырья. Творческое общение развивается в ходе эвристично-коммуникативного направления и предполагает групповые и коллективные формы работы с частично-импровизационными процессами как приобретение опыта совместной творческой деятельности.

Формы работы предусматривают проведение выставок, бьеннале, творческих акций и творческих мастерских, мастер-классов. На занятиях и мероприятиях используются элементы хеппенинга, перформанса (ролевые, дидактические, импровизационные игры, театрализация), конкурсы, соревнования, аукционы, круглый стол народных мастеров, конференция инопланетных художников, сессия искусствоведов и др. На уроках используются виртуальные формы их проведения: художественное ателье, редакция издательства, выставочный зал, путешествие и т.д. Ученики могут быть экскурсоводами, народными мастерами, художниками под непосредственным руководством педагогов. Занятия или мероприятия могут проводиться, при условии соблюдения школьного режима, в актовом или спортивном зале, рекреации, коридоре, школьной или районной библиотеке, на школьном дворе, в парке, ботаническом саду. Кроме того, они могут совершаться в реальных условиях художественной выставки, музея, экскурсии, мастерских художников, арт-центрах. Место проведения занятий и мероприятий, виртуальные формы уроков разнообразят воспитательную работу и способствуют приобретению творческого опыта у младших подростков.

Средствами методики являются разноплановые творчески-развивающие упражнения, разноуровневые художественно-творческие, художественно-практические, частично-поисковые задания, которые типизированы по признакам: эмоционально-ценностные, когнитивные, практически-деятельностные. Задания структурированы за тремя уровнями. Например. Заданием шаблонного уровня предусматривается использование одного из поданных образцов образа «Арлекин». Заданием дифференцированного уровня предполагается аргументация подростком выбора одного из образцов; выражение соответствующей цветовой гаммой эмоционального состояния образа «Арлекин» в композиции; назвать сказки, песни, картины, в которых встречается этот образ. В задании продуктивного уровня предлагается создать образ «Арлекин» на основе сказки, песни, картины, скульптурного изоб-

ражения; ответить на вопрос: «Как литературно-поэтический текст, произведение изобразительного искусства и музыкальный «портрет» отображают характер и эмоциональное состояние образа?» Таким образом, определяется уровень приложенных усилий младших подростков в достижении успеха, самостоятельности, креативности.

Аксиологический принцип методики «Чеширский кот» базируется на симультанном восприятии изобразительного искусства и выражается в единстве методов, формы и средств активизации творческой активности, которые обеспечивают эмоционально-ценностные, предметно-знаниевые и практико-деятельностные особенности младших подростков.

Инновационные методы способствуют формированию у младших подростков эмоционально-ценностного отношения к изобразительному искусству и действительности, непосредственный познавательный интерес к творческой и художественно-творческой деятельности.

Бібліографічний список

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Єлін В.Ю., Коробов Г.С. Уроки малювання в 6 класі. – Київ: Радянська школа, 1970. – 207 с.
3. Ермолаев Ю.А. Возрастная физиология. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 444 с.
4. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2007. – 296 с.
5. Керрол Льюїс. Аліса в країні чудес. – Київ: Вид-во Івана Малковича «А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га», 2001. – 121 с.
6. Масол Л.М. Методика навчання у початковій школі / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Харків: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. – 256 с.
7. Щолокова О.П. Проблеми художньо-естетичного розвитку школярів // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: [науко-методичний щорічник]. – Київ, 2001. – С. 111-116.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Методология психологии, как наука, изучающая конкретные методы и методики психологии, оценивающая их и предлагающая пути и средства их совершенствования. Разные требования, предъявляемые к методам научной и практической психологии. Валидность, надежность, точность и однозначность как требования, предъявляемые к методам научного исследования. Эффективность, минимальная трудоемкость и устойчивость получаемых результатов – основные требования, предъявляемые к методам практической психологии. Субъективность методов исследования личности и способы избавления от нее. Специфика задач, стоящих перед различными направлениями методологии научной и практической психологии. Методологические вопросы, касающиеся взаимосвязей научной и практической психологии.

Ключевые слова: методология современной психологии, значение методологических разработок для улучшения качества методов научных исследований, пути и задачи дальнейшего совершенствования методологии научной и практической психологии.

В ранее написанной нами статье [13] была высказана мысль о необходимости уточнения понятие метода научного исследования, и в связи с этим – предмета методологии психологии, как науки. Среди прочих, связанных с решением этой задачи идей в соответствующей статье была сформулирована гипотеза о том, что каждая психологическая наука, в принципе, может и должна иметь свою, характерную для нее методологию. Эта мысль обосновывалась ссылкой на то, что методология науки по главному, этимологически и лингвистически правильному содержанию данного термина призвана, прежде всего, заниматься изучением и анализом методов исследования, применяемых в разных науках, а в этих методах, в том числе психологических, существуют значительные различия. Для изучения и анализа этих методов невозможно разработать универсальные пути, критерии и признаки.

В соответствующей статье также говорилось о необходимости разделить и отдельно рассматривать методологию фундаментальных научных и прикладных психологических исследований, с одной стороны, методологию науки и практики психологии, с другой стороны, и это необходимо сделать по той же самой логике, поскольку в них используются различные методы работы с людьми и психологическими явлениями.

Эти две идеи мы попытаемся в настоящей статье развить дальше применительно, соответственно, к отдельно рассматриваемым «методологиям» фундаментальной и прикладной, научной и практической психологии личности. Вначале, однако, необходимо уточнить, что будет пониматься под методами научных исследований, используемым в процессе получения научных знаний, и методами практической психологии, применяемыми при

оказании воздействия на личность человека, поскольку определение методологии, как науки, зависит от содержания того, что вкладывается в понятие метода.

В научной психологии методы исследования – это разнообразные, научно обоснованные средства, приемы, теоретические и практические действия ученого (рассуждения, умозаключения и т.д.), с помощью которых он может получить достоверную, проверяемую информацию о психологии изучаемых людей, количественно и качественно ее обработать, сделать из нее соответствующие выводы, которые, в свою очередь, можно будет рассматривать как научно обоснованные, составляющие достояние научных психологических знаний. Уточним данное общее определение, конкретизировав в нем представление о том, какая информация является достоверной и проверяемой, что означает ее количественная и качественная обработка, какие выводы о психологии человека можно считать научно обоснованными.

Достоверной и проверяемой может считаться такая информация, которая соответствует действительности, истинность которой любой ученый может установить, воспользовавшись для этого научно-обоснованными, принятыми в науке методами. Количественная обработка такой информации означает использование методов математической статистики для получения определенных числовых показателей, относящихся к изучаемым психологическим явлениям. Качественная обработка предполагает обращение к рассуждениям, в которых используются научные понятия, описывающие данные явления. Предполагается также, что соответствующие рассуждения проводятся по правилам логики, а выводы из них представляются в виде утверждений, сформулированных с применением точно определенных научных понятий.

Из приведенного выше общего определения метода научного исследования также вытекает, что постановку и решение многих теоретических вопросов, которые касаются разнообразных знаний о психологии человека, например, вопроса о предмете психологии, как науки, точности научных определений, обоснованности законов и теорий, к методологии научных исследований, как таковой, отнести нельзя. Их, на наш взгляд, следует включить в отличные от методологии, отдельные и самостоятельные области метанаучных знаний, например, в метатеорию психологии, как это предлагали делать М.Г. Ярошевский и А.В. Петровский [10], или в рефлексивное науковедение, как полагали Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов [4].

Такое разделение «методологической» проблематики между отдельными «метанауками» ни в коей мере не является попыткой «принижения» значения методологии психологии, обеднения ее содержания или ценности, не является недооценкой значения методологических, метанаучных, рефлексивных, науковедческих и других подобных изысканий. Напротив, оно преследует цель обогащения и уточнения их содержания, повышения статуса и расширения проблематики каждой из отдельно взятых психологических «метанаук» за счет сосредоточения внимания ученых, разрабатывающих соответствующие области научных психологических знаний, на главных, ключевых проблемах, связанных с ними. Такое разделение, кроме того, должно побудить самих методологов психологии обратить, наконец-то, должное внимание на то, чем они в первую очередь и должны заниматься, что, несомненно, нуждается в критическом анализе и дальнейшем совершенствовании, то есть на сами методы и методики научного психологического исследования, а обсуждение иных общих теоретических вопросов психологии отнести не к методологии, а другим метапсихологическим наукам.

Парадоксально, но факт, что во многих научных трудах, формально посвященных методологии психологии [см. например, 1–12], методы исследования в указанном выше их точном, конкретном понимании, особенно, частные методы и методики психологического исследования и связанные с ними непростые проблемы и вопросы фактически не ставятся, не обсуждаются, а почти все внимание авторов этих трудов оказывается сосредоточенным на проблемах и вопросах метатеоретического, науковедческого или рефлексивного характера. Предлагаемое ограничение и уточнение содержания методологии психологии должно будет привести к тому, что методологи-психологи, наконец-то, вынуждены будут обратить свое внимание на такие, требующие срочного решения вопросы, как, например, конструирование и проверка исследовательских и психодиагностических методик, предъявляемые к ним требования, соответствие разных методов

и методик этим требованиям. В свою очередь, решение этих проблем будет способствовать повышению достоверности и точности психологических знаний, эффективности базирующейся на них психологической практики.

Методами практической психологии мы будем в соответствии с предложенным выше общим определением метода называть действия, приемы и средства, применяемые практическим психологом для оказания влияния на психологию и поведение человека с целью их изменения или модификации. Понятно, что методы научного исследования и методы практической работы с человеком, за исключением только методов психодиагностики, которые используются как в научной, так и в практической психологии, существенно отличаются друг от друга по многим параметрам: содержанию, целям, задачам, предъявляемым к ним требованиям. Так, например, такие требования, как валидность, надежность, точность и однозначность, относятся преимущественно к методам научного исследования, а такие требования, как эффективность, трудоемкость и устойчивость получаемых результатов – к методам, применяемым в практической психологии.

Под эффективностью метода практической психологии мы в данном случае понимаем основательность или существенность изменений, которые он производит или может произвести в психологии и поведении человека данный метод практической психологии. Трудоемкость метода – это количество разнообразных ресурсов (времени, средств и т. п.), которые необходимо затратить, для того чтобы добиться желаемого результата. Устойчивость – это сохранность полученных результатов во времени. Следствия практического применения того или иного метода воздействия на человека будут считаться неустойчивыми, если вскоре после прекращения оказания воздействия на него они значительно уменьшатся или сойдут на нет. Те же результаты можно будет рассматривать, как устойчивые, если они сохраняются в неизменном виде в течение длительного времени после прекращения оказания психологического воздействия на человека.

Ориентируясь на предложенные выше определения методов научного исследования и методов практического воздействия на человека, методологию психологии личности можно определить как двойную по своему составу область научных знаний и практики, связанную, с одной стороны, с изучением, конструированием и оценкой разнообразных методов, применяемых в научных исследованиях личности, с другой стороны, методов, используемых в практике воздействия на личность, например, в психотерапевтической и психокоррекционной практике. Так понимаемая методология научной психологии личности включает в себя решение следующих частных задач:

1. Точное определение и детальное описание методов исследования психических явлений, характеризующих человека, как личность, построение их научно обоснованной классификации.

2. Уточнение требований, предъявляемых к современным методам научного исследования личности.

3. Оценка существующих методов исследования личности с точки зрения их соответствия данным требованиям.

4. Разработка и обоснование типичной, стандартной процедуры создания новых методов исследования личности.

5. Выявление и квалифицированная оценка недостатков, существующих в применяемых методах научного исследования личности, с целью уточнения и конкретизации реальных (реализуемых) перспектив их совершенствования.

При решении первой из обозначенных выше задач необходимо будет выделить критерии (основания) для точного научного определения и описания методов исследования личности, разделения их на группы с целью построения научно обоснованной и практически полезной классификации таких методов. В идеале, такая классификация должна напоминать нечто похожее на «периодическую систему химических элементов Д.И. Менделеева», то есть, позволять искать и создавать новые, «недостающие» методы научного изучения личности. Необходимость в них можно установить по изучаемым в психологии личности и относящимся к ней явлениям. Известно, что далеко не все, что психологи знают о личности или приписывают ей в своих теориях, имеет соответствующее методическое, опытно-исследовательское или психодиагностическое обеспечение.

При решении второй задачи следует внимательно изучить требования, предъявляемые к методам исследования в развитых точных и опытных (экспериментальных) науках, таких, например, как физика, физиология, биология, химия, медицина и другие, а далее поставить и решить вопрос о возможности переноса этих требований на методы психологического изучения личности.

В связи с решением третьего вопроса ситуация, сложившаяся в настоящее время в методологии психологии личности, скажем мягко, далека от идеала. Абсолютное большинство применяемых в настоящее время на практике методов исследования личности не проверены даже сточки зрения их соответствия обязательным для научных методов критериям валидности и надежности, не говоря уже о более сложных критериальных требованиях, предъявляемых к методам научного исследования в точных и развитых науках, таких, например, как точность и однозначность. Поэтому, прежде всего, необходимо разработать стандартные методологические процедуры проверки и оценки существующих

методов исследования личности на соответствие этим критериям.

При решении этой методологической задачи важно также обратить внимание на следующие моменты, связанные со спецификой методов изучения личности. Во-первых, в научных исследованиях личности невозможно воспользоваться объективными или физиологическими методами исследования, основанными на применении точных приборов и современной компьютерной техники, так как физиологические показатели личности не установлены (у многих ученых сама возможность их определения вызывает сомнения, так как личность им представляется идеальным объектом, не имеющим однозначных физиологических коррелятов).

Практически все существующие методы изучения человека, как личности, являются субъективными, то есть получаемые с их помощью результаты зависят как от того, кто проводит исследование, так и от того, на ком данное исследование проводится. По этой причине при изучении личности в принципе ограничена возможность получения объективных, полностью достоверных знаний о ней, не зависящих от людей, которые участвуют в проводимом исследовании. Отсюда следует, что требования, предъявляемые к методам научного изучения личности, связаны, в свою очередь, с личностями тех людей, которые в соответствующем исследовании принимают участие, и для достижения максимально возможной объективности (достоверности) получаемых результатов при разработке и использовании многих методов изучения личности необходимо соблюдение следующих условий:

- обеспечения одинакового понимания содержания, целей исследования и его методики всеми участвующими в нем людьми;

- позитивного, но не крайне выраженного (умеренного) отношения к проводимому исследованию тех людей, которые принимают в нем участие;

- однозначной, понятной и, по мере возможности, сравнительно простой процедуры практического применения метода (методики), обработки и интерпретации получаемых с его помощью результатов независимо от того, кто, когда и в каких условиях пользуется данным методом (соответствующей исследовательской или психодиагностической методикой);

- нормальных, не слишком близких и не слишком далеких (не негативных, и не конфликтных) взаимоотношений между участниками психологического исследования личности, психологами и испытуемыми (клиентами).

Четвертая методологическая задача состоит в том, чтобы разработать процедуру создания и проверки новых методов научного изучения личности, которая позволит обеспечить их соответствие предъявляемым к ним требованиям. В рамках ре-

шения данной задачи необходимо найти ответы на следующие вопросы:

- С чего начинается создание новых методов исследования личности?
- Каковы основные этапы разработки метода изучения личности?
- Каким требованиям должен соответствовать метод, проходя через каждый из этих этапов?
- Какова процедура конечной оценки разрабатываемого метода изучения личности с точки зрения его соответствия заданным требованиям (критериям)?¹

Пятая методологическая задача – это выявление и оценка недостатков, имеющихся в применяемых на практике методах научного исследования личности. Она решается с применением тех же критериев и процедур, которые рекомендуется использовать в процессе поиска решения второй, третьей и четвертой задач.

Уточнение и обоснование путей совершенствования методов научного исследования личности в плане их избавления от субъективности (это – еще одна, дополнительная к указанным выше, методологическая задача) предполагают следующие шаги на пути ее практического решения:

- стандартизация метода изучения личности, доведение его до такого состояния, чтобы он соответствовал требованиям тщательно разработанных психологических тестов, например, тестов интеллекта;
- точное описание и соответствующее обоснование процедуры практического применения метода, его предъявления испытуемым, обработки и интерпретации получаемых с его помощью результатов. Этого, в принципе, можно добиться за счет использования современной компьютерной техники и техники связи;
- обязательная проверка метода исследования личности по таким критериям, как валидность и надежность (по возможности – точность и однозначность);
- уточнение и стандартизация условий практического применения метода исследования личности, включая инструкцию, получаемую испытуемым, обстановку, в которой проводится исследование, и ряд других факторов.

Методология практической психологии личности также должна представлять собой отдельную науку о методах работы практического психолога, связанных с оказанием непосредственного влияния на личность человека. В число методологических вопросов, которые необходимо ставить и решать в методологии практической психологии личности, можно включить следующие.

1. Точное определение недостатков в личности и поведении человека, как личности, которые нуждаются и, в принципе, поддаются исправлению (коррекции).

2. Построение научно обоснованной классификации таких недостатков (см. приведенное выше, применительно к методам научного исследования личности, обоснование необходимости разработки такой классификации).

3. Определение оснований (критериев), в соответствии с которыми можно разделять существующие методы практической психологии на группы. Создание научно обоснованной их классификации.

5. Установление и обоснование критериев, пользуясь которыми, можно оценивать различные методы психокоррекционного или психотерапевтического воздействия на личность с точки зрения их научной обоснованности и эффективности.

6. Оценка разных методов практической психологии личности с точки зрения их соответствия указанным выше критериям.

7. Установления стандартной процедуры разработки новых методов практической психологии личности и их последующей проверки на соответствие заданным требованиям.

Дополнительно к названным выше методологическим проблемам и вопросам, касающимся научной и практической психологии личности, взятым в отдельности, можно назвать следующие проблемы и вопросы, касающиеся взаимосвязей, существующих, соответственно, между научной и практической психологией личности.

1. Наличие у той или иной научной теории или системы научных знаний о личности выхода в практику работы с личностью (применение данной теории в практике работы с личностью).

2. Наличие у метода практической психологии личности функциональных связей с той или иной конкретной теорией личности или теориями личности, то есть его научно-теоретическая обоснованность.

3. Взаимное позитивное влияние, оказываемое друг на друга научными, теоретическими знаниями о личности и практикой работы с нею.

4. Методологическое обоснование необходимости совместной, параллельной разработки теории личности, проведения связанных с ней опытных, в частности, экспериментальных, исследований, и осуществления практики работы с личностью человека (разработки на основе данной теории практических методов психотерапии или психокоррекции личности).

В заключение статьи определим и кратко обсудим возможные пути практического решения сформулированных выше методологических задач.

Первую методологическую задачу рекомендуется решать таким образом, как это принято в высокоразвитых науках, например, физических или технических. В этих областях научных знаний любая вновь разрабатываемая теория не принимается и не признается учеными до тех пор, пока она убедительно не будет подтверждена экспериментальной

или опытной практикой. Эта практика, в свою очередь, может быть двоякого рода: или практикой опытных, экспериментальных научных исследований, в которых добываются убедительные факты, подтверждающие соответствующую научную теорию, или же практикой использования ее положений для успешного решения практических физических или технических задач. Таковой, по-видимому, должна стать и практика обоснования или проверки научных психологических теорий личности, прежде чем они будут признаны и приняты научным сообществом.

Вторую методологическую задачу предлагается решать следующим образом. Если кто-либо из практических психологов или представителей той или иной области знаний (практика показывает, что нередко авторами методов практической психологии личности становятся, не только психологи, но также педагоги, врачи и представители других профессий) предлагает новый метод работы с личностью, то от этого человека целесообразно потребовать изложения своих теоретических взглядов, обосновывающих соответствующий метод, или, по крайней мере, указания на существующую и признанную среди ученых теорию личности, в частности – те ее положения, которые служат теоретическим обоснованием предлагаемого метода. В случае отсутствия такого обоснования или же отказа автора дать такое обоснование предлагаемый метод можно рассматривать как научно (теоретически) не обоснованный.

Третья методологическая задача имеет следующее возможное (принципиальное) решение. В процессе методологического анализа и оценки теоретических и экспериментальных исследований личности необходимо в качестве одного из основных критериев их ценности, в том числе научной, использовать развернутое, фактологически подкрепленное обоснование практической значимости их результатов. В том случае, если речь идет об оценке предлагаемых методов практической работы с личностью, методологически желательно двигаться в обратном направлении, от практики к науке, то есть, приводить убедительные доказательства того вклада, который практикой создания и применения данного метода может быть сделан в научные знания о личности человека.

Наконец, решение четвертой методологической задачи может быть обеспечено следующим образом. В программы научных исследований личности необходимо включать моменты, связанные

с практическим использованием соответствующих научных знаний, а практику применения того или иного метода воздействия на личность включать, в свою очередь, решение связанных с ней или вытекающих из нее научных вопросов, касающихся психологии личности.

Примечание

¹ Образцом в этом плане может служить тщательная разработка и обоснование в свое время П.Я. Гальпериным пяти этапов прохождения действия в процессе его превращения их практического действия с материальными предметами в полноценное умственное действие с понятиями в созданном им теории поэтапного, планомерного формирования умственных действий.

Библиографический список

1. *Берулава Г.А.* Методология современной психологии. – М.; Воронеж, 2009. – 215 с.
2. *Васильюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. – М., 2003. – 239 с.
3. *Климов Е.А., Носкова О.Г.* Современная психология: состояние и перспективы исследования: методологические проблемы историко-психологического исследования. – М., 2002.
4. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. – М.; СПб., 2006.
5. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
6. *Лубовский Д.В.* Введение в методологические основы психологии. – М., 2005. – 223 с.
7. *Мазилев В.А.* Методология психологической науки. – Ярославль, 2003.
8. *Маланов С.В.* Методологические и теоретические основы психологии. – М., 2005. – 333 с.
9. Методологические проблемы современной психологии / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2004.
10. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА, 1998.
10. *Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию. – М., 1983.
11. *Щедровицкий Г.П.* Методологическая организация сферы психологии // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 108–127.
12. *Юревич А.В.* Психология и методология // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 5.
13. *Яценко Д.А.* Проблемы современной методологии психологии и пути их решения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013.

**СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ ПОДРОСТКА
В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ***

В предлагаемой статье рассматривается феномен социальной перцепции подростка. Выявлены основные вариативные модели социальной перцепции подростков в ситуациях затрудненного общения.

Ключевые слова: социальная перцепция, затрудненное общение, коммуникативные трудности.

Для успешной адаптации в современном обществе важнейшими качествами являются способность к установлению социальных контактов, адекватное восприятие и понимание партнеров по общению, владение способами самовыражения, облегчающими понимание со стороны окружающих, т.е. сфера социально-перцептивной компетентности.

Особенности развития социальной перцепции на разных этапах онтогенеза раскрыты в исследованиях Н.И. Бабич, А.А. Бодалева, А.С. Золотняковой, С.В. Кондратьевой, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Р.А. Максимовой, В.Н. Панферова, Л.П. Хохловой, А.М. Щетининой и др.

Разделяя позицию Г.М. Андреевой, в своем исследовании под *социальной перцепцией в ситуациях общения* мы понимаем образное восприятие человеком себя, других людей и социальных явлений окружающего мира [1, с. 77].

Социальное восприятие включает в себя межличностное восприятие (восприятие человека человеком), которое состоит из восприятия внешних признаков человека, их соотношения с личностными качествами, интерпретации и прогнозирования будущих действий. А.А. Бодалев в качестве синонима понятия социальная перцепция использует выражение «познание другого человека» [2, с. 7].

На формирование человека как субъекта межличностного познания и самопознания оказывает влияние большое число факторов: значение опыта непосредственного общения (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, А.М. Прихожан, А.Н. Сухов Н.Н. Толстых и др.), влияние комплекса индивидуально-личностных свойств (А.Т. Губко, В.А. Лабунская, И.П. Шкуратова, А.Л. Южанинова и др.), положение в системе межличностных отношений (М.Ю. Кондратьев, Н.Ф. Федотова, Е.В. Цуканова) и др. Немаловажное значение имеют также характеристики ситуации общения, особенности процесса взаимодействия, контекст, коммуникативные трудности, возникающие у участников. Характер испытываемых затруднений оказывает влияние не только на процесс и результат социальной перцепции, но и на развитие личности в целом.

Коммуникативные трудности понимаются нами как различной силы и степени выраженности

ти объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта общения; усложняющие межличностные отношения; требующие от ребенка внутренних усилий, направленных на их преодоление [8].

Как показывают результаты ретроспективных самоотчетов, направленных на выявление коммуникативных трудностей человека на разных этапах онтогенеза, осознание собственных трудностей общения, происходит примерно с 9–12-летнего возраста. Именно в это время общение со сверстниками начинает выступать как ведущий тип деятельности у подростков. В этот момент ребенок и осознает, что в его коммуникативном поведении есть несовершенства, что отдельные коммуникативно-личностные характеристики затрудняют процесс общения со сверстниками. На этом возрастном этапе субъективно переживаются трудности вступления в контакт, трудности, связанные с застенчивостью, робостью, ревностью, трудности самовыражения.

При этом от степени эффективности общения в данный период зависит место ребенка в системе отношений. Актуальность исследования обуславливает и тот факт, что подростковый возраст является сензитивным периодом для становления социально-перцептивной компетентности, когда деятельность общения, познания окружающих выступает в роли ведущей, определяющей весь ход личностного развития человека (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, А.В. Мудрик и др.).

Поскольку установлено, что с одной стороны подростковый возраст является наиболее активным периодом в развитии способности к адекватному восприятию, пониманию других людей и самопознанию, а с другой характеризуется возникновением разнообразных коммуникативных трудностей, мы решили выявить и описать *специфику социальной перцепции подростков в ситуациях затрудненного общения*.

В исследовании приняло участие 93 учащихся 9–10 классов образовательных учреждений города Галича Костромской области.

С целью решения поставленных задач был сформирован методический комплекс. Для изуче-

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект № 13-16-44001.

ния уровня креативности личности и особенностей развития структуры креативных способностей мы использовали: *методику определения уровня креативности* (А.И. Серавин); для анализа отдельных свойств личности, оказывающих влияние на характер складывающихся между людьми отношений, были использованы: «*Шкала эмоционального отклика*» А. Меграбиана и Н. Эпштейна, *методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности, настроения (САН)*, которая позволила не только выявить степень выраженности той или иной характеристики состояния подростка, но и провести сравнительный анализ с результатами оценки партнеров по общению. Важное значение имел *метод ретроспективного самоотчета*, целью которого стало определение характера затрудненного общения у субъекта на протяжении жизненного пути. Использование данного метода имело не только диагностическую направленность, но и развивающую, позволяя подростку осознать закономерности развития собственного коммуникативного потенциала. Также в процессе исследования использовался *метод экспериментальных коммуникативных проб*, целью которых было определение стратегий поведения подростка в ситуациях затрудненного общения со сверстниками и взрослыми. После проведения коммуникативных проб с испытуемыми проводилось интервьюирование с целью анализа особенностей протекания процесса межличностной перцепции во время участия в пробах. С одной стороны, мы просили подростка оценить себя как «трудного» или «легкого» коммуникатора; с другой стороны, просили партнеров подростка оценить его коммуникативные действия.

Выяснилось, что самооценка и внешняя оценка подростка как «трудного» или «легкого» коммуникативного партнера не всегда совпадают. Анализ полученных данных позволил выявить вариативные модели социальной перцепции подростков в ситуациях затрудненного общения.

Модель 1. «Трудный партнер» (самооценка) – «легкий партнер» (внешняя оценка). В первую группу входят подростки с высоким уровнем креативности, эмпатии, у них высокий уровень любознательности, высокая степень сосредоточенности. Они амбициозны и стремятся к независимости. Но при этом они недостаточно уверены в себе и считают, что затрудняют процесс взаимодействия для партнера.

Подростки данной группы в ретроспективном самоотчете отмечают у себя ряд актуальных базовых коммуникативных трудностей: заниженная самооценка, ранимость, сложности в установлении контактов, трудности, связанные с испытываемыми чувствами застенчивости, робости, неуверенности в себе; и *операциональных трудностей*: трудности в построении диалога, неспособностью занять ведущую позицию в общении, неумением давать собеседнику адекватную обратную связь.

В процессе коммуникативных проб можно выделить следующие невербальные трудности: преобладание поз неуверенности в процессе диалога, использование жестов защиты, попытка занимать как можно меньше места в пространстве, быстрая торопливая речь и повышающаяся интонация голоса в конце предложений во время диалога с партнером по общению. Также были отмечены объективные *вербальные трудности*: нередко использование длинных запутанных предложений, несоблюдение внутренней логики беседы, потеря первоначального объекта обсуждения.

Однако партнеры по общению подростков первой группы не обнаруживают у них коммуникативных затруднений, общение с ними характеризуется как оптимальное и эффективное, приводящее к желаемому результату. По мнению сверстников, подростки данной группы хорошие друзья и собеседники, «с ними всегда можно найти общий язык», «они способны понять и принять другого таким, какой он есть». В процессе общения такие подростки достаточно активные и деятельные, общительные и стремящиеся к установлению контакта с партнером. Как правило, они используют диалогичные формы общения.

Подростки часто сами выражают свое отношение к происходящим событиям, сообщают о собственном состоянии и эмоциях. В процессе беседы они проявляют заинтересованность в собеседнике, интересуются их мнением, проявляют терпимость к выражению эмоций со стороны партнера. Стараются учитывать их индивидуальные особенности, возрастные характеристики и социальный статус. Проявляют обширный репертуар поведенческих реакций.

Но сами подростки, как было отмечено выше, оценивают себя как недостаточно уверенных в себе, зависимых и, как правило, нерешительных. Возможно, это объясняется тем, что они критически относятся к себе и иногда неудовлетворенны собственным поведением. Однако, как показывают коммуникативные пробы, в процессе общения данные подростки устанавливают оптимальный уровень контакта с партнером по общению и открыты для обратной связи.

Таким образом, открытость таких подростков, с одной стороны, и способность улавливать, учитывать состояния партнера по общению, с другой, помогает им легко устанавливать контактные отношения, создают у собеседника переживание доверительности и комфортности. Однако, собственные ощущения подростков от процесса общения, как правило, носят негативный оттенок, они часто неудовлетворенны тем поведением, которое они демонстрировали в беседе. Большая часть подростков отмечают достаточно долгий этап «самокопания», особенно после разговоров со значимыми людьми, подчеркивают «ощущение внутренней

пустоты», которое необходимо заполнить. При этом они отмечают повышение потребности в избирательном общении и склонности к уединению.

Подростки данной группы в большей степени, чем другие, стремятся быть независимыми и совсем не возражают против того, чтобы побыть иногда в одиночестве для того, чтобы подумать. Для них одиночество и свобода – это ресурс, необходимый для «восстановления душевного равновесия».

Модель 2. «Трудный партнер» (самооценка) – «трудный партнер» (внешняя оценка). Подростки, отнесенные к данной группе, с одной стороны, достаточно уверены в себе в процессе общения, а с другой подвержены влиянию внешних обстоятельств. Они обладают высокой степенью активности и общительности, достаточно легко устанавливают контакт, но совершенно не стремятся к получению обратной связи.

Они обладают высоким уровнем амбициозности, высокой степенью сосредоточенности. Но при этом они непостоянны и неуверенны в себе. Важно также отметить, что, несмотря на внешнюю отстраненность и отсутствие близких контактов, они совсем не стремятся быть независимыми и нуждаются в близком общении. Среди своих трудностей они отмечают собственную нереализованность и страх показаться в процессе общения глупыми и смешными.

Для подростков данной группы характерно преобладание *рефлексивных трудностей*, что затрудняет анализ собственной коммуникативной деятельности. Трудности в овладении способами и приемами самоанализа затрудняют развитие коммуникативного и поведенческого арсенала субъекта общения. Основные *рефлексивные трудности*, испытываемые подростками данной группы, следующие: трудности самоанализа собственных чувств, возникающих в процессе общения; трудности самовыражения и выбора успешных и неуспешных коммуникативных приемов в общении, использование коммуникативных штампов и стереотипов; трудности самоизменения – страх использования новых вариантов общения.

Также для них характерны *содержательные трудности* в общении, которые мешают успешному построению коммуникативных программ необходимых для достижения поставленных целей. Наиболее актуальны трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний.

С точки зрения партнеров по общению подростки данной группы слишком заняты реализацией своих целей, демонстрацией собственных состояний, отношений и претензий. Они демонстрируют себя «носителем истины». Собеседники подчеркивают их эгоизм, заносчивость, капризность и излишнюю эмоциональность.

Возможно, это связано с тем, что в процессе общения подростки данной группы увлекаются про-

цессом «контакта» и возможностью собственной самопрезентации, и часто не замечают состояний партнера по общению, реакций собеседника на собственное поведение, перестают реагировать на процесс «обратной связи», что способствует возникновению конфликтных ситуаций, непонимания, отдаления.

Модель 3. «Легкий партнер» (самооценка) – «трудный партнер» (внешняя оценка). Подростки, включенные в эту группу, воспринимают себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, и в определенном смысле удовлетворены собой. С точки зрения самовосприятия, они уверены в себе, независимы, склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Оценивают себя как активных, импульсивных, открытых для общения. В ретроспективном самоотчете они не указывают актуальных трудностей и склонны винить собеседника в неэффективности общения.

В процессе коммуникативных проб подростки этой группы демонстрируют следующие *инструментальные коммуникативные трудности*, проявляющиеся на вербальном уровне: неумение использовать в речи выразительные, образные и яркие средства, затруднения в формулировке отдельных предложений, несоблюдение внутренней логики беседы и скудность словарного запаса; а также на невербальном – неумение адекватно использовать в коммуникации невербальные средства общения (мимику, жесты), скудность невербальных проявлений и неспособность «считывать» информацию с невербального поведения партнера по общению.

Наиболее актуальные *содержательные трудности*: недостаток коммуникативных знаний и трудности самоконтроля – преобладание импульсивных действий над произвольными.

На *рефлексивном уровне* отмечаются трудности самоизменения – неспособность изменять собственные формы межличностного взаимодействия.

С точки зрения партнеров по общению подростки, относящиеся к данной группе, не вызывают чувство симпатии, демонстрируют отношения доминирования, проявляют низкую степень активности и общительности. Партнеры по общению признают подростков данной группы безусловными лидерами в неофициальных группах. Но их лидерство «держится на физической силе» (когда лидером выступает молодой человек) и «использовании эффектной внешности» (когда лидером является девушка). Отмечают, что «такие люди нередко используют других в реализации собственных целей». Таким образом, в оценке коммуникативных качеств партнерами по общению и самооценке подростков в данной ситуации затрудненного общения наблюдается большой разрыв.

Следовательно, мы можем отметить, что существуют различия в восприятии подростками себя

и внешней оценкой подростка как «трудного» или «легкого» партнера в процессе общения.

Результаты показывают, что оценки совпадают лишь в том случае, когда оба партнера понимают, что общение носит затрудненный характер, что подросток выступает в качестве «трудного партнера», который не достигает поставленных целей в процессе взаимодействия. Осознание же себя в качестве «легкого партнера» не всегда совпадает с оценкой других подростков, нередко восприятие себя как субъекта незатрудненного общения не соответствует действительности. При этом и восприятие себя как «трудного партнера» по общению не совпадает с оценкой собеседника. Осознавая себя субъектом затрудненного общения, подросток в реальном общении не всегда является «трудным партнером» и может устанавливать оптимальный контакт с собеседником.

Таким образом, мы можем отметить, что в ситуации затрудненного общения актуализируются как субъективные характеристики затрудненности общения, вызывая негативные эмоциональные переживания у подростка (нерешительность, страхи, неверие в собственные силы и т.д.), так и объективные характеристики, затрудняющие процесс межличностного взаимодействия, нарушающие доверие, гармонию коммуникации, обуславливающие деструктивный стиль влияния подростка на своих партнеров. Соотношение субъективных и объективных показателей затрудненности создает индивидуально-специфический рисунок соци-

альной перцепции в ситуации затрудненного общения подростков, что, несомненно, сказывается на эффективности и энергозатратности коммуникативной деятельности.

Библиографический список

1. *Адреева Г.М.* Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2001.
2. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Наука, 1982.
3. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. — М.: Просвещение, 1979.
4. *Коновалова М.Д.* Развитие социально-перцептивной компетентности подростков с нарушением зрения: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.
5. *Лабунская В.А. Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д.* Психология затрудненного общения. — М.: Академия, 2001.
6. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального и психологического исследования / под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. — М.: Педагогика, 1987.
7. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: Речь, 2011.
8. *Самохвалова А.Г.* Психология детского затрудненного общения: онтогенетический аспект // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. — 2011. — Т. 17. — № 5—6. — С. 221—227.

УДК 159.923.32 (045)

Калиненко Андрей Анатольевич

Удмуртский государственный университет
andrey.kalinenko@yandex.ru

ЖИЗНЕННЫЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ В СВЯЗИ С ИХ РЕЛИГИОЗНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ

В работе анализируются результаты эмпирических исследований жизненных предназначений и смысложизненных ориентаций осужденных, находящихся в пенитенциарных учреждениях, в связи с их религиозными предпочтениями. Рассматривается один из аспектов осуществления психологического сопровождения осужденных в условиях лишения свободы, обеспечения превентивных мер по предупреждению рецидивной преступности и успешности ресоциализации освободившихся в пенитенциарных и постпенитенциарных реабилитационных учреждениях.

Ключевые слова: жизненные предназначения и намерения, смысложизненные ориентации, религиозные предпочтения, социальная депривация.

Нахождение осужденных в условиях длительной социальной депривации приводит к дезорганизации их ценностно-смысловой сферы, что по выходе из пенитенциарных учреждений может способствовать повторному совершению преступлений, приводящих к обострению социальной напряженности [7]. Одним из способов совладания с трудностями, вызванными повышенным психологическим напряжением, конфликтностью и тревожностью в местах лишения

свободы в условиях длительной социальной депривации, становится построение осужденными жизненной стратегии, основу которой составляют жизненные предназначения, намерения, смысложизненные ориентации.

Жизненные предназначения есть общая жизненная направленность человека, выражающая predisposition к определенному типу функционирования, стилю поведения и деятельности, типу отношений к себе, людям, окружающей действи-

тельности, а значит намерения по отношению к миру. В процессе социализации формируется целостная система предназначений человека и вытекающих из них жизненных ориентаций, задач и намерений [4]. Последние заявляют о себе, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В них усилена когнитивная сторона возникающего побуждения, приводящая к принятию решения, а также устремление человека в будущее, его замысел.

По мнению Д.А. Леонтьева смыслообразование является глобальным процессом подключения новых объектов, явлений к существующей системе смысловых связей, процессом распространения смысла от ведущих смысловых структур к производным в конкретной ситуации. Источником ситуативных смыслов развертывающейся деятельности могут выступать не только мотивы, но и другие смысловые структуры – смысловые диспозиции и смысловые конструкторы [3].

Смысложизненные ориентации – это неоднородный частный случай индивидуальной обобщенной системы взглядов на цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией, что соотносится с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым), а также связано с представлением об умении управлять жизнью и убеждением о возможности подобного контроля [8].

Исследования ценностей [1; 6], проводившиеся в нашей стране и за рубежом, показали, что ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Система ценностей отдельной личности, как и социальной группы, зависит от возрастных, половых и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, конфессионального и этнического статуса.

Вместе с тем в основе каждой социокультурной общности лежит система ценностей, которые являются важнейшими и глубинными принципами, усваиваемыми человеком в ходе инкультурации и определяющими его отношения с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой. Ценности культуры имеют надситуативный характер и отличаются относительной стабильностью во времени, они формируют индивидуальные и групповые убеждения, цели, регулируют поведение и взаимодействие человека с миром. Культурные ценности, получившие выражение в религиозно-мифологической форме, закрепляют базис единой картины мира, выверяют единые смыслы, цели и задачи социальной общности. Как действенный потенциал культуры, они реализуют себя в способе социальной связи, воодушевляющем группу на оптимизацию своего существования [6].

Смеем заметить, что психолого-педагогическая поддержка осужденных, осуществляемая с учетом их жизненных предназначений и намерений, смыслужизненных ориентаций, превенция и прогнозирование их поведения, поступков, жизнедеятельности в целом по выходе из пенитенциарных учреждений после истечения срока наказания позволят правильно организовать ресоциализацию, адаптацию и самоопределения в социуме.

Целью нашего исследования были жизненные предназначения и смыслужизненные ориентации осужденных, находящихся в пенитенциарных учреждениях, в связи с их религиозными предпочтениями.

Задачами: выявить жизненные предназначения и смыслужизненные ориентации осужденных в связи с их религиозными предпочтениями; установить смыслужизненные факторы, оказавшие влияние на жизненные предназначения осужденных с разными религиозными предпочтениями.

Методы эмпирического исследования: методика «жизненные предназначения» О.И. Моткова [4] используется с целью выявления жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности, тест смыслужизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [2]. Религиозные предпочтения и этнокультурная принадлежность осужденных определялась по самоотчетам и подтверждалась в индивидуальной беседе с каждым. Методы обработки данных: качественный, количественный: методы математической статистики (методы описательной статистики, метод выявления различий Манна-Уитни, дисперсионный (однофакторный одномерный ANOVA) анализ. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 11.5 for Windows.

Выборка. На этапе организации исследования (срок проведения 2010–2011 гг.) были организованы группы: 1) предпочитающих православие, идентифицирующих себя с русскими (всего 87 чел.), 2) разделяющих языческие воззрения, причисляющих себя к финно-угорским народам (всего 30 чел.) в возрасте 20–37 лет, отбывающих наказание в исправительных колониях общего режима (осужденных за различные уголовно-правовые преступления) на территории одного из субъектов РФ.

Результаты исследования и их обсуждение.

В ходе решения первой задачи были выявлены жизненные предназначения осужденных с различными религиозными предпочтениями (см. табл. 1).

Сравнивая средние значения с контрольными показателями методики «жизненные предназначения» О.И. Моткова [4], было выявлено, что в обеих группах осужденных повторяющимся ведущим и выраженным жизненным предназначением является «поддержка других». С одной стороны, это можно объяснить нахождением в условиях социальной депривации и невозможностью поддержи-

Таблица 1

**Средние значения жизненных предназначений осужденных
с различными религиозными предпочтениями**

Содержание жизненных предназначений	Осужденные, предпочитающие православные взгляды (русские)	Осужденные, разделяющие языческие воззрения (финно-угры)
Исполнитель	3,23	2,88
Творец	2,66	2,55
Руководитель	2,94	3,06
Подчиненный	2,68	2,55
Поддержка других	3,64	3,65
Поддержка себя	2,93	2,97
Ситуативная ориентация	3,14	3,06
Духовная ориентация	2,89	2,83

вать, реализовывать свою уникальность. В таких условиях отсутствует свобода выбора и возможность реализации предназначений за счет собственных усилий осужденного, т.е. выживание и перспектива будущего реализуется через поддержку других. И в тоже время необходимо учитывать коллективистские ценности российской культуры в своем наличном, эмпирическом бытии, интериоризация которых происходит с рождения. А закрепление братолюбивых связей и общинность проповедуются в любой конфессии.

В продолжение исследования были установлены смысловые ориентации осужденных с различными религиозными предпочтениями (см. табл. 2).

Анализ средних значений смысловых ориентаций осужденных показывает, что в обеих группах расхождение в полученных результатах незначительное. В результате применения процедуры «U-Манна-Уитни» значимых различий не обнаружено. Анализ средних значений (в сравнении с нормативными) позволил установить низкую выраженность показателей шкалы «процесс жизни» в обеих группах. Согласно Д.А. Леонтьеву [2, с. 14–15], низкие баллы по данной шкале указывают на неудовлетворенность своей жизнью в настоящем; однако, ей может придать полноценный

смысл воспоминание о прошлом или нацеленность в будущее. Полученные результаты можно объяснить условиями и режимом нахождения осужденных, где отсутствует возможность реализации своих намерений, т.е. смысловые ориентации и в свою очередь культурные ценности, находятся в блокаде и опосредованы при этом социальной депривацией.

Обращает на себя внимание, установленная тенденция занижения показателей смысловых ориентаций «локус контроля – жизнь» осужденных, разделяющих языческие воззрения (финно-угры). Низкие показатели данной шкалы указывают на фатализм, убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что либо загадывать на будущее. Здесь необходимо обратить внимание на то, что среди языческих ценностей финно-угров встречается постулат «Безропотное принятие неудач». Учеными отмечается формирование в этногенезе финно-угорских народов таких психологических особенностей, как довольствование гарантированным минимумом, неприхотливость, отказ от чрезмерных желаний и высокая адаптивность, покорность судьбе, умение видеть главное в соблюдении заветов и предписанных норм [6].

Таблица 2

**Средние значения «смысловых ориентаций» респондентов
с различными религиозными предпочтениями**

Группа	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизни	Интегральный показатель
Осужденные, предпочитающие православные взгляды (русские)	29,5	26,1	21,4	20,1	25,3	91,8
Осужденные, разделяющие языческие воззрения (финно-угры)	28,5	25,7	21,7	19,1	24,2	90,5
δ ст. отклонение	5.92	4.44	4.30	3.85	5.80	15.03

Решение второй задачи было осуществлено с помощью процедуры дисперсионного анализа (однофакторный одномерный ANOVA). Показатель *осуществление жизненных предназначений* (потенциал реализации предназначений) был заявлен как зависимая переменная, смысложизненные факторы как независимые переменные.

В группе православных осужденных установлено влияние на осуществление жизненных предназначений смысложизненных ориентаций: «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я». Это означает, что при повышении значимости множественных смысложизненных ориентаций в данной группе показатели осуществления жизненных предназначений у испытуемых повышаются.

В группе осужденных, разделяющих языческие воззрения, обнаружено влияние на осуществление жизненных предназначений смысложизненной ориентации «процесс жизни». Стало быть, при повышении значимости данной смысловой ориентации повышается показатель осуществления жизненного предназначения. Единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить вечно, закрепляется в основе жизненных предназначений осужденных этой группы. «Вечность жизни» в основе религиозно-мифологических представлений финно-угорских народов раскрывается через порождающий механизм существования и взаимодействия человека с миром, межобщинных и межличностных отношений, исходит от восприятия мифического времени язычниками и запускает движение в виде вечного круговорота, замкнутой цепи событий. Такое циклическое восприятие времени вызывает и особое понимание временных аспектов – прошлого, настоящего и будущего. Они не образуют строгой, необратимой последовательности, но расположены в едином, слитном мифологическом пространстве рядом, одно подле другого. Прошедшее повторяется, а будущее можно «угадать», предвидеть еще до его наступления. Поскольку где-то оно уже существует, заглянуть в него можно с помощью ритуала или каких-либо магических действий [6, с. 106–107].

Заметим, дискретная темпоральность, присущая опыту взаимообщения временного человека с вечным Богом в христианстве [5], противопоставляется «синхронии», сплошному, слитному времени в религиозно-мифологической картине финно-угорских народов [см. 6].

Таким образом, обнаружено, что в обеих группах осужденных с различными религиозными предпочтениями повторяющимися наиболее выраженными жизненными предназначениями является «поддержка других», что позволяет им выжить в тяжелых условиях. Среди смысложизненных ориентаций «процесс жизни» у всех осужденных получил низкую выраженность, что указывает на неудовлетворенность своей жизнью в настоящем. К тому же у

одной из групп осужденных установлена тенденция занижения показателей смысложизненной ориентации «локус контроля – жизнь», снимающая контроль собственной жизни в данный период жизни.

Определены смысложизненные факторы, оказывающие влияние на жизненные предназначения осужденных с разными религиозными предпочтениями. В группе православных осужденных к этим факторам относятся: «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я». В группе разделяющих языческие воззрения установлено влияние на осуществление предназначений смысложизненной ориентации «процесс жизни».

Полученные результаты, конечно же, можно объяснить в связи с нахождением осужденных в условиях длительной социальной депривации. Но мы склонны допустить, что жизненные предназначения осужденных, придерживающихся и разделяющих религиозные воззрения, могут быть обусловлены ценностями культуры и религии (верований), в пространстве которых происходила их первичная социализация.

Сегодня в пенитенциарных учреждениях наблюдается потребность осужденных к совершению религиозных ритуалов и культовых действий. Но возможность процесса их осуществления в местах лишения свободы не всегда доступна. Со слов самих же осужденных, разделяющих религиозные каноны, будущее в таком случае иллюзорно, бессмысленно и не имеет под собой реальной основы в настоящем.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые изучаются жизненные предназначения и смысложизненные ориентации осужденных в связи с их религиозными предпочтениями в условиях длительной социальной депривации. Практическая значимость работы состоит в использовании полученных результатов в деятельности психологов пенитенциарных и постпенитенциарных реабилитационных учреждений, осуществляющих психологическое сопровождение осужденных в условиях лишения свободы, обеспечение превентивных мер по предупреждению рецидивной преступности и успешности ресоциализации освободившихся.

Библиографический список

1. Лебедева Е.М., Татарок А.Н. Ценности культуры и развитие общества. – М.: Изд. дом «ГУ – ВШЭ», 2007.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2006.
3. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 13–27.
4. Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» // Школьный психолог. – 1998. – № 36. – С. 8–9.

5. *Сержантов П.Б.* Общение временного с вечным по свидетельству архимандрита Софрония (Сахарова) // По материалам «Силуановских чтений». – Клин: Христианская жизнь, 2001. – С. 194–212.

6. *Хотинец В.Ю.* Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов // Социологические исследования. – 2011. – № 2. – С. 99–107.

7. *Хотинец В.Ю., Вяткин Б.А., Калинин А.А.* Ценностно-мотивационные факторы жизненных предназначений осужденных пенитенциарных учреждений // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2. – С. 7–11.

8. *Чудновский В.Э.* Роль смысловых ориентации и акме в профессиональной деятельности / В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромов, Н.Л. Карпова, А.В. Суворов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 34–48.

УДК 37.015.325

Кашапов Мергалис Мергалимович

доктор психологических наук, профессор
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Дудырева Наталья Владимировна

Вологодский институт развития образования
smk007@bk.ru, nvd59@mail.ru

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ*

В статье анализируются основные профессионально-важные качества педагога, необходимые для работы с одаренными детьми, приводятся данные сравнительного исследования.

Ключевые слова: системогенез, профессионально-важные качества педагога в работе с одаренными детьми.

Актуальность темы исследования определяется значительным ростом заинтересованности общества в реализации интеллектуального и творческого потенциала человека как одного из главных ресурсов развития современного, стремительно меняющегося и высокотехнологического общества. В ответ на этот социальный запрос растет объем научных исследований, публикаций и практических разработок, посвященных проблеме одаренности и ее развития. К сожалению, анализируя достижения российского образования на международном уровне, нельзя не заметить, что российские школьники сохраняют относительно успешность в решении легких задач и резко проваливаются на трудных задачах. «Наше образование словно «вырубает» область высших достижений» (т.е., работает на «среднячка») [5, с. 12].

В отечественной психологии и педагогике образовался значительный разрыв между осознанием необходимости решения проблемы обучения одаренных детей в школе и ее реальным решением: между объективной необходимостью специальной подготовки учителя (развитием психологической готовности) к работе с такими детьми и отсутствием научно обоснованных и апробированных на практике организационных форм, условий и способов ее осуществления, целостной модели подготовки учителя к этой деятельности.

Проблема готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке (О.В. Борденюк,

А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Иванова, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). Проведенный теоретический анализ позволяет отметить сложность и неоднозначность самого понятия «психологическая готовность» и наличие различных подходов к ее структуре и механизмам ее формирования. Мы определяем понятие и структуру психологической готовности к деятельности с позиции концепции системогенеза профессиональной деятельности [13, с. 31–33]

Психологическая готовность понимается нами как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, обеспечивающих эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие детей с признаками одаренности. Основой психологической готовности являются профессионально-важные качества (ПВК) личности. ПВК являются интегральными качествами, их содержание определяется системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации [9, с. 24–25]. Успешность и эффективность деятельности учителя по выявлению и развитию одаренных детей, на наш взгляд, зависит от уровня сформированности у него определенных профессионально-важных качеств.

Возникает закономерный вопрос, какие качества наиболее значимо влияют на успешность работы учителя с одаренными детьми?

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 10-06-00459а).

Объектом нашего исследования является психологическая готовность педагогов к работе с одаренными детьми.

Предметом исследования – комплекс профессионально-важных качеств, составляющих психологическую готовность учителя и способствующих успешной деятельности педагога в работе с детьми с высокой умственной одаренностью.

К сожалению, в контексте современных преобразований, происходящих в школе, сохраняется убеждение, что все то, что требуется от учителя, работающего с одаренными детьми, характеризует некоего «идеального учителя» для всех детей. И это действительно во многом так. «Успешный учитель для одаренных детей – это, прежде всего, **превосходный** учитель для всех детей», – пишет Маргарет Линдсли. Однако разговор об особом учителе все-таки имеет свое место, по крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, одаренные дети обладают некоторыми специфическими особенностями, в силу которых те или иные личностные характеристики, знания и умения учителя приобретают большую или меньшую значимость.

Во-вторых, в силу своих особенностей такие дети нуждаются в другом обучении, что требует от учителя дополнительной подготовки, включающей овладение разнообразными технологиями обучения.

К такому же выводу приходит и признанный авторитет в вопросах образования Бенджамин Блум: именно дети с высоким уровнем развития больше всего нуждаются в «своем» учителе. При этом он выделил три типа учителей, общение и взаимодействие с которыми одинаково важны для развития одаренных учащихся, это:

- учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающей интерес к предмету;
- учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;
- учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень.

Профессионально-важные качества учителя, работающего с одаренными детьми, рассматривали Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, В.Д. Шадринков, В.С. Юркевич и др. Интерес, на наш взгляд, представляют и те исследования, в которых обсуждаются личностные и профессиональные черты учителя, работающего с одаренными детьми, выделенные как «важнейшие» на основе анализа работы учителей, признанных «выдающимися» не только администрацией школы или психологами, но и их одаренными учениками, ставшими уже взрослыми [3; 4; 6; 7; 8; 14]. Так, среди самых важных характеристик таких учителей были выделены семь особенностей: любовь к преподаванию, к своему предмету и ученикам; знание предмета;

хорошее чувство юмора; уважение к ученикам; гибкость и открытость; увлеченность, информированность, вовлеченность в проблемы «мировой жизни»; понимание, позитивное принятие индивидуальности и уникальности ребенка, его отличия от собственного «Я» [12, с. 201].

Нетрудно заметить, что в перечисленных особенностях «выдающихся» учителей содержатся и те, которые характеризуют их как творческих личностей, и те, которые связаны с их педагогической направленностью и коммуникативными способностями, а также те, которые определяются эрудицией и компетентностью в предмете. Все это еще раз подтверждается множественностью условий и факторов, необходимых для успешной деятельности учителя, работающего с одаренными детьми.

Психологическая готовность учителя к работе с одаренными детьми, на наш взгляд, определяется уровнем развития профессионально-важных качеств педагога, таких, как: направленность на работу с одаренными детьми, позитивная дифференцированная Я-Концепция, внутренний локус-контроль, креативность, рефлексивность, потребность в саморазвитии, которые подкрепляются сформированными профессионально-важными умениями, такими, как: умение использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации; владение развивающими технологиями, способными обеспечить развитие исследовательской (творческой) позиции одаренных учащихся.

Учитель тогда будет способен обеспечить развитие творческой позиции одаренных учащихся, когда он становится профессионалом, умеющим проявлять свой творческий потенциал. Потребность в актуализации и реализации творческого потенциала как основа достижений связана с проблемой психологической свободы, автономии, самостоятельности, сверхадаптивной активности, ориентации на более высокие уровни саморегуляции и самодетерминации (К.А. Абульханова, 1991; Л.И. Анцыферова, 1997; А.Н. Воронин, О.М. Кочкина, 2009; Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, 2006, 2007; Р. Мэй, 1997; В.А. Петровский, 1996; В. Франкл, 1990; Э. Фромм, 1992). Именно ценность свободы даёт человеку возможность находить свой уникальный путь творческой самореализации.

Исследование творческого потенциала человека обнаруживает существенную преемственность. Начиная с классической четырехэтапной схемы Г. Уоллеса («подготовка», «созревание», «озарение» и «проверка»), получившей универсальную интерпретацию в духе «творчества природы» – влюбленность, беременность, рождение, жизнь (Я.А. Пономарев, 1976; Т. Любарт, 2009) – проблема творческого потенциала личности в целом получила новое дыхание в трудах классиков гуманистической и экзистенциальной психологии (сво-

бода встречи и открытость опыту К. Роджерса, 1994; первичная креативность А. Маслоу, 1999; мужество творить и очарование творчества Р. Мэя, 2001; креативность как рост З. Луиджи, 2004; креативность как способность субъекта формировать гештальты и разрушать их, когда они устаревают Ф. Перлз, 1996, Р. Персонс, 1994).

Выделяя для анализа психологический феномен «творческий потенциал», важно отметить его недостаточную разработанность. При этом существуют различные подходы к изучению проблем, близких данной тематике (творческой уникальности, творческой самостоятельности), отраженные в исследованиях В.Г.Асеева, Н.Б. Березанской, Т.В. Галкина, Л.Я. Дорфмана, В.Н. Дружинина, И.И. Ильасова, Т.В. Огородовой, Ю.В. Пошехоновой, О.А. Шляпниковой.

Сравнительный анализ психологических характеристик людей, сумевших достичь выдающихся результатов в профессиональной сфере, и тех, чьи личностные достижения выглядят не столь значительно, показывает наличие у первых группы личностных качеств, которые выступают детерминантами их творческой самореализации. Так, отличительными особенностями их познавательной сферы является активное отражение действительности, способность хорошо ориентироваться в ней, духовное самосовершенствование, надситуативное мышление [1; 2].

Когда человек принимает ответственность за себя, то он перестает быть зависимым от ситуации. Успеха добивается тот, кто может абстрагироваться от сиюминутных проблем. Со степенью сложности проблем связан уровень проблемности. Если проблема близка профессионалу, значима для него, интересна, то решив её, он получает для себя нечто новое. Поэтому способ постановки проблемы определяет содержание приема её решения. В этом случае проблемность выкристаллизовывается в проблемную ситуацию. К надситуативным способам решения проблемной ситуации можно отнести самостоятельность, самокритичность, самоиронию, безоценочность, интеллектуальную инициативность. Способом, связующим ситуативный и надситуативный способ решения ситуации, является ответственность. Основной вектор творческого мышления профессионала характеризуется преобразованием ситуации (ситуативный уровень) или преобразованием себя (надситуативный уровень) [10].

Именно надситуативный тип мышления выражается в «широте взглядов», «глобальном подходе к проблеме», открытой познавательной позиции. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных пози-

ций, убеждений, помогая тем самым специалисту совершенствовать свою деятельность. Надситуативный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности специалиста связан с самоактуализацией творческого потенциала.

Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерны критичность мышления, стремление к доказательности своей профессиональной позиции, способность вести дискуссию, адекватная самооценка. Специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности. Надситуативный уровень позволяет воспринимать конфликт как возможность собственного развития. Именно мудрый человек способен возникшую ситуацию трансформировать в желаемое событие.

Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание данного события может привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления.

В рамках нашей работы было проведено сравнительное исследование двух групп педагогов, целью которого было выявление различий в уровне сформированности профессионально-важных качеств учителей.

В контрольную группу (20 человек) вошли учителя со стажем работы более 10 лет, высшей квалификационной категории, успешно работающие с одаренными детьми по разным направлениям. Успешность в исследовании понимается как количественная характеристика, в которой суммировались результаты деятельности педагога по следующим показателям: количество и успешность участия детей в олимпиадах и научно-практических конференциях различного уровня, а также участие самого педагога в профессиональных конкурсах, грантах. Была разработана система подсчета, где каждому достижению присваивался определенный балл.

В экспериментальную группу входили учителя, приезжающие на обучение в ВИРО на курс «Выявление и развитие одаренных детей» в количестве 44 человека. Группы были однородны по стажу работы, и квалификации. Было установлено, что степень успешности у педагогов КГ выше, чем у педагогов ЭК1 на высоком уровне значимости ($U=52,5$ при $p<0,001$).

Исследование ПВК педагогов КГ и ЭГ1 проводилось с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни (Mann-Whitney) по следующим показателям: уровню индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов); мотиву аффилиции: «стремлению к общению» и «боязни быть от-

вергнутым» (Х. Хекхаузен); когнитивной ориентации (по Д.Б. Роттеру); творческой активности учителя (О.Н. Ракитская, М.М. Кашапов); уровню абнотивности (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов). Выделенные ПВК можно представить в виде комплекса качеств, существующих в режиме взаимодополнения и взаимопроникновения. Системообразующим качеством является направленность учителя на работу с одаренными детьми.

Для подтверждения достоверности выделенного комплекса ПВК, составляющего основу психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми, нами было организовано эмпирическое исследование.

Полученные результаты:

1. Установлено, что уровень рефлексивности у педагогов КГ выше, чем у педагогов ЭГ1 ($M_x=128$ и 110 соответственно). Обнаружено значимое различие в уровне рефлексивности педагогов – $U=203,5$ при уровне значимости $p<0,001$. Выявленные различия говорят о том, что рефлексивные способности успешных ГК являются и средством самопознания учителя, и механизмом его саморазвития, тем самым оказывают влияние на успешность работы с одаренными детьми.

2. Были выявлены различия между группами в уровне развития мотива «стремление к общению» ($M_x=129,1$ и $133,5$ соответственно) и «боязнь быть отвергнутым» ($M_x=132,3$ и $125,0$ соответственно). Полученные данные позволяют утверждать, что педагоги ЭГ1 более ориентированы на взаимодействие, чем их коллеги из КГ. Однако у педагогов КГ менее выражена «боязнь отвержения», что в практической деятельности позволяет учителю реже использовать психологические защиты во взаимодействии с одаренным учеником.

3. Анализ показал, что уровень экстернальности у педагогов ЭГ1 выше, чем у педагогов КГ ($M_x=11,38$ и $10,25$ соответственно). Соответственно уровень интернальности выше у успешных педагогов ($M_x=12,7$ и $11,62$ соответственно). Несмотря на то, что в абсолютных значениях различия не столь существенны, тем не менее, в уровне развития направленности личности педагогов КГ и ЭГ1 были выявлены статистически значимые различия $U=337,000$ при $p\leq 0,05$ – экстернальный локус контроля; $U=0,032$, $p\leq 0,05$.

Полученные данные позволяют говорить о том, успешные педагоги в своей деятельности ориентируются на внутренние ресурсы и мотивацию, не замыкаясь при этом на собственных переживаниях, учитывают, что в образовательном процессе есть явления и ситуации, которые от них не зависят. Педагоги ЭГ1 скорее ориентированы на получение подтверждения правильности педагогических решений извне и меньше доверяют себе.

4. Были выявлены различия между группами по уровню творческой активности ($M_x=37,85$

и $33,08$ соответственно). Между группами установлены различия на высоком уровне значимости – $U=268,000$ при $p\leq 0,001$.

5. Уровень выраженности абнотивности педагогов КГ ниже, чем у педагогов ЭГ ($M_x=34,85$ и $60,12$ соответственно). Установлено значимое различие $U=12,5$ $p\leq 0,001$. В нашей работе были получены, на первый взгляд, неожиданные результаты: уровень абнотивности педагогов ЭГ1 значимо выше, чем в группе учителей, успешно работающих с одаренными детьми. Это противоречие, на наш взгляд, объясняется несколькими факторами: низким уровнем рефлексивности и когнитивного компонента готовности педагогов ЭГ1, затрудняющим адекватность их самооценки. Как показало наше исследование, уровень абнотивности после обучения меняется по мере роста рефлексивности и изменения уровня готовности к работе с одаренными детьми.

Следующим шагом нашего исследования стало сравнение структуры ПВК в КГ и ЭГ1. Были построены коррелограммы ПВК. Следует отметить, что у педагогов КГ все ПВК взаимодействуют друг с другом. Структура ПВК педагогов КГ высоко интегрирована – 14 баллов, количество компонентов, включённых в структуру 7. Все ПВК структуры взаимодействуют друг с другом на разном уровне значимости – количество связей – 14; существует слабая связь на уровне $p\leq 0,05$ между абнотивностью, творческой активностью, и локусом-контроля (экстернальная направленность); отрицательная связь между «стремлением к общению» (мотивация аффилиации) и творческой активностью, а также между абнотивностью и локусом-контроля (интернальная направленность).

Данное исследование позволяет решать задачу выделения ПВК педагогов, необходимых для работы с одаренными детьми. Результаты исследования были использованы в проектировании курса «Выявление и развитие одаренных детей», который реализуется в рамках дополнительного профессионального образования в Вологодском институте развития образования. Курс является первой ступенью в развитии педагога – профессионала, способного решать задачи развития детской одаренности. Очевидно, что требуется целостная система психологического сопровождения учителя, только в этом случае можно будет говорить о реальных изменениях в школьном образовании. Основной вектор реализации данной системы направлен на конструирование особого типа педагогических ситуаций.

Любая конкретная педагогическая ситуация имеет свою предысторию и свою перспективу развития. Она является продуктом ряда предшествующих событий, возникающих в процессе взаимодействия учителя и учащихся. Она определенным образом соотносится и с планируемыми на будущее результатами учебно-воспитательной работы.

В данном контексте особое внимание педагога привлекают проблемные ситуации, в которых он испытывает определенные затруднения.

В работе с одаренными детьми таких ситуаций более, чем достаточно. Проблемная ситуация оказывается для педагога острой в силу а) неожиданности её возникновения, б) переживания значимости происходящего события, в) необходимости быстрого решения, г) отсутствия алгоритма действия, поскольку для понимания одаренного ребенка педагог должен быть творчески развитым человеком.

В определенной мере педагог является для учащихся «результативистом» – образцом профессионального поведения и мышления. Специфика профессионального мышления преподавателя наиболее полно проявляется в условиях решения проблемных ситуаций. Сознательный учёт и применение психологических феноменов деятельности позволяет преподавателю стать хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущегося в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потёмках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления.

Цель педагогического решения ситуации заключается в нахождении чего-нибудь обычного, что может оказать существенное влияние на развитие определенных качеств личности. Важно уловить тот момент, когда цель становится ясной. В процессе решения ситуации цель постепенно принимает определенные очертания. Сначала, когда цель педагога расплывчата, у него отсутствует четкое представление о том, что он ищет, какой выход из проблемной ситуации будет для него наиболее приемлемым. Если он продолжает поиск оптимального педагогического решения, настает момент, когда он начинает понимать, что и как он хочет сделать в данной ситуации. Тогда для него становится очевидной необходимость выбора именно тех средств, которые нужны ему для достижения намеченной цели.

В связи с этим важную роль играет учёт принципа дополнительности действия ситуативных (обеспечивающих вариативность педагогического поведения) и надситуативных (обеспечивающих более высокий уровень осмысленности и осознанности педагогической деятельности) факторов характеризуется тем, что в большинстве случаев детерминирующими факторами являются надситуативные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако, иерархия факторов может меняться. Доминирование именно надситуативного фактора детерминирует трансформацию ситуации в событие. Реализация надситуативного уровня позволяет бросить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкой

перспективы и не утопая в мелких деталях ситуации. Реализация этого уровня обнаружения проблемности придаёт определенный (новый) смысл педагогической деятельности. «Воспитание детей – это такое ремесло, где нужно уметь терять время, чтобы его выигрывать» (Ж.Ж.Руссо). Реализация именно надситуативного уровня обнаружения проблемности в решаемой ситуации способствует переходу определения целостности события с узкой точки зрения на более широкую. Это помогает выявлению совершенства события, которое нередко ранее рассматривалось как отрицательное.

Библиографический список

1. *Кашапов М.М.* Психология творческого мышления профессионала. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
2. *Кашапов М.М.* Стадии творческого мышления профессионала. – Ярославль, 2009. – 380 с.
3. *Кашапов М.М.* Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучаемыми // Материалы VI Международной конференции / под ред. Л.И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – С. 92–101.
4. *Кашапов М.М.* Учет педагогом-профессионалом единиц периодизации творческого мышления в работе с одаренными обучаемыми // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: АППО, 2011. – С. 37–43.
5. *Кузнецова Т.И.* Интеграция образования и науки в России. Поиск эффективных форм и механизмов // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 118.
6. *Лейтес Н.С.* Возрастной подход к феноменам детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 57–67.
7. *Матюшкин А.М.* Мышление. Обучение. Творчество. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
8. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 347 с.
9. *Поваренков Ю.П.* Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
10. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с.
11. *Рензулли Дж., Рис С.М.* Модель обогащения школьного обучения: практические программы стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997. – С. 214–226.
12. *Шадриков В.Д.* Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
13. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

ЦЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрываются особенности системы ценностей женщин, переживших насилие в детском возрасте. Выявлено содержание системы ценностей данной категории людей, внутренних противоречий в этой системе, а также выявления различий в ценностных предпочтениях между женщинами в зависимости от типа пережитого в детстве насилия (сексуального и несексуального – физического и эмоционального).

Ключевые слова: ценности, самореализация, внутренние конфликты, жизненная удовлетворенность, насилие, детский травматический опыт.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен богатый опыт теоретических и эмпирических исследований ценностно-смысловой сферы личности [1]. Однако в то же время крайне не хватает работ, в которых было бы показано влияние различных факторов, в частности, опыта пережитого человеком насилия в детском возрасте на специфику смысловых и ценностных образований в структуре его психики и личности, в том числе на более поздних этапах онтогенеза. Несмотря на то, что семейная микросистема представляет собой уровень жизненной среды человека, наиболее часто исследуемый психологами [4], проблема изучения ценностей женщин, переживших насилие в детском возрасте, в исследованиях практически не затрагивается [2].

Психологам, врачам, юристам, социальным работникам давно известно, что насилие, совершенное по отношению к ребенку, по своим последствиям относится к самым тяжелым психологическим травмам, а в случае сексуального насилия, как правило, приводит к посттравматическому стрессовому расстройству. Нарушения, возникающие вследствие насилия, пережитого ребенком, затрагивают все уровни его функционирования: познавательную сферу, аппетит и сон, физическое состояние, психическое и психологическое здоровье. Довольно часто наблюдаются стойкие изменения личности, которые препятствуют самореализации ребенка в будущем и вызывают нарушения поведения – раннюю алкоголизацию, наркотизацию, непроизвольное воспроизведение травматических действий в поведении, аутоагрессию (самоистязания, суициды и пр.). Люди, пережившие насилие в детском возрасте, в большей степени склонны к риску и имеют большую вероятность заражения ВИЧ. Пережитое в детстве насилие нередко вызывает к жизни особые негативные поведенческие сценарии. В частности, по данным Н.О. Зиновьевой и Н.Ф. Михайловой [5], в большинстве случаев взрослые, проявляющие насильственные действия по отношению к чужим и собственным детям, сами имели неразрешенный, «неотработанный» опыт насилия в детстве.

Целью данной работы является выявление ценностей женщин – жертв семейного насилия

в детском возрасте¹. В частности, мы ставили перед собой задачу изучения содержания системы ценностей данной категории людей, внутренних противоречий в этой системе, а также выявления различий в ценностных предпочтениях между женщинами в зависимости от типа пережитого в детстве насилия (сексуального и несексуального). В исследовании использовалась авторская методика диагностики системы ценностей KVS-3. Исследование проводилось в г. Барнауле на базе групп взаимопомощи «Abused Anonymous» («Анонимные Выздоровливающие от последствий насилия»). В исследовании приняли участие женщины в возрасте от 20 до 51 года (средний возраст 32 года), всего 24 человека – пережившие в возрасте от 4 до 13 лет опыт семейного насилия – сексуального (n=12) или несексуального – физического или эмоционального (n=12).

Специалистами отмечается, что, несмотря на интенсивность травматических событий, их экстремальную негативность и мощные затраты внутренних ресурсов, требующиеся на адаптацию, реакции на них очень разные; у большинства людей эти события и сопутствующие им переживания рано или поздно перерабатываются и интегрируются в Я-концепцию. Однако, как правило, травмы далеко не всегда развиваются в психическое расстройство, но оставляют после себя ощутимые следы в форме психических изменений [3, с. 365].

Насилие над ребенком, особенно сексуального характера, не проходит бесследно, а определяет процесс становления человека, выступая в роли условия психического и личностного развития. Перенесенная травма задает определенный контекст развития, обуславливая направления саморазвития личности – особую ее структуру (направленность и содержание), включая эмоциональный и ценностный мир. Именно этот факт, на наш взгляд, позволяет обосновать возможность и вскрыть психологический смысл проведенной нами работы.

Следует заметить также, что участниками проведенного исследования выступили люди, посещающие группы взаимопомощи и этот факт также обусловил полученные результаты. Влияние психотерапии на гармонизацию внутреннего мира жер-

твы насилия, несомненно. Поэтому результаты исследования ценностно-эмоциональных образований в структуре личности жертв насилия обусловлены, в том числе и тем, на каком этапе терапевтического процесса проводится диагностика: либо исследование строится на стадии поступления в группу, либо в процессе терапии, или же после завершения лечения. Важным аспектом является также учет срока посещения человеком группы взаимопомощи, что также повлияет на результаты обследования.

В нашем исследовании принимали участие женщины, находящиеся на стадии терапии и посещающие группу взаимопомощи около года. Исследование проводилось на добровольной основе. Выборка комплектовалась из всех желающих, переживших опыт насилия в детском возрасте, – людей, которые не боятся публично говорить об этом опыте, но, тем не менее, он до сих пор переживается ими.

Результаты. Исследование показало, что в *группе женщин, переживших в детском возрасте сексуальное насилие*, наиболее значимыми сферами жизни являются свобода, вера в Бога и любовь, а наименее значимыми – высокий социальный статус, патриотизм и любовь к Родине, признание и уважение людей, а также активность для достижения позитивных изменений в обществе. К сферам наибольшей самореализации эти люди относят дружбу (наличие хороших и верных друзей), веру в Бога и любовь. Наименьшие достижения респонденты связывают со сферой семейных отношений, низко оценивают свою активность в сфере патриотизма и достижений позитивных изменений в обществе. Наибольшую удовлетворенность от самореализации данная категория людей испытывает в таких областях, как наличие хороших и верных друзей, общение, поиск и наслаждение прекрасным и любовь, в то время как они не удовлетворены в целом уровнем самореализации и тем, как складываются их отношения в семейной жизни. Кроме этого источником жизненной неудовлетворенности для данной группы испытуемых является отсутствие свободного времени и невозможность использовать его по назначению.

Таким образом, материалы исследования позволяют сделать заключение о том, что женщины, пережившие *сексуальное насилие*:

- испытывают затруднения в семейной жизни, по-видимому, в силу проблем при взаимодействии с противоположным полом;
- чувствуют, что имеют потенциал для самореализации, однако не могут воплотить его жизнь;
- не удовлетворены отношениями со временем, имея опасения «потери времени впустую» и боясь чего-то не успеть, не сделать важного в своей жизни. Вероятно, это связано с «жаждой жить», состоянием, которое появляется после терапии детских травм, когда человек вдруг начинает осознавать, что всю свою жизнь он «не жил, а существовал», а те-

перь ему очень нужно «наверстать упущенное». Вследствие этого человек чувствует резкую нехватку времени для работы, досуга и общения;

- умеют любить и знают об этом, ценят своих друзей, имеют круг общения, который удовлетворяет их эмоционально;

- ценят свободу, вероятно, как следствие преодоления травмы и одного из ее последствий – зависимости от других людей, химических веществ и т.д.;

- относят веру в Бога к приоритетным жизненным ценностям и высоко оценивают уровень собственной реализации в вопросах веры и религии. Вероятно, обращение к вере, является для этой категории людей одним из способов разрешить свои внутренние противоречия и конфликты, являющиеся, в частности, следствием психологической травмы, полученной в детстве.

Для женщин, перенесших в детском возрасте физическое и эмоциональное насилие, наиболее значимыми жизненными ценностями являются любовь, семья и жизненная гармония. К наименее значимым сферам были отнесены высокий социальный статус, активность для достижения позитивных изменений в обществе, признание и уважение людей. Наивысшие достижения рассматриваемая категория испытуемых имеет в сферах общение, свобода (как независимость в поступках и действиях) и любовь. Низкий уровень самореализации отмечается в таких областях, как наличие высокого социального статуса и материального благосостояния, проявлений социальной активности в реальной жизнедеятельности. Высокий уровень жизненной удовлетворенности эти люди испытывают в сфере независимости в поступках и действиях, общении, вере в Бога и дружбе, а наименьшую удовлетворенность – в достижении высокого материального благосостояния и социального статуса, проявлениях социальной активности и в сфере здоровья.

Таким образом, женщины, пережившие *физическое или эмоциональное насилие* в детстве:

- не удовлетворены своим материальным положением и хотели бы иметь более высокий социальный статус;

- готовы занять более активную социальную позицию, стремясь быть более полноценными гражданами своей страны;

- не удовлетворены своим здоровьем, невозможностью заботы о нем;

- ценят свободу, как независимость в поступках и действиях;

- общительны, ценят дружеские отношения;

- дорожат своей семьей, ценят любовь и считают, что достаточно полно самореализовались в этой сфере;

- ценят гармоничную жизнь, понимая под гармонией соблюдение меры и баланса во всем: работе и отдыхе, семье и карьере и др. По их мнению, важно быть в гармонии с Миром и Природой, с со-

бою и с другими людьми. Это означает, не быть пассивным (совершенно не проявляя активность), но и не совершать чрезмерных и запредельных усилий.

Далее нами был проведен анализ внутренних противоречий в системе ценностей обследованных категорий людей. В результате было установлено, что в группе женщин, переживших в детстве *сексуальное насилие*, наиболее сильные расхождения между значимостью, самореализацией и удовлетворенностью от самореализации наблюдается именно в сфере «Семья». По результатам исследования эта область жизни является одной из наиболее значимых для данной группы испытуемых, тогда как уровень самореализации и степень удовлетворенности от самореализации в сфере семейных отношений, по мнению участников исследования, минимальны. Это может свидетельствовать о наличии в этой сфере потенциального или реального (переживаемого личностью) внутреннего конфликта как следствия нарушения межличностных взаимоотношений с противоположным полом в силу пережитого травматического опыта.

Большое расхождение между значимостью, самореализацией и жизненной удовлетворенностью от самореализации у женщин-жертв сексуального насилия наблюдается в такой сфере, как «Свобода». Свобода, как независимость в поступках и действиях, является весьма значимой жизненной сферой для рассматриваемой категории людей, однако оценки испытуемых наличия свободы и независимости в их реальной жизни весьма низки. Рассматриваемая жизненная сфера является для этих людей, по-видимому, одной из наиболее фрустрированных в жизни. Причины этого могут также крыться в травматическом детском опыте, следствием которого часто становится формирование полизависимой личности, которой, тем не менее, по замечанию одной из участниц группы взаимопомощи, так «хочется вырваться на свободу».

Сходная ситуация наблюдается и в отношении к сфере «Полная самореализация», которая весьма значима и приоритетна для обследованной категории людей, в то время как реальный уровень самореализации и удовлетворенность этим уровнем оцениваются людьми, пережившими сексуальное насилие, не очень высоко. Причины этого также могут крыться в пережитой в детстве травме и снижении жизненной активности, как следствия перенесенного травматического опыта, а также воспитания в дисфункциональной семье². Женщины, пережившие сексуальное насилие в детском возрасте, обладают большим внутренним потенциалом для реализации себя во многих областях жизни. Они чувствуют это, но довольно часто испытывают некоторые затруднения в самореализации на практике, зачастую неадекватно оценивая свою деятельность, считая ее неуспешной и нерезультативной, хотя объективно много и эффективно работают.

В системе ценностей женщин, переживших *физическое или эмоциональное насилие*, противоречий существенно меньше, и они, скорее, более типичны для людей рассматриваемой возрастной группы, уровня образования и общей культуры. Так, этих женщин не удовлетворяет уровень материального благосостояния, хотя данная жизненная сфера является для них весьма значимой. Наряду с этим источником потенциального внутреннего конфликта для данной категории людей является сфера «Здоровье». При высокой ее значимости, самореализация в этой сфере жизни оценивается этими женщинами весьма низко, то есть потребность заботиться о своем здоровье не находит реального удовлетворения в жизни женщин, переживших физическое или эмоциональное насилие в детском возрасте.

Проведенное исследование показало, что пережитый женщиной травматический опыт насилия в детском возрасте оставляет неизгладимый след на ее личности, задавая определенный контекст развития, в том числе и на более поздних стадиях онтогенеза. Пережитый в детстве негативный опыт, по-видимому, никогда не проходит бесследно и затрагивает саму сердцевину человеческой личности — ее жизненные смыслы и ценности, обуславливая специфические, и в результате свойственные такой личности, внутренние противоречия в системе субъективных ценностей. Материалы исследования указывают также и на то, что психологический облик жертв семейного насилия обусловлен типом пережитого насилия — сексуального или несексуального (физического, эмоционального). Так, в системе ценностей жертв сексуального насилия существенно больше внутренних противоречий или источников потенциальных (либо реальных, переживаемых) внутренних конфликтов, связанных с семейной жизнью, со сферой взаимоотношений с противоположным полом, свободой и независимостью в поступках и действиях, полной самореализацией. Женщины, пережившие физическое и эмоциональное насилие в детском возрасте, испытывают неудовлетворенность материальным положением и состоянием здоровья, в то время как данные жизненные сферы являются для них высоко значимыми.

Проблема исследования последствий перенесенной женщиной травмы в детском возрасте требует разработки особой методологии, позволяющей изучать особенности личности этих женщин с определенной отсрочкой, иногда спустя довольно продолжительный промежуток времени. Особым направлением является разработка специальных психокоррекционных программ для реабилитации данной категории женщин. Важным аспектом терапевтической работы должна выступать деятельность психолога, направленная, в частности, на создание необходимой среды для осознания и разрешения женщиной своих внутренних конфликтов в системе ценностных ориентаций личности.

Примечания

¹ Исследование выполнено совместно с А.А. Редих практикующим психологом, специалистом по проблеме семейного насилия (гор. Москва)

² Большинство участников данной группы воспитывались в семьях с химически зависимыми родственниками или другой дисфункцией

Библиографический список

1. *Каширский Д.В.* Субъективные ценности современной молодежи. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. – 224 с.

2. *Каширский Д.В., Редих А.А.* Ценности жертв семейного насилия // Психологические проблемы современной семьи: Четвертая междунар. конф. / под ред. Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой. – М.: МГУ, 2009. – С. 278–281.

3. Клиническая психология / под ред. М. Перре, У. Баумана. – СПб.: Питер, 2002. – 1312 с.

4. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

5. Психология и психотерапия насилия: Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.

УДК 159.922.7

Спирина Алена Вадимовна

кандидат психологических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический институт

alena_spirina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТЕЛЕВОСПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВА НИВЕЛИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ АГРЕССИИ ВОЗНИКШЕЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ ВОСПРИЯТИЯ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ С ЭЛЕМЕНТАМИ НАСИЛИЯ

В статье содержатся данные о соотношении у детей дошкольного возраста показателей агрессии вызванной просмотром телепередач с элементами насилия и показателей культуры телевосприятия, а также описание формирующего эксперимента по формированию культуры телевосприятия как средства нивелирования агрессии вызванной просмотром телепередач с элементами насилия и его результаты.

Ключевые слова: агрессия, телепередачи с элементами насилия, культура телевосприятия.

Детская агрессия является предметом изучения многих ученых как за рубежом (А. Бандура [16], Р. Бэрон [2], Э. Фромм [15], и др.), так и у нас в стране (Т.Г. Румянцева [9], Л.М. Семенюк [10], Л.С. Славина [11] и др.). Изучены природа агрессии, её причины, формы проявления и пути коррекции.

Под агрессией понимается индивидуальное или групповое поведение, действие, направленное на нанесение физического, психического вреда, ущерба, уничтожения другого человека (Л.М. Семенюк [10]); любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту (Э. Фромм [15]); целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательное переживание: состояние страха, напряженности, подавленности и т.д. (В.Г. Петров [7]).

Проявление агрессии обусловливается рядом **причин**. Выявлено, что к последним относят: неудовлетворенное желание завладеть понравившейся игрушкой; неудовлетворенное желание получить престижную роль; ожидание наказания; агрессивные проявления поведения могут носить защитный

характер: борьба за справедливость; желание самоутвердиться; агрессивные проявления окружающих: воспитателей, родителей, сверстников; обстановка в семье: конфликты родителей, завышенные или заниженные требования к ребенку; поощрение агрессивности или наказание за проявление агрессии, редкое подавление агрессии или отсутствие наказания детей за проявление агрессии; неблагоприятные групповые взаимоотношения.

Учеными выделяются **формы проявления** агрессии: прямое физическое воздействие и словесные оскорбления и запугивание (Л.И. Божович [1]); физическое нападение (удар, укусы), вербальное нападение (оскорбление, обзывания), нарушение прав другого человека (отобрать что-нибудь силой) (Л.С. Славина [11]); социально-психологическое явление, которое включает в себя болезненные проявления, куда входят неуправляемые вспышки ярости, гнева, разрушительного возбуждения, физические, словесные и другие проявления (Т.Г. Румянцева [9]).

Если причины, формы проявления агрессии в литературе описаны относительно подробно, то влияние на отрицательные эмоциональные состояния у детей восприятия ими телепередач с элементами насилия рассмотрено недостаточно полно. Несмотря на то, что в настоящее время имеются исследования, свидетельствующие об увеличении количества сцен насилия в российском телеэща-

нии (М.И. Жабский [3], А.К. Тарасов [12]), а дошкольники, как известно, уделяют много времени просмотру телепередач.

По мнению многих ученых (А. Бандура [16], Р. Бэрн [2], Е.А. Захарова [4] и др.), сцены насилия негативно сказываются на зрителях (влияют на нравственное и эстетическое развитие детей, способствуют виктимизации, **стимулируют агрессивные проявления, влияют на отношение к насилию, как к приемлемому способу решения проблем**).

В связи со сказанным встает вопрос о преодолении высокого уровня агрессии у дошкольников вызванного просмотром телепередач с элементами насилия. В психолого-педагогической литературе можно найти данные о коррекции агрессии средствами игротерапии (М.И. Чистякова [17] и др.), смехотерапии (О.М. Попова [8] и др.), арттерапии (И.Ю. Ильина [5] и др.), сказкотерапии (М.В. Осорина [6] и др.). Слабее других изучен вопрос о культуре телевосприятия как средстве нивелирования отрицательных эмоциональных состояний, которые возникают у дошкольников под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия.

Культура телевосприятия (медиакультура, экранная культура, аудиовизуальная культура) подразумевает культуру телезрителя, который умеет оценивать нравственное содержание телепередач, самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и разумно ею пользоваться (Е.А. Захарова [4]); воспринимать эту информацию, осмысливать и эстетически оценивать последнюю, а также предполагает развитие знаний о прошлом и настоящем экранных искусств (Ю.Н. Усов [13]); может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа (А.В. Федоров [14]).

В своем исследовании мы попытались выявить возможности снижения у дошкольников высокого уровня агрессии, возникшей под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия посредством формирования у них культуры телевосприятия.

Испытуемыми выступили 225 детей пяти – семи лет из Прогимназии № 17 и ДООУ № 9 г. Шадринска и их родители. В исследовании использовались рисуночная методика «Несуществующее животное», проективная методика «Автопортрет», рисунок «страшного фильма», беседа с детьми, интервьюирование родителей.

Обработка полученных данных позволила выявить у 37% дошкольников высокий уровень, у 47% испытуемых средний уровень, у 16% детей низкий уровень **агрессии**. 4% исследуемых продемонстрировали высокий уровень, 40% детей – средний уровень и 56% дошкольников – низкий уровень **культуры телевосприятия**.

Соотношение показателей среднего уровня культуры телевосприятия и высокого уровня агрессии ($\phi = -0,58$ (при $p \leq 0,01$) позволило обнаружить тесные значимые обратные корреляционные связи, это означает, что **чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровень агрессии** у дошкольников. В связи со сказанным мы предположили, что формирование культуры телевосприятия будет эффективным средством коррекции высокого уровня агрессии у дошкольников, которая возникла под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия.

Исходя из сказанного, на этапе формирующего эксперимента разрабатывалась и реализовывалась на практике профилактико-коррекционная программа нивелирования у детей дошкольного возраста высокого уровня агрессии, возникшей под влиянием просмотра телевизионных передач с элементами насилия и формирования культуры телевосприятия.

В формирующем эксперименте участвовало 25 детей 5–7 лет из ДООУ №9 г. Шадринска, их родители и воспитатели.

Профилактика и коррекция отклонений в эмоциональном развитии дошкольников, возникших под влиянием просмотра ими телепередач с элементами насилия, осуществлялась за счет сочетания методов психогимнастики, релаксационных упражнений, элементов аутотренинга, игротерапии, арттерапии, тестотерапии, музыкотерапии, смехотерапии, рефлексии, драматизации, заданий, предполагающих формирование культуры телевосприятия.

Дети выполнили 40 занятий, каждое из которых состояло из вводной, основной и заключительных частей и проводилось в течение 25–30 минут, три раза в неделю. *Вводная часть занятия* имела целью снятие напряжения, установление благоприятной эмоциональной обстановки в группе, нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у дошкольников и состояла из двух упражнений, часть из которых была заимствована из работ Е.А. Захаровой [4], О.М. Поповой [8] и др., а часть разработана автором.

Основная часть занятия предполагала преодоление детьми отрицательного влияния на них телевизионных передач с элементами насилия в процессе формирования у них культуры телевосприятия, которые были распределены на 6 циклов. Нивелирование агрессии, вызванной просмотром телепередач с элементами насилия осуществлялось благодаря выполнению системы заданий, предполагающих обучение детей овладению структурными компонентами культуры телевосприятия.

Заключительная часть профилактико-коррекционного занятия состояла из двух релаксационных упражнений и заданий на рефлексии («Ласковое солнышко», «Ароматы цветочной поляны» и др.).

В ходе формирующего эксперимента был выявлен ряд закономерностей психокоррекционной деятельности.

Первая закономерность – **стадиальность**, проявившаяся в конструировании комических историй, в которых действующими лицами являются персонажи-агрессоры. Было установлено, что соответственно первой стадии дети придумывают несмешные истории; соответственно второй – истории с комическими деталями во внешности персонажей «Зеленый нос у Мумии» «Вампиру раскрасили лицо»; соответственно третьей – производят истории с комическим сюжетом «Дракула шел, шел и поскользнулся на банане и упал в мусорный бак».

Вторая закономерность психокоррекционного процесса – **вариативность творческих решений** испытуемыми, обнаружилась в сочинении детьми различных сценариев фильмов, смешных рассказов, в переконструировании знакомых фильмов, в различиях вылепленных из теста персонажей-агрессоров, в разнообразии иллюстраций к страшным фильмам, раскадровке (рисунок фильма по клеткам-кадрам), драматизациях.

Третья закономерность психокоррекционной деятельности – **неравномерность**, которая нашла выражение в особенностях восприятия детьми телевизионных передач, в уровнях выполнения творческих заданий (многие дошкольники проявили наивный реализм и фрагментарность в восприятии телепередач, в дифференцировке телепередач с вымышленным сюжетом и телепередач с документальным содержанием, в различных тенденциях воспроизведения содержания мультфильмов).

В ходе формирования культуры телевосприятия и коррекции агрессии нами были выявлены еще **особенности** поведения детей, продемонстрировавших разные ее уровни, проявившиеся в ходе выполнения заданий профилактико-коррекционной программы.

Выяснилось, что **высокоагрессивные** дошкольники смотрят много телепередач с элементами насилия. Им нравятся персонажи-агрессоры и фрагменты телефильмов с элементами насилия. Они имеют низкую волевую регуляцию (не справляясь со сложным заданием, бросают его). В процессе лепки и рисования дети изображают страшных персонажей в агрессивных позах, готовящихся к нападению с оружием; в процессе продуцирования телеисторий используют агрессивные копипинг-стратегии; во время игр-драматизации проявляют агрессию по отношению к другим испытуемым, при создании образов новых персонажей ориентируются на культ силы (Робот-защитник, Спасатель, Силач и т.п.).

Отслеживание поведения дошкольников во время исследования позволило заметить неодинаковую эффективность воздействия методов коррекции на испытуемых с разными уровнями агрессии. В коррекции высокого уровня агрессии эффективны игротерапия и смехотерапия. Кроме этого было установлено, что у высокоагрессивных детей трудно-

сти вызывают игры-драматизации, упражнения, требующие сосредоточенности и волевых усилий.

Работая с дошкольниками, мы убедились, что эффективность формирования у них культуры телевосприятия и нивелирования высокого уровня агрессии, возникшего под влиянием просмотра ими телепередач с элементами насилия, обуславливают фрагментарность детского восприятия; наивный реализм; трудность установления пространственно-временных связей; предпочтение персонажей-агрессоров и телепередач с элементами насилия; идентификация детьми с понравившимися им телегероями и копирование их поведения; особенности отношения детей к сценам насилия на телеэкране (негативное – позитивное); недостаточный объем эстетических представлений, небольшой объем знаний о теле- и киноискусстве, о нравственных категориях; отсутствие знаний о противостоянии насилию в жизни и на телеэкране; и самое главное индифферентное отношение родителей к просмотру детьми телепередач с элементами насилия и т.д.

В ходе исследования было установлено, что, эффективность психокоррекционной работы достигалась благодаря таким **условиям** как: дискредитация поведения персонажей-агрессоров, стимулирование чувства эмпатии к жертвам насилия из телепередач; переориентировка предпочтений дошкольников на добрые, познавательные телепередачи; обсуждение просмотренных детьми телепередач, обучение оцениванию эстетического и нравственного содержания телепередач.

Статистическая обработка данных позволила выявить, что после формирующего эксперимента изменились показатели уровней культуры телевосприятия у детей в экспериментальной группе. В частности, высокий уровень культуры телевосприятия достоверно увеличился с 4% до 48%, а процент испытуемых с низким уровнем снизился с 56% до 24% испытуемых.

Кроме этого изменились также показатели агрессии у испытуемых. Сопоставление результатов до и после формирующих воздействий показало, что после профилактико-коррекционной работы в экспериментальной группе число детей с высоким уровнем агрессии уменьшилось на 28%, и позволило зафиксировать **значимые** различия по ϕ^* -критерию показателей высокого уровня агрессии ($\phi^*=2,22$ при $p \leq 0,01$) у испытуемых до и после формирующего эксперимента.

Результаты коррекционно-профилактической работы, убедительно свидетельствуют о том, что у детей дошкольного возраста можно снизить высокий уровень агрессии, возникший под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия, и повысить уровень культуры телевосприятия посредством парциальной комплексной, профилактико-коррекционной программы нивелирования негативных эмоциональных состояний, возникших под влиянием

просмотра телевизионных передач со сценами насилия и формирования культуры телевосприятия.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия: учеб. пособие для студентов и аспирантов психологов. – СПб.: Питер, 1997. – 330 с.
3. Жабский М.И. Свобода и ответственность в телевидении // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 63–66.
4. Захарова Е.А. Развивающий экран // Искусство в жизни детей: Опыт худож. занятий с младшими школьниками: Кн. для учителя: из опыта работы / под ред. А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М.: Просвещение, 1991. – С. 24–49.
5. Ильина И.Ю. Аффективное поведение и его коррекция в младшем дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 168 с.
6. Осорина М.В. Черная простыня летит по городу, или зачем дети рассказывают страшные истории // Знание – сила. – 1986. – № 10. – С. 43–45.
7. Петров В.Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1999. – 168 с.
8. Попова О.М. Чувство комического как средство коррекции отрицательных эмоциональных состояний: Учеб. пособие. – Шадринск: ШГПИ, 2003. – 170 с.
9. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. – 1992. – № 5–6. – С. 31–36.
10. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростка и условия его коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991. – 170 с.
11. Славина Л.С. Трудные дети: избранные психологические труды. – 2-е изд. – М.; Воронеж, 2002. – 432 с.
12. Тарасов К.А. «Агрессивная кинодиета» ТВ и студенчество // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 66–76.
13. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 73–74.
14. Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры // Прикладная психология. – 2002. – № 2. – С. 84–89.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Изд-во «Республика», 1994. – 447 с.
16. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
17. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.

УДК 159.9.07

Тимофеева Ирина Владимировна

Екатеринбургский филиал Уральского государственного университета физической культуры
afk-ural@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В статье рассматривается стиль родительского отношения в семьях, имеющих ребенка с детским церебральным параличом. Заболевание создает особый социальный контекст жизни и развития подростка, влияет на его самопознание, самоотношение, особенности взаимоотношений с другими людьми. Анализируется влияние особенностей семейных отношений на развитие самосознания личности. Результаты исследования показывают, что отношение отца к больному ребенку зачастую строится как проекция супружеских отношений, таким образом, адекватность матери в ситуации больного ребенка приводит к адекватности отца в такой семье. Если же семейная система отличается эмоциональной дезорганизацией, то появление в ней больного ребенка осложняется дисфункциональными взаимодействиями, от которых страдает как вся семья, как система, так и больной ребенок.

Ключевые слова: ребенок с детским церебральным параличом, самопознание, стиль родительского отношения, методика «Подростки о родителях».

Диагноз детский церебральный паралич (ДЦП) у ребенка – серьезный источник стресса и потенциального дистресса для всей семьи. Инвалидность ребенка, чаще всего, становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи. Рождение ребенка с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, изменяет, а нередко нарушает весь ход жизни семьи. Связь уровня адаптации с выраженностью отклонения в развитии ребенка значительно опос-

редована характером внутрисемейных отношений. Именно эти отношения – один из важнейших факторов психосоциальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Переживание чувства здоровья связано не только с отсутствием болезни и инвалидности, но и с наличием полноценного гармонически развитого физического, психического и нравственного состояния человека, которое позволяет ему оптимально, без всяких ограничений осуществлять общественную и, прежде всего, трудовую деятельность. Внут-

ренная картина здоровья, по существу – составная часть самосознания. Оно же под влиянием интеро- и экстерорецепторов формирует представление о физическом состоянии, которое сопровождается своеобразным эмоциональным фоном [3, с. 38].

Развитие самопознания начинается с процесса познания себя через сравнение с другими. Самопознание по типу «я и другой человек» сохраняется у человека на всю жизнь, носит очень эмоциональную окраску и зависит от правильности оценки им других людей, а также от мнения других людей о нем. И очень важно в развитии самопознания перейти на другой, более высокий уровень сравнения – себя с самим собой, по типу «Я и Я» [7, с. 261].

Л.С. Выготский отмечал, что человек с биологическим дефектом от рождения не ощущает его как таковой, а лишь его социальные последствия. Заболевание создает особый социальный контекст жизни и развития подростка, влияет на его самопознание, самоотношение, особенности взаимоотношений с другими людьми [2, с. 124].

Результаты исследований подростков с заболеваниями опорно-двигательного аппарата показали, что подростки с ДЦП по сравнению с группой здоровых сверстников в меньшей степени уделяют внимания индивидуальным характеристикам индивидуальности, таким, как пол, возраст, особенностям внешности, в меньшей мере склонны к анализу свойств личности, своих поступков, особенностей межличностного взаимодействия с другими людьми. Для подростков с ДЦП характерны конфликтный и неустойчивый образ «Я», отсутствие стремления к достижениям, саморазвитию, переживание ограниченности своих возможностей, отличия от других людей. Следствием данных переживаний является высокий уровень тревожности, осознание чувства неполноценности [5, с. 22].

Нельзя упускать из виду и отношение к болезни самого ребенка. Очевидно, что и на него существенным образом влияет обстановка в семье. Исследования показали, что осознание дефекта у детей с ДЦП проявляется к 7–8 годам и связано с их переживаниями по поводу недоброжелательного отношения к ним со стороны окружающих и нехваткой общения. В качестве фактора, оказывающего наиболее существенное влияние на развитие самосознания личности, большинство авторов выделяет особенности семейных отношений [6, с. 79].

Как всякое сложное системное явление личность формируется под воздействием большого числа факторов, среди которых социальная среда является если не главным, то одним из основных. Л.С. Выготский говорил о социальной среде не только и не столько как о факторе, а скорее как об источнике развития личности ребенка.

Семья является той социальной средой, которая окружает человека на всем протяжении формирования его самосознания, вплоть до обретения

им относительной стабильности, оказывая часто как позитивное, так и негативное влияние на развитие его «Я». Формирование самосознания непосредственно связано с особенностями семейных отношений ребенка. Именно семья в лице родителей представляет собой первый опыт общения ребенка с окружающим миром.

Важным фактором, предрасполагающим ребенка с ДЦП к эмоциональному неблагополучию, являются неадекватные родительские установки и дисгармоничный стиль семейного воспитания.

Е.А. Капцова в своих исследованиях проводила анализ особенностей воспитания. Согласно представлениям подростков, в условиях семейного благополучия стиль родительского отношения представляет собой совокупность проявлений теплого, положительного отношения к ребенку и умеренной, необходимой ему, директивности. Непоследовательность воспитательных приемов, характеризующаяся несовпадением отцовских и материнских требований или противоречивостью требований каждого из родителей, оказывает негативное влияние на развитие самосознания подростка. Чрезмерная директивность родителей, также как и отсутствие контроля, воспринимается подростком как фактор семейного неблагополучия [4, с. 31].

Р. Райан и К. Фредерик определили, что субъективная жизнеспособность является индикатором психологического благополучия. Они пришли к выводу, что субъективная жизнеспособность соотносится не только с такими шкалами психологического благополучия, как автономия и позитивные отношения с окружающими, но и с физическими симптомами [8, с. 132].

Для изучения установок, поведения и методов воспитания родителей, имеющих детей с ДЦП, было исследовано 306 семей, проживающих в г. Екатеринбурге и других городах Свердловской области. В соответствии с генеральной совокупностью, семьи, где есть девочки и мальчики с диагнозом ДЦП, распределились в пропорции 1:1,8 (семьи с девочками – 142; семьи с мальчиками – 164). Средний возраст детей составил 11 лет, возраст родителей – 27–45 лет. Семейный статус: полные семьи – 220, неполные – 86. Другим значимым показателем данной выборки выступает нарушение интеллекта, что часто является вторичным дефектом при ДЦП. Среди мальчиков с нарушением интеллекта – 50 человек, среди девочек – 40 человек.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы клиническое интервью и методика «Подростки о родителях» Л.И. Вассермана [1, с. 19]. Тест дает достаточно объективную информацию о своеобразии восприятия подростком своих родителей в различных жизненных ситуациях.

Надежность и достоверность полученных результатов обеспечивалась проведением статисти-

ческой обработки данных с помощью программного пакета StatisticaforWindows 11.5. В результате факторного анализа с помощью Varimaxnormal были заданы несколько факторов. Для восприятия семейной среды подростками с ДЦП в нашем исследовании были значимы следующие факторы:

– фактор 1 «взаимосвязь семьи и отношений подростка к родителям». В него вошли переменные: «семья», «пол», «сохранный интеллект», «статус инвалида», «оценка родителей». Данный фактор свидетельствует о том, что в полных семьях, имеющих девочку с ДЦП с сохранным интеллектом, со статусом инвалид наблюдается авторитет матери ($r = -0,557$), который основан на доверии, ребенок воспринимается ею как личность. В нашем исследовании было выявлено, что с позиции ребенка все стилевые особенности родителей при взаимодействии в семьях являются неудовлетворительными. Показатели непоследовательности в воспитании отца выше ($r = 0,782$), чем у матери ($r = 0,727$), но в тоже время ребенок чувствует к себе эмоциональное отвержение со стороны папы ($r = 0,457$).

– фактор 2 «отношение к объекту идентификации». В этот фактор вошли: «семья», «пол», «сохранный интеллект», «оценка родителей», «конкретно-личностное отношение ребенка». Мы предполагаем, что в полных семьях ($r = 0,542$), воспитывающих мальчиков с ДЦП с сохранным интеллектом наблюдается позитивное отношение матери ($r = 0,535$), но в тоже время наблюдаются высокие показатели враждебности со стороны матери ($r = 0,722$) и отца ($r = 0,755$), которая проявляется чрезмерной строгостью в межличностных отношениях, наряду с этим демонстрируется ответственность за судьбу сына. Так, позитивность матери мальчики видят, прежде всего, в относительно критическом подходе к ним, тогда как девочки позитивный интерес отца к себе соотносят с отцовской уверенностью в себе, проявляющуюся в теплых и открытых отношениях к дочери. Поэтому мальчики и девочки с сохранным интеллектом считают поведение родителя противоположного пола, и родителей как целостности по отношению к себе недружественным. Можно было бы предполагать, что подростки с ДЦП рассматривают взаимоотношения с родителями как директивные и враждебные. Но в нашем исследовании были выявлены отрицательные значимые коэффициенты по данным показателям. Отмечается непоследовательность в воспитании со стороны отца ($r = 0,693$) и в тоже время автономность ($r = 0,477$), что проявляется в формальном отношении к воспитанию сына.

По нашему мнению, в неполных семьях ($r = 0,653$), воспитывающих девочек с ДЦП сохранным интеллектом отношение к матери со стороны дочери положительное ($r = 0,458$), показатели положительного отношения к отцу значительно выше ($r = 0,629$), что

может свидетельствовать об огромном желании иметь рядом отца. В современных исследованиях отцовства установлено, что отцовство сильнее зависит от супружеских отношений и в контексте семьи на взаимоотношение отца и ребенка существенное влияние оказывает фактор отношений матери и отца. Данный фактор состоит из: во-первых, ожиданий матери по отношению к отцу в ситуации больного ребенка; во-вторых, специфики взаимоотношений матери с отцом ребенка (брачный статус, конфликты, развод и пр.); в-третьих, особенностей развития ребенка. Для исследуемых семей основополагающим компонентом данного фактора выступает брак. Обращает на себя внимание, что в семьях, где дети имеют нарушение интеллекта, больше страдают девочки. Это объяснимо с позиции классического психоанализа, когда отец в конкретный период онтогенеза не принимает в девочке женщину, не оказывает ей знаков внимания и пр.

Но в тоже время в нашем исследовании мы выявили, что в семьях, имеющих девочку с нарушением интеллекта, наблюдается враждебность со стороны матери ($r = 0,805$), что по нашему мнению, проявляется определенной дистанцией к членам семьи, непоследовательности тактики воспитания ($r = 0,591$). Наибольший вес по шкалам мы отмечаем в диаде отец-дочь: враждебность ($r = 0,889$), автономность ($r = 0,924$), что может свидетельствовать о неблагоприятном типе отцовского отношения к дочери – эмоционально-холодном, отгороженностью от проблем семьи.

Следовательно, мать с позиции мальчика и отец с позиции девочки не пытаются навязать им определенные «социальные нормы», ориентирующие подростка на так называемое «правильное» поведение. Подростки не рассматривают отношение родителей к себе и как враждебное, соперничающее. Можно предполагать, что подростки с сохранным интеллектом не имеют четких представлений о системе взаимоотношений в их семьях, не могут определить стиль взаимодействия с родителями, что выступает показателем инфантильности таких детей.

Считается, что в семьях, где есть больной ребенок, матери чрезмерно вовлечены в воспитание и лечение ребенка, в то время как отцы уходят от данной ситуации эмоционально или физически. Появление в семье больного ребенка часто приводит к семейным конфликтам, проецируемым на ребенка с ограничениями жизнедеятельности. С одной стороны, главным компонентом эмоционального процесса в такой семье выступает супружеский конфликт, суть которого в сложностях приспособления мужа и жены как целостной системы к ситуации появления и нахождения в семье больного ребенка, проявляющегося в постоянных обвинениях друг друга. С другой стороны, в подобных семьях развивается другой конфликт, смыслом которого является попытка одной из сторон изменить отноше-

ние второй стороны к данной ситуации. Один из супругов начинает подстраиваться под требования другого для поддержания благоприятных семейных отношений, что приводит к доминированию другого супруга. Тот, кто пытался сохранить семью, в конечном итоге становится неспособным принимать самостоятельные решения, что и приводит к более глубокому эмоциональному и/или физическому отстранению от ситуации. Оставшийся в семье супруг часто неосознанно проецирует неудачу в семейной жизни на больного ребенка.

Нами было выявлено, что подобное отношение к больному ребенку демонстрируют как мать, так и отец. Несмотря на то, что по отношению к мамам дети с ДЦП при проведении клинического интервью не высказывают негативного отношения, в нашем исследовании установлено, что сами мамы достаточно часто демонстрируют эмоциональную отстраненность по отношению к своему больному ребенку. Это проявляется как через привлечение к воспитательному процессу нянь, бабушек и др., так и через психологический отказ от ребенка.

Таким образом, материнское отношение к ребенку отличается с одной стороны, гиперконтролем, суть которого в поддержании инфантильности ребенка, с другой стороны – эмоциональной депривацией, что сказывается на соматическом и психическом состоянии больного ребенка. Можно предположить, что отношение отца к больному ребенку зачастую строится как проекция супружеских отношений, таким образом, адекватность матери в ситуации больного ребенка приводит к адекватности отца в такой семье. Если же семейная система отличается эмоциональной дезорганизацией, то появление в ней больного ребенка осложняется дисфункциональными взаимодействиями, от которых страдает как вся семья, как система, так и больной ребенок.

Взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут сформировать эффективную потребностно-мотивационную систему маленького человека, позитивный взгляд на мир и на самого себя. Те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим, дефицитарности в общении. Наиболее вредным оказывается непредсказуемость

родительских реакций, которая лишает ребенка ощущения стабильности окружающего мира и провоцирует повышенную тревожность. В то время как чувствительные, эмоционально понимающие и сопереживающие детям родители, адекватно и своевременно реагирующие на все потребности ребенка, формируют в нем уверенность в том, что он может контролировать свои действия, себя, других и достигать своих целей. Если же в родительских отношениях преобладает эмоциональное отвержение, игнорирование потребностей ребенка из-за погруженности в собственные дела и переживания, а тем более, если это больной ребенок, у него может возникнуть чувство опасности, непредсказуемости среды, минимальной собственной ответственности за ее изменения в направлении обеспечения комфортного существования. Отношение к больному ребенку – одна из важнейших характеристик семьи, определяющая ее внутренние ресурсы в процессе психосоциальной реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. *Вассерман Л.И.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. – М., 1995. – 56 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 5: Основы дефектологии. – М., 1983. – 368 с.
3. *Исаев Д.Н.* Психология больного ребёнка. – СПб., 1993. – 76 с.
4. *Капцова Е.А.* Особенности отдельных компонентов самосознания подростков в индивидуально-специфических условиях восприятия семейной ситуации // Семейная психология и семейная терапия. – 2002. – № 2. – С. 27–45.
5. *Левченко И.Ю.* Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: сб. – М., 1991. – С. 21–24.
6. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М., 1983. – 284 с.
7. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2003. – 639 с.
8. *Ryan R.M., Frederick C.* Onenergy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being // Journal of Personality. – 1997. – Vol. 65. – P. 529.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Стрельникова Ольга Ивановна

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Волжский филиал
strelnikova-ol@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов при изучении графо-геометрических дисциплин в контексте новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: профессионализм, самостоятельная работа, профессиональная компетенция, междисциплинарные связи.

Федеральные образовательные государственные стандарты высшего профессионального образования определяют ориентацию на формирование компетенций. Будущий работник должен не только владеть всем объемом знаний, полученных в процессе учёбы, но и быть способным принимать самостоятельные и гибкие решения, уметь анализировать и обрабатывать информацию. Компетентностный подход, как одно из условий подготовки конкурентоспособного специалиста, и обеспечивающий формирование у студента высокого уровня знаний, предусматривает повышение роли самостоятельной работы как формы учебного процесса в высшей школе [2, с. 218].

В технологических университетах уже на младших курсах должно происходить формирование не только общекультурных (ОК), но и профессиональных компетенций (ПК), что находится в тесной связи с опытом самостоятельной работы.

Составной частью профессиональной компетенции будущего специалиста является инженерное мышление, которое начинает формироваться при изучении графо-геометрических дисциплин.

Проектирование, изготовление и эксплуатация машин, механизмов, оборудования и различного рода конструкций связаны с изображениями: эскизами и чертежами. Изучение графических дисциплин должно обеспечить будущим инженерам знание общих методов построения и чтения чертежей, решения большого числа разнообразных инженерно-геометрических задач не только в процессе обучения, но главным образом, в своей будущей профессиональной деятельности.

Ни для кого не секрет, что в технических вузах большинству студентов учиться довольно сложно. Как показывает практика, первые два курса обучения в технических вузах затрачиваются преимущественно на компенсацию дефицита знаний и образовательных умений вчерашних школьников. Главной причиной этому является разрыв между содержанием программ школьного обучения и требованиями, предъявляемыми к физико-математической подготовке в технических вузах. Нарушен системный принцип школа-вуз, т.к. программа обучения

в технических вузах опирается на Госстандарт, ориентированный на выпускников «советской школы» [1, с. 60].

Одним из сложных предметов для изучения на первом курсе является начертательная геометрия. Для успешного изучения данного предмета необходимо не только понять и усвоить понятия, условности и упрощения, но и иметь пространственное представление и свободно владеть техникой чертёжа. Учебный процесс по данной дисциплине включает в себя такие формы обучения как лекции, практические занятия, выполнение расчётно-графических работ, самостоятельную работу. В реализуемых в практике федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшего профессионального образования предусматривается снижение числа аудиторных занятий и значительная доля времени отводится для самостоятельной работы студентов, в большей степени для внеаудиторной.

Усиление роли самостоятельности способствовало появлению ряда проблем в организации деятельности преподавателя: как грамотно и эффективно проектировать содержание самостоятельной работы, как конструировать чётко сформулированные задания и задачи, как корректно контролировать освоение студентами теоретического материала и решения ими практических заданий.

Различают три уровня самостоятельной работы студентов: репродуктивный, реконструктивный и творческий (поисковый). А в зависимости от степени трудности заданий различают четыре типа самостоятельной работы студента. Первый тип формирует у студентов умение выполнять задания по образцу. Второй – формирует умение воспроизводить информацию по памяти. Третий – направлен на обучение студентов решению нетиповых задач. Четвёртый – предполагает выполнение заданий, ориентированных на творческую деятельность. Как известно, для успешной организации самостоятельной работы студентов необходимо сочетание всех уровней и типов.

Студентам-первокурсникам достаточно сложно справляться с возложенными на них учебными нагрузками и организовать свою самостоятельную работу. А преподавателю для эффективной орга-

низации самостоятельной работы необходимо при проведении входного контроля оценить уровень знаний студентов, при необходимости осуществления дифференцированного подхода распределить на подгруппы.

Для студентов, имеющих высокий уровень подготовки, достаточно правильно сформулировать задачи и направление их решения. Но как показывает практика немалый процент первокурсников это студенты с низким уровнем самоподготовки, для них первоначально необходимо предусмотреть задания, которые направлены на воспроизведение информации, закрепление и систематизацию знаний, и далее перейти к решению уже нетиповых задач.

Для организации самостоятельной работы при изучении начертательной геометрии и инженерной графики нами используются следующие формы.

Подготовка опорного конспекта. Опорный конспект должен состоять из основных теоретических положений, фактов и т.п. Подготовка такого конспекта приучает студента выделять существенное в лекции, осмысливать графический материал, кратко записывать содержание лекций, оформлять текстовый материал в блок-схемы и таблицы. В результате такой работы совершенствуются способы познавательной деятельности, а учебный материал сохраняется в структурированной и более зрительно воспринимаемой форме.

Другой эффективной формой самостоятельной работы студентов для закрепления теоретических знаний может служить решение графических задач по изучаемой теме. Данная работа является на данный момент основной и осуществляется студентами по разработанным методическим указаниям и пособиям. Рассмотренные формы относятся к первому и второму типу самостоятельной работы, и выполняются последовательно. Это является обязательным условием для аттестации по дисциплине.

Но для мотивации и заинтересованности в изучении начертательной геометрии и инженерной графики студенты привлекаются к самостоятельному решению нетиповых задач и выполнению творческих заданий. В частности одним из методов является кейс-метод. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность студентов, в которых студентами приобретаются коммуникативные умения. Решая общие проблемы очень важно сотрудничество, которое позволяет всем студентам полностью осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное, – научиться работать совместно и самостоятельно. Примером могут быть:

- вычерчивание сборочного чертежа или чертежа общего вида по чертежам деталей и принципу действия механизма;

- вычерчивание чертежа или схемы на основе описания нового технического устройства;

- детализирование сборочного чертежа, при необходимости определение неисправности на основе анализа устройства по чертежу.

Другой формой самостоятельной работы является составление студентами тестов самостоятельно по определённым темам или разделам дисциплины. Данная деятельность является продуктивной, которая требует от студента углублённого изучения аудиторного материала, эффективного поиска необходимой информации при анализе соответствующей литературы и использовании электронных источников. Студенты в процессе изучения материала сами могут составлять тесты закрытой формы, преобразовывать их в разнообразные тесты открытой формы. Таким образом, они не только пополняют и структурируют свои знания, но и помогают создать комплект тестовых заданий по различным темам курса. Т.к. составление тестов является трудоёмкой и сложной работой, в процессе которой преподаватель обеспечивает студентов необходимыми дидактическими материалами.

Известно, что начертательная геометрия и инженерная графика являются дисциплинами общепрофессионального цикла и общетеоретической базой специального инженерного образования, составляющей важную часть профессиональной подготовки будущих инженеров. В этой связи нами предлагается подготовка студентами бинарных занятий и междисциплинарных конференций. Например, подготовка бинарного занятия по высшей математике и начертательной геометрии «Задачи сечения и пересечения поверхностей как результат синтеза графо-геометрических дисциплин» [3, с. 185].

В этом случае, мотивация учебной деятельности будущих специалистов может усиливаться разъяснением значимости междисциплинарных связей, необходимости и важности знаний, получаемых при изучении данной дисциплины, применении их в изучении общетехнических дисциплин, а также подготовкой к предстоящей профессиональной деятельности. Студенты, которые успешно выполнили задания по составлению тестов и приняли участие в бинарном занятии или выступившие на конференции, освобождаются от экзамена.

Необходимо также отметить, что способы воспитания положительной мотивации, такие, как стремление к самоутверждению, самореализации, чувство успеха, уверенность в своих силах, имеют немаловажное значение в усилении мотивации самостоятельной учебной деятельности студентов. И основная роль в этом конечно принадлежит преподавателю, он должен работать не просто со студентом, а с личностью. В этом случае студент становится активной фигурой учебного процесса.

В заключение надо отметить, что самостоятельная работа студентов рассматривается нами как учебная и научно-исследовательская деятельность, направленная на развитие общих и профессиональных ком-

петенций. Самостоятельную работу можно назвать эффективной, если она является одним из основных, органических элементов учебного процесса. Как показывает практика, организация самой работы находится в прямой зависимости от профессионализма и подготовленности к ней самого преподавателя и желания студента активно участвовать в учебном процессе, а не быть пассивным объектом обучения.

Библиографический список

1. *Белянина И.Н.* О реализации преемственности обучения «школа – технический вуз» // *Совре-*

менные проблемы науки и образования. – 2010. – № 1 – С. 58–62.

2. *Гончарук Н.П.* Педагогические условия формирования интеллектуальных умений студентов // *Вестник Казанского технологического университета.* – 2006. – № 6. – С. 217–221.

3. *Стрельникова О.И., Гурьянова Е.В.* Межпредметные связи как условие оптимизации образовательного процесса при изучении технических дисциплин // *Новые технологии в образовании.* – Красноярск: Изд-во «Научно-инновационный центр», 2012. – С. 184–187.

УДК 378.14:78

Желнина Ольга Николаевна

*Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого
Zheltnina.olia@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В статье анализируются проблемы подготовки будущего учителя музыки в системе профессионального музыкального образования в историко-культурологическом контексте.

Ключевые слова: музыкальное образование, профессиональная подготовка учителя музыки, культурологический подход.

Российская система музыкального образования претерпевает целый ряд инновационных изменений, обусловленных вхождением в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается сменой образовательной парадигмы, в которой предлагается иное содержание, иные подходы и отношения, иной педагогический менталитет. Мы разделяем точку зрения Х.Г. Тхагапсоева, что личностно обусловленное многообразие содержания, форм и траекторий образовательного процесса уже стали знаками эпохи, а перспективой образования является проективно-личностная парадигма, воплощающая «множественность образования» через формы жизни и деятельности, культуры и потребления, схем и типов поведения, коммуникации и интеракции [6, с. 58]. Такая трактовка органично вписывается в гуманистическую педагогику, где личность рассматривается как высшая ценность общества и является самостью общественного развития (В.А. Сластенин, А.М. Булыгин, Г.И. Чижакова и др.).

Реформирование системы высшего музыкального образования в России связано с требованиями современной жизни, изменением всех сфер деятельности специалиста-музыканта, и обусловлено объективными тенденциями модернизации профессионального образования в условиях интеграции его в мировое культурно-образовательное пространство и гармонизации различных отечественных и западноевропейских образовательных систем высшего музыкального образования, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования.

В рамках системного, онтологического и деятельностного подходов к проблеме исследования нами проведен анализ широкого спектра специальной литературы и научных исследований, посвященных вопросам теории музыкального образования и его реализации, в первую очередь в высших учебных заведениях разных образовательных типов. Авторы, рассматривая музыкальное образование как культурный и исторический феномен, раскрывают его сущность с различных общепедагогических, искусствovedческих, общехудожественных позиций:

– музыкальное образование как процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества [5, с. 152];

– музыкальное образование как процесс поэтапного познания музыки, направленное на приобщение учащихся к музыкальной культуре в целом, а не только к музыкальному искусству [1, с. 8];

– музыкальное образование как совокупность общехудожественного (массового) и профессионального образования;

– музыкальное образование как интегративное понятие, объединяющее в себе музыкальное воспитание, музыкальное обучение и музыкальное развитие [1, с. 7];

– музыкальное образование как процесс усвоения и совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности и полученных в результате обучения;

– музыкальное образование как система организации музыкального обучения в различных музыкальных учебных заведениях [1, с. 12].

Анализ данных положений, позволяет нам трактовать термин музыкальное образование как *процесс профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта, организуемый в контексте приобщения его личности к музыкальной культуре общества.*

В российской музыкально-образовательной практике в настоящее время существуют различные образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой педагога-музыканта, в настоящее время подготовку педагога-музыканта для системы общего и дополнительного образования (учителя музыки) традиционно обеспечивают музыкально-педагогические факультеты вузов Министерства образования и науки Российской Федерации. Вузы искусств (консерватории, академии культуры, институты искусства и культуры), входящие в структуру Министерства культуры Российской Федерации, имеют свою специфику и особые задачи в области подготовки высокопрофессиональных музыкантов-исполнителей, теоретиков, музыковедов, композиторов, дирижеров, хормейстеров для систем профессионального и дополнительного образования.

Особенностью профессионального музыкального образования в вышеперечисленных высших учебных заведениях является одновременное обучение в области педагогики и в области музыкальной культуры и исполнительства с различными задачами, специализациями, отличающиеся уровнем квалификации в зависимости от принадлежности к тому или иному учебному заведению. Сочетание исполнительской и педагогической подготовки студента обусловлено, прежде всего, своеобразием музыки как искусства и самого процесса по передаче и усвоению содержания музыкального образования.

Анализ практики показывает наметившуюся в последние годы устойчивую тенденцию к «размыванию» границ при подготовке музыкантов-педагогов для систем общего и профессионального образования.

Например, в некоторых консерваториях и академиях культуры в настоящее время существуют музыкально-педагогические кафедры, факультеты (отделения), готовящие специалистов и для системы массового (общего) музыкального образования, а многие музыкально-педагогические факультеты расширили перечень специализаций за счет целого ряда исполнительских дисциплин, таких как: вокал, музыковедение, специальный инструмент, хоровое дирижирование и др. Таким образом, выпускники музыкально-исполнительских факультетов вузов наряду с такими квалификациями как «Артист оркестра», «Концертный исполнитель», «Преподаватель основного инструмента» и др., которые традиционно рассматриваются как доминирующие, получают возможность приобрести квалификацию «Учитель музыки». Выпускники музы-

кально-педагогических факультетов, получая квалификации «Учитель музыки» и «Педагог дополнительного образования» могут дополнить их достаточно широким рядом специализаций: от регента детского хорового коллектива или преподавателя теории музыкальных дисциплин в системе дополнительного образования, до педагога-гувернера и т.д. Благодаря такой тенденции, профессиональная подготовка современного педагога-музыканта предполагает освоение разностороннего содержания сфер его деятельности, прежде всего, это музыкально-исполнительская, музыкально-педагогическая, культурно-просветительская, социально-педагогическая и научно-методическая сферы.

Одной из основных задач профессионального музыкально-педагогического образования в России в настоящее время является подготовка специалиста, способного к решению проблем исторической, культурологической направленности; педагога, способного, к диалогу в рамках отечественной и зарубежной музыкальных культур.

Историко-культурологический компонент содержания профессиональной подготовки студентов содержится во всех изучаемых вузовских дисциплинах, что указывает на необходимость специальной работы преподавателя вуза по его выявлению, обогащению и использованию *в целях культурной идентичности обучаемых*

Особенностью музыкально-педагогического образования является единство музыкально-исполнительской, теоретической и методической подготовки. Для нас принципиальное значение имеет тот факт, что педагог-музыкант широкого профиля – реальность современного общего музыкального образования. Соответственно выпускник музыкально-педагогических факультетов должен быть подготовлен к применению своих профессиональных знаний и умений не только в общеобразовательных учреждениях, в качестве учителя музыки, но и во многих иных сферах образования и культуры. Отличие современных требований, предъявляемых молодому специалисту, связано со значительным расширением поля его деятельности и повышением уровня профессиональной компетентности.

Следует подчеркнуть, что только при ясном понимании важности историко-культурологической направленности для подготовки будущих учителей музыки, при осознании необходимости установления межпредметных связей в учебном процессе со стороны преподавателей-музыковедов, преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин, преподавателей методистов, возможно изучение профессионально актуальных знаний всех учебных предметов.

Мы считаем, что историко-культурологическая направленность должна объединять всю систему вузовской подготовки педагога-музыканта, включая учебные дисциплины общегуманитарной (дис-

циплины исторической и культурологической направленности), общепрофессиональной (дисциплины психолого-педагогической направленности) и предметной подготовки (музыкально-исполнительские, теоретические и методические дисциплины).

Перечень дисциплин, характеризующихся историко-культурологической направленностью и обеспечивающих комплексную подготовку учителя музыки достаточно широк. В рамках таких учебных дисциплин как: «Философия», «Культурология», «История педагогики», «История России», «Мировая художественная культура», «История зарубежной музыки», «История русской музыки», «История отечественного музыкального образования» и др., в различных аспектах изучается широкий пласт истории культуры, в том числе музыкально-педагогической [3]. Такой объем материала требует новых средств обработки и подачи информации, обеспечивающих взаимосвязи различных учебных предметов. Усложняется данное положение и тем, что существующие технологии, традиционные методы обучения рассчитаны на более информированную часть студентов, обучающихся в вузе. Так как вышеперечисленные дисциплины ставят перед собой разные цели, они не направлены на формирование целостного восприятия культуры, полученные знания характеризуются значительной аддитивностью а процесс обучения сопровождается неумением применять полученные знания в новой ситуации (устанавливать необходимые связи, использовать способы деятельности в одних предметах при изучении других и т.д.).

Наиболее разработанным и апробированным в практике образования является культурологический подход, выступающий методологической основой теории и практики воспитания. Он ориентирует на понимание человека как человека культуры, из него вытекает гуманистическая направленность концепции личностно-ориентированного воспитания, где образ человека, на который оно нацелено, совпадает с его культурологическим видением (А.И. Пайгусов).

Культурологический подход в современном его понимании, прежде всего, ориентирован на усвоение современного состояния культуры.

В процессе обучения должна изучаться и культура прошлого, ее генезис, развитие, сложности и противоречия. Именно поэтому, в процессе обучения ведущая роль должна отводиться историко-культурологическому подходу, который является одной из разновидностей культурологического подхода и предполагает проектирование образовательного процесса на основе изучения исторически развивающихся культур [2, с. 9].

Все вышеизложенное выдвигает проблему поиска новых направлений, методов, форм и средств обучения, выдвигая ее в разряд приоритетных и общезначимых, а так же актуализирует поиск мето-

дологического подхода, способного выявить историко-культурологические взаимосвязи различных учебных дисциплин, исходя из требований государственных стандартов и новых условий модернизации системы профессионального музыкального образования. Очевидно, что это решение может быть только комплексным.

Наш опыт реализации исторического компонента культурологического подхода при подготовке студентов-музыкантов на теоретическом и методическом уровнях показал, что для осознания учащимися историко-культурных закономерностей необходимо использовать наиболее полный ряд методов исторического исследования. Основными методами реализации исторической направленности музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки являются: исторический, хронологический, хронологическо-проблемный, периодизации, сравнительно-исторический, ретроспективный, системно-структурный, статистический, синхронический методы, а так же методы социологических исследований. Данные методы применяются для поиска взаимосвязей между отдельными ранее изученными и изучаемыми дисциплинами, путем составления «событийных» полей, срезов и схем. С их помощью в базе сведений из истории музыкальной культуры и педагогики возможно составление *срезов* через любые промежутки времени, что позволяет обнаруживать исторические *точки роста* отдельных теорий, создавать исторические карты науки, истории культуры и истории педагогики с убедительным показом *узловых точек* развития. Ведущим становится принцип получения нового знания путем организации уже имеющегося. Результаты работы студентов могут быть изложены в графической форме или занесены в таблицу.

На музыкально-исполнительском уровне также возможно реализовать историческую направленность в профессиональном образовании будущего учителя музыки и найти возможность установления межпредметных связей в учебной музыкально-исполнительской деятельности студента-музыканта, вне зависимости от его первоначальной подготовки.

Одним из примеров такой работы является включение в учебно-практическую деятельность элементарного музыкального инструментария в историко-культурологическом ракурсе. При этом происходит изучение истории возникновения музыкальных инструментов, особенностей их географического распространения, исторических периодов бытования и особенностей использования в ансамблях и оркестрах и др. Такая экспериментальная работа была реализована на различных этапах подготовки будущего учителя музыки в рамках учебных дисциплин: «Музыкально-педагогический практикум» и «Музыкально-инструментальные практикумы» (на методическом и музыкально-ис-

полнительском уровнях); «Класс ансамбля» (на музыкально-исполнительском уровне); «История музыкального образования» (на теоретическом уровне); «Педагогическая практика» (на методическом уровне) и других.

Объединение на историко-культурологической основе музыкально-исполнительских дисциплин «Класс основного музыкального инструмента» и «Класс дополнительного музыкального инструмента» с учебной дисциплиной «Методика музыкального образования» привело к появлению одного из интереснейших мероприятий, ежегодно проводимых в рамках Дней науки – конкурсу исполнительского мастерства («Танцевальная музыка», «Женский образ в инструментальной культуре», «Музыкальный колорит народов мира» и др.) [4].

Практика работы показала, что именно такое непрерывное «проживание» в историческом ракурсе на музыкально-исполнительском, теоретическом и методическом уровнях способствует глубокому изучению программного материала в рамках изучаемых дисциплин, осознанному усвоению методических приемов в педагогической работе и активному формированию музыкально-педагогического потенциала будущих учителей музыки в целом.

Таким образом, в контексте нашего исследования целью профессиональной подготовки мы считаем формирование специалиста (учителя музыки) с высоким уровнем музыкальной культуры, обладающим профессиональным историко-культурологическим мышлением, способного к системному историко-культурологическому анализу явлений музыкальной культуры и образования, включающего их в собственную систему культурных, исторических, музыкальных ценностей.

Мы полагаем, что реализацию исторического компонента культурологического подхода при подготовке студентов-музыкантов можно осуществить только при ясном понимании преподавателями музыковедами, преподавателями музыкально-исполнительских дисциплин и преподавателями методистами, важности объединения общегуманитарной, музыкальной, педагогической и историко-культурологической подготовки в музыкально-педагогическом образовании.

Библиографический список

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учеб. для вузов. – М.: Академия, 2004. – 333 с.
2. Веремьев А.А. Культурологический подход к образованию: методологический и содержательный аспект // Искусство и образование. – 2007. – № 6. – С. 4–9.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: специальность 030700 – учитель музыки. – М., 2005.
4. Желнина О.Н., Шалагина А.В. Специфические особенности преподавания дополнительного музыкального инструмента при подготовке будущего учителя музыки в вузе // Современная педагогика искусства в контексте развития отечественного художественного образования: Материалы межрегион. межведом. науч.-практ. конф. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 168 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
6. Тхагансоев Х.Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 58–61.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ГЕОГРАФИЮ

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию с использованием потенциала географических дисциплин. Анализируются виды познавательной деятельности в которые вовлекались студенты, изучающие географию.

Ключевые слова: формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию, образовательный потенциал географических дисциплин, виды познавательной деятельности студентов.

Готовность к профессиональному самосовершенствованию понимается нами как сложное интегративное образование, которое проявляется в потребности и умении организовывать и осуществлять профессиональное саморазвитие на основе целенаправленной профессиональной активности студентов. Мы выделяем следующие компоненты готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию: мотивационно-ценностный – положительное отношение к будущей профессиональной деятельности; эмоционально-волевой – устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов; содержательно-операционный – теоретические и эмпирические знания в области профессиональной деятельности, а также знания о себе как субъекте профессиональной деятельности; рефлексивный – способность проанализировать ход и результаты собственной профессиональной деятельности, видеть целостность линии профессионального развития.

Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию мы определяем как педагогически организованный циклический процесс, требующий постоянного осмысления потенциальных возможностей студента как профессионала и стимулирующий его профессиональное и личностное развитие, что является основой рефлексивно-деятельностного подхода. Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию происходит только при условии личной активности на основе самостоятельного выбора и творческой переработки, а не простого усвоения знаний. С этой целью взаимодействие всех участников образовательного процесса должно строиться на основе:

- создания воспитывающей среды, предполагающей сотрудничество студентов и преподавателей, основанное на взаимной ответственности;
- диалогичности общения, включающей обучение культуре диалога и формирование умения отстаивать свою точку зрения и с уважением относиться к другим мнениям;

– практико-ориентированной деятельности с вовлечением студентов в квазипрофессиональную и профессиональную деятельность, что создает условия для приобретения личного опыта, так как личность формируется и проявляется в деятельности);

– вариативности деятельности, что способствует формированию умения делать осознанный выбор;

– проблемности с подготовкой к решению жизненных проблем во взаимоотношениях со средой.

Изучение географических дисциплин в процессе подготовки бакалавра позволяет не только формировать профессиональные компетенции, но и уточнить индивидуальный характер процесса развития готовности студента к профессиональному самосовершенствованию, выявить имеющиеся достижения и проблемы в сфере профессиональной подготовки (наличие умений самоцелеполагания, согласования своих целей с целями других людей, выстраивание иерархии целей, на основе чего развиваются внутренние мотивы профессиональной деятельности).

Актуальными направлениями работы по формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию являются в процессе изучения географии: во-первых, изучение географических дисциплин как органической части общечеловеческого опыта и как условие для формирования профессиональной мотивации у студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности; во-вторых, показ сложности, неоднозначности общественных явлений, человеческой истории, природных процессов, их взаимовлияния, что способствует росту способности анализировать и объяснять явления на междисциплинарном уровне, с использованием механизмов дифференциации, интеграции и иерархизации знаний; в-третьих, формирование положительного, ценностного отношения к профессиональному обучению (осознание студентом сущности профессиональной деятельности, ее возможностей в реализации собственных потенциалов); в-четвертых, становление умения выразить свое отношение к миру, людям, себе в цивилизованной форме; в-пятых, максимальное привлечение студентов к практической деятельности.

В процессе изучения курса географии студенты КГУ им. Н.А. Некрасова, (направление подготовки 050100.62 - Педагогическое образование) и студенты КГТУ (направление подготовки 100400 – Туризм) вовлекаются в следующие виды познавательной деятельности:

1. Деятельность научно-познавательного характера, которая основывается на изучении географических, экономических, экологических, политических, социальных, историко-культурных проблем развития нашей страны и стран мира в ходе дискуссий, дебатов, практикумов, «творческих лабораторий», деловых игр, ролевого тренинга. Мы пошли путем расширения сферы проблем, по которым студент путем самообразования, через активную работу совершенствует свой профессиональный уровень. В рамках этого вида деятельности нами проводились дискуссии по следующим темам: «Что такое символы страны?», «Как проходят выборы в разных странах мира?», «Глобальный мир или сообщество суверенных стран?», «Возможно ли гражданское общество в исламских странах?», «Как связаны уровень экономического развития страны и наличие гражданского общества?», «Оценка экологической ситуации в различных регионах России (от Калининграда до Владивостока)». Тематика дебатов также разнообразна: «Экономически развитые государства должны безвозмездно помогать слаборазвитым государствам?»; «Жить в городе-миллионере лучше, чем в провинциальном городке?»; «Москва должна перестать быть столицей России?»; «Международные проблемы можно решить?»; «Глобализация – это общемировой процесс». Проводились дни знакомства с международными правительственными и общественными организациями, в работе которых участвует Россия: ООН, ВТО, ЮНЕСКО, WWF.

2. Деятельность практико-преобразовательного характера предполагает создание собственного авторского продукта – тематических карт, стенгазет, презентаций, интерактивных выставок, дидактических или деловых игр, поиск новых тем для диспутов. А также участие в общественно-полезной деятельности: природоохранной, связь с общественными и государственными организациями, участие в реализации своих проектов, акции благотворительности, установление международных связей. Нами использовались следующие формы работы: конкурсы на лучшего гида по стране и республикам в составе России, странам мира. Создание авторских карт с новой или проблемной тематикой: Экологическая карта России, карта малых народов России и мира; карта рекреации и туризма российских граждан за рубежом; костромичи на карте мира.

3. Деятельность ценностно-ориентационного характера предполагает участие в проектах с нравственной тематикой, отражение эстетических впе-

чатлений в процессе познания своей страны и стран мира: написание сочинений, эссе, оформление плакатов. Предлагая темы сочинений, преподаватель должен учитывать, что выбор темы сочинения очень часто обусловлен не уровнем подготовки студента, а его желанием творчески выразить себя. В связи с этим, при разработке заданий подобного плана преподаватель должен стремиться создать для студентов возможность индивидуального выбора, но сам выбор осуществляют сами студенты. Темы сочинений нами предлагались следующие: «В какой стране мира я бы хотел жить», «Мой любимый уголок природы костромского края» (конкурс рассказов). Конкурс свободного творчества, изобразительного, литературного, например: «Страна, которая удивляет». Студенческая газета как средство профессиональной подготовки дает возможность высказываться на важные для студентов темы, обсуждать жизнь в разных масштабах от родного факультета до страны и мира. Приведем примеры тематики стенгазет: «Непутевые заметки» (путешествие по регионам России), «Неделя планеты», «Мир заповедной России», «Памятники природы и культурного наследия». Проводился факультетский конкурс фотографий в течение всего лета «Я познаю Россию, я познаю мир». Предложенные материалы в практической работе преподавателя курса географии могут быть использованы в разных вариантах:

- в комплексном варианте, который включает системное планирование и применение на протяжении периода обучения;

- как серия тренингов по отдельным актуальным проблемам профессиональной подготовки;

- как материал для построения индивидуальной программы профессиональной подготовки.

4. Самостоятельная работа студентов по географическим курсам заключается в выполнении заданий, разной степени проблемности. Цель предлагаемых заданий – научиться эффективно работать с текстом учебных пособий, картами и статистическими данными, применять географические знания при анализе материалов СМИ, научиться разбираться в ряде вопросов международной экономики и политики. Качество знаний можно определить по ответам на вопросы разной сложности. Самые легкие вопросы (I) требуют простого воспроизведения изученного материала. Например, какие страны относятся к категории суверенных государств и сколько их на современной политической карте мира? (I) Как можно оценить ЭПП ФРГ по отношению к ее главным торговым партнерам? (I) Усложненные вопросы (II) рассчитаны на умение сравнивать или обобщать сведения, извлекаемые из учебника, карт, статистических материалов, использовать ранее изучавшийся материал. Например, охарактеризуйте географию современных международных миграций населения. (II) В ка-

ких формах осуществляются внешние экономические отношения между странами зарубежной Европы? (II) Наиболее трудные вопросы (III) нацелены на применение географических знаний при объяснении географических фактов, законов, закономерностей, на определение причинно-следственных связей. Приведите примеры «горячих точек» на современной политической карте мира, являющихся очагами международной напряженности и тер-

роризма (III). Самостоятельная работа студентов по географическим курсам призвана не только закреплять и углублять знания, полученные на аудиторных занятиях, но и формировать умения ориентироваться в многообразии материала, умения обобщать, реферировать содержание, умения организовать свое время, способствовать развитию у студентов творческих навыков, умения выразить свою точку зрения на изученные проблемные вопросы и задания.

УДК: 159.922.7

Пошехонова Вера Адамашевна

кандидат психологических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический институт
psy-sha@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА

Уровень подготовки характеризуется готовностью и умением психолога применить теоретические знания для решения практических задач.

Ключевые слова: парадигма, принципы, психолог, специалист.

Принципиальный момент построения учебного процесса для студентов состоит в непрерывном обосновании высокой социальной значимости, их востребованности к будущей профессиональной деятельности; включение в учебную деятельность задач личностного роста молодых людей. Развитие нравственных качеств личности будущего специалиста приобретают в учебно-воспитательном процессе большое значение, поскольку психолог имеет дело с душой человека.

В психологии для подготовки специалиста сложились три ведущих методологических парадигмы – классическая (естественнонаучная), неклассическая (гуманитарная), культурно-историческая. Парадигма – признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу новую модель постановки проблем и их решений (Г. Кун).

Она определяет: какие законы, закономерности, факты должны быть установлены (цель изучения); каковы должны быть методы, аппаратура, приёмы обработки материала (способы достижения цели); какие гипотезы должны быть сформулированы и каков их приоритет; статистические критерии, критерии валидности, надёжности.

Осознание парадигмы всегда есть показатель зрелости науки. Методология получения научного знания призвана обеспечить оптимальность и достоверность процесса познания научной истины. На этапах построения научной теории и проверки полученных результатов основная смысловая нагрузка ложится на движение в предметном содержании. Для успешного использования данных достижений необходимо сочетание творческого движения сверху вниз и снизу вверх.

Естественнонаучная парадигма наиболее распространена во всем мире. В ней много достовер-

ных фактов, требующих интерпретации, но они могут быть объяснены по-разному. В этой парадигме характерны: ценность объективного и предметного знания и ценность новизны, постоянного приращения объективного знания о мире.

В науке существует гуманитарная парадигма – познание природы, общества, самого человека с человековедческой позиции. Она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно использование общих принципов при интерпретации индивидуальных, общественных или исторических событий [1].

Гуманитарная парадигма характеризует объект познания и оценивает всю информацию с позиции нравственных, культурных, религиозных, эстетических данных. Содержание гуманитарного знания связано с общественным бытием, культурой человека. Основная задача гуманитарной науки – описывать и интерпретировать феномены человеческой жизни, не претендуя на единственно «истинную» теорию, осмысляя динамические и развивающиеся системы традиций, представлений, репрезентаций мира (Глазерсфельд, 2001).

Для классической парадигмы: это подготовка подрастающего поколения к жизни и труду, где человек – простая система, а знания идут из прошлого (школа памяти). В новой образовательной парадигме основная миссия образования – обеспечение условий самоопределения и самореализация личности, а сам человек представляет собой сложную систему. Содержание традиционного обучения является главным образом дидактически преобразованным (упрощенным) содержанием соответствующих научных дисциплин. При этом главное не передача информации, а развитие способности личности компетентно выполнять все функции, решать проблемы и задачи, овладевать целостной профес-

сиональной деятельностью. Содержание обучения в новой парадигме – пространственно-временной контекст: «прошлое-настоящее-будущее»; системность и межпредметность знания.

Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее.

Культурно-историческая парадигма могла возникнуть только в особое историческое время всеобщей революционности, которое делало и сознание революционным. Объективной необходимостью стало переосмысление проблемы движущих сил психического развития, его специфики у человека по сравнению с биологическим типом развития, центральной проблемой психологии на многие годы стали достижения отечественной науки.

В рамках культурно-исторической парадигмы для объяснения разных феноменов используется экспериментально-генетический метод: для того, чтобы понять явление, надо его построить. Л.С. Выготский утверждал, что высшие психические функции человека – или сознание, имеют социальную природу. При этом под высшими психическими функциями подразумеваются: произвольная память, произвольное внимание, логическое мышление.

Каждая форма культурного развития уже продукт исторического развития человечества. Культурно-историческая парадигма не просто провозглашается; но и является основой для экспериментальных исследований автора, которые продолжают о сих пор. Конкуренция парадигм – следствие несопоставимости картин мира, лежащих в их основе, и сходства познавательных задач, стоящих перед ними.

Основой этого стали принципы отбора и изложения материала:

- принцип историзма – важные проблемы развития психики, существующие в разные века, исторические предпосылки возникновения психологии как науки;

- разработка и введение в науку новых методов исследования психического развития, определение его сильных и слабых сторон; определение правильного научного подхода к дальнейшему изложению важных проблем психологии в аспекте культурного развития [3].

Механизм данного преобразования можно условно представить как:

- ориентация на конкретные запросы профессиональной среды, а не на их конструкции, на основе общих положений психологической науки;

- установление соответствия между психологической и профессиональной (средовой) терминологией и проблематикой;

- выбор решения конкретно-профессиональных ситуаций таким способом, которые адекватны данной среде;

- «перевод» психологических терминов на язык конкретной профессиональной среды;

- анализ эффективности, действенности предложенных рекомендаций и способов решения профессиональной проблемы с целью выявления возможности их повторного использования, определения границ и условий применения и, при необходимости, коррекции.

Структурообразующий мотив профессиональной деятельности состоит в сохранении и развитии основополагающих принципов научной школы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина. В работе психолога утверждается система психолого-педагогических принципов, базирующихся на постклассической методологии науки.

1. Принцип естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии, идеографического и номотетического исследовательского подходов, которые раскрываются через интеграцию в рамках отдельного исследования феноменологического анализа сложных явлений внутреннего мира, ценностно-смысловой и духовно-нравственной сферы личности.

2. Подготовка специалиста нового поколения реализуется через интегративный подход к научному, технологическому и методическому обеспечению процесса профессиональной подготовки студентов-психологов, в качестве фундаментальной основы которого выступает развитие инновационной учебно-исследовательской парадигмы. Это изучение психики человека, создание комплексов учебных дисциплин, характеризующихся тесными межпредметными связями и выступающими как единый учебный модуль.

3. Принцип синтеза научно-исследовательской, воспитательной, учебной и практической работы, который реализуется по средствам организации самостоятельной работы, включающей поисковую активность, интеллектуальную инициативу респондентов.

4. Принцип полисубъектного подхода к обучению: образовательный процесс имеет диалогический, интерактивный характер, предполагает взаимодействие различных субъектов образовательной среды. Перспективным является такой подход к определению сформированности практико-ориентированных качеств и умений у психологов, который предполагает:

- усвоение теоретических положений психологической науки на уровне умения применить усвоенные теоретические положения для объяснения поведения людей и ситуаций, в которых они оказываются.

5. Проблема активности познающего субъекта и порождения им множества интерпретаций реаль-

ности, независимости последующих его состояний от начальных условий его существования, рассматривается в синергетике, или теории диссипативных структур (Пригожин, Хакен, 2005; Аршинов, 1997).

6. Реальность, в *синергетическом подходе*, есть совокупность саморазвивающихся систем, существующих в изменяющихся, нестабильных условиях. Системы характеризуются целостностью, устойчивостью структуры и процессов самоорганизации, нелинейностью. Синергетический подход связан с пониманием потенциальной множественности возможных путей развития, где актуально существующее есть только один из воплотившихся вариантов потенциально возможного (Петренко, 1997).

7. Важен системный подход в познании психической реальности, который в приложении к образованию способствует адекватной постановке проблем и учебных задач, ориентирует процесс обучения на раскрытие целостного образа Человека.

Развитие системы как целостности, приобретение новых системных свойств определяется как прохождение через точки бифуркации – ветвления эволюции, кризисные моменты, в которых совершается выбор дальнейшего пути развития.

Согласно принятой парадигме, учебный процесс обоснован подходами: деятельностным – освоение профессии позволяет структурировать обучение, определяет последовательность освоения учебных задач, их психологическое содержание. Действующим становится возрастно-психологическое изучение человека. Постигание тайны его роста и развития, начиная с пренатального периода, далее – через все возраста – к зрелости.

Молодые специалисты педагоги-психологи, приступающие к самостоятельной деятельности после окончания вуза, обладают в большей степени теоретической подготовкой, поэтому им трудно избежать разочарования, когда они не могут из-за недостатка опыта осуществлять деятельность, которая вызвала бы признание окружающих.

Возможно, причиной этого является поточный характер подготовки практических психологов, предполагающий равное усвоение ими одних и тех же знаний, формирование одних и тех же умений, навыков и рассчитанный на то, что сами по себе глубокие теоретические знания способны по мере необходимости реконструироваться и применяться в реальных условиях конкретной сферы деятельности. В организационном плане для решения этой проблемы есть такие возможности: освоение в условиях поточного обучения общих основ психологических знаний, которые нужно пополнять специализированной подготовкой, значимым материалом в условиях профессиональной среды.

Нужно говорить о необходимости самоопределения будущего психолога уже в процессе обучения на старших курсах. Конкретизация своеобразных задач конкретной сферы профессиональной

деятельности затруднена тем, что редко бывает совпадение профессиональных интересов преподавателей психологии с потребностями тех сфер профессиональной деятельности, которые предстоит осваивать психологам-выпускникам.

Выпускник кафедры – это специалист, умеющий вести научно-исследовательскую работу в области психологии развития и возрастной психологии. Он способен анализировать научную литературу, выявлять проблемы и актуальные направления исследований в современной психологии.

Компоненты портрета – своеобразные «точки роста» для всех учебных мероприятий. Они помогли сформулировать образовательную парадигму факультета: фундаментальная теоретико-практическая подготовка к профессиональной деятельности, с учетом практико-ориентированного характера обучения.

Психологу нельзя превратиться в узкого специалиста, способного проводить отдельные «методики» или умеющего читать конкретные «курсы» и «спецкурсы», но не понимающего, что происходит в окружающем его мире. Презумция превосходства «ученого» над «практиком» в том, что «ученые», начинают учить «практиков», хотя «практики» сами часто имеют более обобщенный опыт решения человеческих проблем, чем ученые.

Уровень профессионального мастерства – основной критерий работы теоретико-практического психолога:

- оценка возможности применения в учебно-воспитательном процессе новых учебных курсов, методик, оборудования;
- участие в разработке инновационных проектов в учреждениях;

Теоретик может выделить принципиально новое, но окружающие его понимают плохо и его методами пользоваться трудно. Психолог-теоретик понимает другого человека, переводит и адаптирует разные методы работы.

Выделяются основные этапы деятельности педагога-психолога в процессе решения ситуации: постановка и уточнение гипотезы решения проблемы; изучение проблемы; выбор и выполнение программы психологической помощи; рефлексия работы специалиста в процессе оказания психологической помощи; формулирование рекомендаций по дальнейшей работе.

Осмысление социальной действительности обязательно включает в себя историческую ситуацию, в которую погружен исследователь (Янчук, 2005). Исследователь в процессе познания не «открывает истины», а конструирует интерпретацию мира.

Методология конструктивизма основывается на идее относительности истинности научного познания, обусловленности теорий и представлений историко-социальным контекстом. В ней мышление человека формируется посредством интериоризации, социального опыта.

В институте используются разные формы пропаганды психологических знаний: лекции и семинары по психологии, выставки психологической литературы, систематическое информирование администрации института, факультетов и кураторов учебных групп о психологических проблемах студентов и результатах, полученных в социально-психологических исследованиях, проводимых совместно преподавателями кафедры психологии и студентами, беседы в академических группах, рекомендации по управлению и самоуправлению познавательной деятельности, психическим состоянием. Пользуясь средствами массовой информации и другими доступными способами ее получения и распространения, психолог обязан предупреждать людей о возможных отрицательных последствиях их обращения за помощью психологического характера к некомпетентным лицам и указывать, где и у кого эти люди могут получить необходимую профессиональную психологическую помощь.

Ключевым вопросом для научно-теоретической подготовки психологов должна стать проблема подготовки кадров. Это первостепенная задача деятельности всех вузов. Психологов готовят педагогические вузы, классические университеты, различные негосударственные учреждения высшего образова-

ния. Солидная теоретическая основа сочетается с фрагментарной психологической практикой, которая нередко выходит за рамки одной – двух сфер профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 26–37.
2. Битянова М.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М., 1995. – 127 с.
3. Любимова Г.Ю. Внутренняя картина процесса профессионального становления психологов // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 2011. – № 4. – С. 28–36.
4. Рожкова А.П. Развитие личностных профессионально-важных качеств студентов-психологов средствами тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 22 с.
5. Ростунов А.Г. Психологические предпосылки формирования профессиональной пригодности специалистов // Психология профессиональной готовности в вузе. – Минск: Народная асвета, 1992. – С. 41–49.

УДК 37.02

Грязнова Елена Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент
Владивостокский филиал Российской таможенной академии
baverd@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ (ТАМОЖЕННИКОВ) КАК ОСНОВЫ ВЫСОКОКАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается роль нравственно этической составляющей, развитие которой обеспечивает эффективную и высокопрофессиональную деятельность государственных служащих (таможенников). Формирование целостного представления о нравственно-этических регуляторах, является необходимым составным компонентом профессиональной деятельности сотрудника таможенных органов. Обоснованы основные условия и методы, обеспечивающие реализацию нравственного воспитания будущих сотрудников таможенных органов с учетом специфики образовательного процесса.

Ключевые слова: государственный служащий, нравственно-этические ценности, морально-нравственные принципы, профессиональная этика, профессиональная культура поведения, служебный долг.

Профессиональная деятельность таможенников как государственных служащих относится к особому виду деятельности и осуществляется людьми, призванными обществом для защиты экономических интересов страны.

Главным назначением сотрудников таможенных органов как государственных служащих является служение общественным интересам и интересам граждан, что предполагает в качестве приоритета в их деятельности следование морально-нравственным принципам и ценностям в процессе реализации профессиональных задач по предназначению.

Термин «этика» – древнегреческого происхождения, берущий свое начало от слова «этос» – жилище, логово, гнездо. Позднее это понятие приобретает другой смысл – устойчивая природа какого-либо явления, в том числе характер, внутренний нрав человека. Термины «этика», «мораль», «нравственность» по своему этимологическому содержанию и истории возникновения однотипны, содержательно перекрещиваются и в принципе являются взаимозаменяемыми: мы говорим – «этические правила», «моральные принципы», «нравственные нормы», придавая различные смысловые оттенки общему понятию [2, с. 23–28].

Любой вид профессиональной деятельности человека формирует корпоративную профессиональную этику, которая своими моральными нормами регулирует поведение работника. Особенно важна профессиональная этика для государственной службы.

Этика государственной службы, как один из видов профессиональной этики, представляет собой систему морально-нравственных норм, предписывающих определенный тип человеческих взаимоотношений на государственной службе. Этика государственной службы включает в себя принципы, правила и нормы, выражающие моральные требования к нравственной сущности чиновника, к характеру его отношений с государством, государственными служащими, гражданским обществом.

Под профессиональной этикой понимается совокупность норм, принципов, идеалов, а также форм практического поведения и механизмов, способствующих их передаче (ритуалы, обычаи, обряды, традиции и т.п.). Термин «этика» здесь употребляется в смысле «мораль», скорее всего, такое словоупотребление связано со спецификой формирования профессиональной морали и тем, что с ранних этапов её становления многие нормы фиксировались в письменной форме, вводились в право, поддерживались благодаря различным профессиональным предписаниям [5, с. 422].

Профессиональная этика государственного служащего помогает конкретизировать, реализовать моральные ценности в условиях, подчас весьма сложных, необычных. Профессиональная этика не формирует новые принципы и понятия морального сознания, она как бы «приспосабливает» уже известные принципы, понятия к специфическим сферам жизнедеятельности человека.

В результате реформ, проводимых в России, коренным образом изменились структура и содержание деятельности органов государственной власти и управления. Это вызвало трансформацию нравственных требований к государственной службе. Сегодня жизнь предъявляет государственным служащим новые, более высокие требования к их нравственному уровню, к их служебному поведению. Служение государству и обществу, неподкупность, честность, принципиальность, ответственность за свои действия – эти и другие нравственные качества имеют решающее значение для государственных служащих, являются ведущими критериями в оценке их профессиональной деятельности.

Находясь на службе у государства, сотрудник таможенных органов, в конечном счете, стоит на страже экономических интересов государства, а значит и интересов каждого отдельно взятого гражданина нашей страны.

Профессиональная таможенная этика затрагивает широкий спектр вопросов. В повседневной

деятельности сотрудника таможенных органов профессиональная этика проявляется во владении своей профессией, тщательном и кропотливом выполнении возложенных обязанностей, чувстве коллегиальности – с одной стороны, и в выполнении общепринятых норм поведения при исполнении служебных обязанностей – от внешней опрятности и хорошего тона до общей культуры – с другой. В более узком понимании профессиональная этика таможенника не допускает использования особенностей данной профессии во вред человеку, ущемления прав личности, получения корысти.

Главным в каждой профессии, а значит, основным элементом профессиональной этики таможенника является профессионализм. Профессионализм – это, в первую очередь, знание предмета деятельности на основе образования, практики работы и неперемного постоянного совершенствования и накопления новых знаний и навыков, анализа и применения лучшего опыта. Только критическое отношение к себе, непрерывное самообразование, стремление познать все тонкости мастерства и овладеть ими могут гарантировать высокий уровень профессионализма [3, с. 547–559].

Каждый сотрудник таможенных органов в своей деятельности должен, сохраняя собственное достоинство, четко представлять границы своего служебного положения. Работа в коллективе требует решения целого ряда сложных этических вопросов. Среди них сочетание ответственности личной и коллективной; определение границ между принципиальностью, ложным товариществом и интересами дела, доверием, уважением и круговой порукой.

Среди особенностей профессиональной этики таможенника в первую очередь отметим понятие долга. Долг – это обязанность, которая вытекает из установленных правил взаимоотношений. Грань между допустимым и недопустимым, между служебным долгом и требованиями нравственности очень зыбкая и характерна для каждого конкретного случая. И только высокие личные качества человека, атмосфера честности и справедливости всего общества могут гарантировать соблюдение этических норм [7, с. 576].

В любом виде деятельности могут возникать нравственные проблемы и противоречия. Однако можно выделить особую группу профессий, к которой предъявляются повышенные нравственные требования. Это, прежде всего, профессии, объектом которых является человек. Для закрепления этих повышенных нравственных требований к субъектам профессиональной деятельности создают «моральный кодекс», закреплённый в клятвах, уставах, положениях и т.п. В связи с этим для представителей данных профессий важно не только знание нравственных норм, но и особое умение воплощать нравственные принципы в специфических условиях своей деятельности [6, с. 290–294].

Профессиональная этика сотрудников таможенных органов носит деонтологический характер. Это значит, что моральные требования, предъявляемые к таможенникам, носят строго обязательный характер и обеспечиваются административными санкциями (например, Таможенный кодекс, приказы и инструкции, дисциплинарные уставы, определяющие формы поведения и общения).

Деятельность сотрудников таможенных органов носит государственный характер, так как они являются представителями власти. Поэтому их деятельность должна соответствовать принципам и нормам морали, охране авторитета государственной власти и ее представителей. Выполнение государственных обязанностей требует от представителей власти повышенного чувства долга и ответственности, их действия, решения по существу и по форме должны строго соответствовать закону. Искажение, отступление от закона (сознательное или бессознательное) глубоко безнравственно. Таким образом, профессиональная этика сотрудников таможенных органов формирует ряд моральных требований. Высокий профессионализм таможенника проявляется в выполнении служебного долга, понимании своей ответственности перед обществом и государством, выражающейся в целесообразном и гуманном использовании прав в соответствии с принципами социальной справедливости, служебного долга. Успешная деятельность сотрудника таможенных органов невозможна без таких нравственных качеств как мужество, патриотизм, гуманность, терпимость и др.

Изучение профессиональной этики способствует формированию профессиональной культуры поведения сотрудников таможенных органов и является необходимым условием повышения результативности его труда, а также поддержания престижа профессии, ее социальной значимости.

Развитие нравственно-этических качеств у будущих сотрудников таможенных органов представляет собой системный, полифункциональный, управляемый процесс. В основе развития нравственных качеств в профессиональной подготовке будущих таможенников заложена идея системного развития нравственных качеств посредством применения комплекса методов, форм и средств нравственного воспитания с учетом специфики образовательного процесса в Таможенной академии и реализации адекватных принципов управления:

- гуманизма, личной ориентированности, направленности на удовлетворение потребностей студентов в личностно-профессиональной идентификации; опоры на духовно-нравственные основания профессиональной деятельности и воспитательных воздействий; прогностической направленности, учета изменяющихся потребностей внешней и внутренней среды, опережающей реакции на них;

- учета интересов субъектов воспитательного процесса и возможностей их реализации; демок-

ратичности, нацеленности на свободную и всестороннюю включенность личности в обсуждение, выработку и принятие управленческих решений на всех уровнях управления; открытости влияниям внешней социально-профессиональной среды, возможности обсуждения проблем и компетентного участия в их решении всех заинтересованных лиц и социальных институтов;

- адресной направленности, ориентации технологии управления на развитие конкретной личности с учетом качества ее работы и спектра решаемых задач; соответствия управленческого воздействия требованиям социального окружения и индивидуальным потребностям личности в развитии и саморазвитии [4, с. 108].

Исходя из всего выше сказанного, на наш взгляд развитие нравственно-этических качеств как цель педагогического процесса в Таможенном ВУЗе заключается в создании и обеспечении оптимальных условий для развития у будущих таможенников нравственных качеств. К условиям, обеспечивающим развитие у будущих сотрудников таможенных органов нравственно-этических качеств в процессе их профессиональной подготовки можно отнести следующие.

Операциональные. Усиление нравственной направленности социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, помогающих студентам правильно определить свои профессиональные и нравственно-этические позиции, понять общечеловеческие ценности, идеалы и приоритеты профессиональной деятельности, самих себя, мотивы своего поведения, свое отношение к окружающему миру, а также спроектировать свою будущую профессиональную деятельность и реализовать свои творческие возможности; развитие операционально-нравственной сферы будущего таможенника на основе изучения основных направлений профессиональной деятельности специалистов данной категории, требований, предъявляемых к ним в аспекте реализации профессиональных функций с учетом нравственной составляющей деятельности, с опорой на профессиональную программу сотрудника таможенных органов [1, с. 47–52].

Информационные. Информированность преподавателей и сотрудников Таможенной академии обо всех сторонах жизнедеятельности студентов, о фактах, содействующих или препятствующих реализации поставленных задач.

Социальные. Воспитание у студентов исторического сознания, восстановление исторической памяти, возрождение культурно-исторической и национальной самоидентификации, развитие потребности знать свое прошлое, использование национальных особенностей в формировании и развитии личности студента с опорой в этом процессе на национально-этническую культуру и традиции; развитие у студентов профессионально-нравственно-

го самосознания, необходимого для активного саморазвития, сознательного формирования себя как личности и специалиста.

Мотивационные. Развитие потребностно-мотивационной сферы студентов с учетом индивидуальных потребностей личности и в соответствии с социально-профессиональными приоритетами.

Методические. Наличие в Таможенной академии адекватной воспитательно-профессиональной среды, влияние которой осуществляется посредством использования традиционного (нормативные знания, получаемые из семьи и ближайшего окружения), институционального (общественно одобряемый опыт, усваиваемый посредством взаимодействия воспитательной системы Таможенной академии с профессиональной средой), рефлексивного (моральная ответственность личности и осознание субъективной принадлежности к социально-профессиональной общности) механизмов, обеспечивающих организацию процесса развития нравственных качеств, основанного на познании окружающего мира, профессиональной среды и своей роли в обществе в целом и в процессе выполнения профессиональных функций, в частности, приобщении к нравственным ценностям, формировании способности к моральному выбору.

В заключении необходимо отметить, что этические принципы и нормы в наиболее общей форме выражают требования к нравственной сущности государственного служащего, назначению его деятельности, к характеру его взаимоотношений с государством, доверенным лицом которого он выступает, и с обществом, обеспечивая взаимодействие между государством и его гражданами. Трансформация социально-политической системы, экономических отношений, переоценка ценностей создают множество нестандартных ситуаций, ко-

торые не регулируются правовыми нормами ввиду их отсутствия или устаревания. От профессионализма и уровня нравственности государственных служащих (таможенников) как проводников политики государства во многом зависит не только авторитет власти, эффективность реализации стратегических целей и конкретных решений на всех уровнях управления, но и социальное самочувствие общества.

Библиографический список

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989. – С. 47–52.
2. Бойков В.Н. Профессиональная культура государственной службы // Социологические исследования. – 1999. – № 2. – С. 23–28.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М.; Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – С. 547–559.
4. Коростень А.В., Жуковский В.П. Управление развитием нравственных качеств у будущих государственных служащих: теория, технология: монография. – Саратов: Научная книга, 2009. – 108 с.
5. Луганский К.Ф., Канавченко Е.В., Шувалова Н.Н. Государственные служащие: нравственные основы деятельности и этикет // Государственная служба: теория и организация. Курс лекций. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 422.
6. Наумов С.Ю., Подсумкова А.А. Основы организации муниципального управления. – М.: Форум, 2009. – С. 290–294.
7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

ВКЛЮЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД В РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ КАК ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Актуальность данной статьи связана с изменениями происходящими сегодня в системе Российского образования, с новыми требованиями к выпускникам образовательных учреждений системы МВД. Следуя этим требованиям молодое поколение должно уметь ориентироваться в социальных ситуациях, брать ответственность на себя, использовать навыки совместной деятельности и умение общаться.

Ключевые слова: умения, навыки, процесс формирования, социальная практика, социально-коммуникативные умения и навыки, курсант.

Нестабильность криминогенной обстановки в России, усиление экстремального характера деятельности сотрудников ОВД, заставляют обратить внимание на проблемы, связанные с их адаптацией к современным условиям службы.

Анализ практической деятельности органов внутренних дел показал, что прежние стереотипы взаимодействия сотрудников с гражданами оказались недостаточно эффективными. Настоящее время требует от них иных стандартов общения.

С точки зрения ряда исследователей (Т.А. Бутова, Е.Н. Митракова, Л.И. Полтавцева, Г.С. Помаз, И.В. Упорникова-Пивоварова) «...необходимы такие стандарты общения сотрудников с гражданами, при которых сохранялась бы атмосфера взаимной доброжелательности и конструктивного сотрудничества» [2].

Мы разделяем их мнение и считаем, что для взаимодействия с гражданами в такой атмосфере сотрудники ОВД должны не просто адаптироваться к своей профессии и к быстро изменяющимся условиям социально-экономического, правового, научно-технического уровня развития общества, но и целенаправленно совершенствовать свою личность.

Разрешение данной проблемы мы видим в умении сотрудников ОВД общаться с различными категориями граждан в нестандартных ситуациях повседневной деятельности.

Однако для того, чтобы данный процесс был успешным необходим комплекс условий. Среди них мы выделим следующие:

- формирование социального опыта у сотрудников ОВД;
- формирование социальной роли «Я – сотрудник ОВД»;
- формирование социально-коммуникативных умений и навыков.

На наш взгляд реализации этих условий будет способствовать процесс обучения курсантов в Вузе МВД, а в наибольшей степени их включение в различные виды социальной практики.

В переводе с греческого термин «практика» (praktikos) означает – деятельный, активный. Практика понимается как активная целенаправленная,

чувственно-предметная, материальная деятельность людей по преобразованию реальной действительности [6].

Необходимо отметить, что тема практики активно исследуется в педагогике. Так, среди отечественных научных школ, занимающихся данной проблемой, следует выделить педагогическую школу Эльконина-Давыдова, предложившую теорию развивающей деятельности и развивающего обучения. Исходные положения данной теории таковы: любая деятельность имеет в своем составе потребности и мотивы ее выполнения, а также задачи и действия, направленные на их решение [3].

Кроме того, различные аспекты практики изучались Н.Л. Антоновой, И.В. Глушко, Г.П. Щедровицким.

Как полагает И.В. Глушко, деятельность людей существует как в коллективной форме, так и в индивидуальной. В деятельности человека автор выделяет повседневные практики – это то, что происходит с человеком изо дня в день: профессиональный труд, досуг, быт. Он также считает главной формой практик – трудовую деятельность людей [5].

По мнению Н.Л. Антоновой, важнейшим признаком действия выступает осмысление (определение смыслов) действий, субъективного начала. В роли субъектов социальных действий могут выступать индивиды и социальные группы; субъект ориентируется на ожидания других субъектов, возможные ответные действия [1].

Г.П. Щедровицкий отмечает, что в процессе своей жизнедеятельности человек осваивает хотя и большое, но ограниченное число способов деятельности. Однако ситуаций, в которых деятельность приходится осуществлять – бесчисленное множество. Поэтому немислимо, чтобы для каждой ситуации существовал свой способ действия. Кроме того, в своей деятельности человек, как правило, сталкивается с новыми, непредвиденными резкими изменениями ситуации (стихийное изменение среды, изобретение новых орудий, смена требований к результату, смена правил соревнований и т.д.). И если бы не был возможен перенос способа из

ситуации в ситуацию, и человек не мог в новой ситуации использовать имеющиеся у него способности, то он был бы просто беспомощен.

Представлению о том, что практическая деятельность осуществляется индивидом, соответствует понятие переноса опыта [14]. Как нам представляется, реальный социальный опыт сталкивает человека с различными проблемами: безработица, бедность, преступность, нарушения прав личности и др. Однако в настоящее время приходится констатировать, что современная молодежь много знает, но абстрактно, много умеет, но только теоретически.

В связи с этим мы считаем, что именно практика, как один из видов учебной деятельности в вузе МВД внесет гармонию и равновесие между знаниями и умениями курсантов как будущих сотрудников ОВД.

В широком понимании практика для вуза МВД – это попытка соединить теоретическую подготовку с формированием практических навыков у курсантов для облегчения их выхода на службу. Это попытка получить обратную связь со стороны подразделений ОВД, принимающих курсантов на практику, о качестве обучения, а также дополнительную информацию о том, какие пробелы в знаниях нужно ликвидировать курсанту, чтобы соответствовать современным требованиям к сотрудникам ОВД.

Практика является составной и неотъемлемой частью специальной подготовки курсантов вуза МВД и представляет собой один из видов учебных занятий. Она проводится путем ознакомления обучающихся с работой правоохранительных, законодательных, исполнительных органов власти, органов местного самоуправления и применения ими в реальных условиях полученных знаний в целях развития интереса к будущей профессии.

Общие цели и задачи практики заключаются в профессиональном становлении будущих сотрудников ОВД, закреплении курсантами теоретических знаний, приобретении практических умений и навыков, необходимых для реализации правовых норм и обеспечения правопорядка в различных сферах жизни общества.

В результате прохождения практики обучаемые должны:

- уметь толковать и применять законы и другие нормативные акты, юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства, принимать правовые решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом. Систематически повышать свою квалификацию, изучать законодательство и практику его применения, ориентироваться в научно-методической литературе;
- знать специфику деятельности правоохранительных органов, функциональные обязанности сотрудников ОВД и порядок их выполнения, основы организации работы по научному исследованию проблем-

ных вопросов в деятельности практического органа и подготовки соответствующих рекомендаций.

Поэтому, практику в вузе МВД можно рассматривать, во-первых, как особый вид учебной деятельности и способ постижения курсантами смысла профессиональной деятельности; во-вторых, как модель будущей профессиональной деятельности и средство адаптации курсантов к деятельности в практических органах; в-третьих, как средство формирования у курсантов социально-коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, включение курсантов вуза МВД в практику будет способствовать выработке определенных умений и навыков, необходимых им в будущей профессии.

Как один из видов практики, по нашему мнению главный, следует выделить социальную практику.

Не смотря на то, что исследования социальной практики как самостоятельного феномена начались сравнительно недавно, со второй половины XX века, эта проблема прочно заняла место в отечественной и зарубежной педагогике. Анализ социальной практики нашел отражение в работах П. Бурдьё, М. Вебера, В.В. Волкова, В.И. Добренкова, Т.И. Заславской, Н.Ф. Логиновой, Т. Парсона, С.Х. Самсоновой, О.В. Хархордина, М.А. Шабановой.

В научной литературе можно встретить различные значения термина «социальная практика»:

- это совокупность принятых в культуре (традиционных) способов деятельности, навыков обращения с различными предметами;
- это мышление или действие «по привычке», следование правилу, поведение, имеющее ритуальный характер;
- это частные социальные институты;
- это вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам» [9].

По мнению Н.Ф. Логиновой и С.Х. Самсоновой «...социальная практика вид деятельности, направленный на приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе» [8].

Мы также разделяем это мнение и убеждены, что социальная практика в вузе МВД должна способствовать:

- выработке умений прогнозировать развитие социальных ситуаций, продуктивно взаимодействовать;
- преодолению барьеров в социально ориентированном общении;
- построению интерактивной коммуникации через формирование согласия, ведение диалога;
- организации личностного и группового пространства в ходе общения с учетом реальной социальной ситуации.

Таким образом, включаясь в социальную практику, курсант вуза МВД будет получать социальный опыт.

Анализ педагогической литературы позволил выделить следующие виды социальных практик для студентов гражданских вузов:

1. Ознакомительная – 2 недели. Цель практики – содействовать профориентации (профессиональному самоопределению) студента как будущего специалиста социальной сферы.

2. Учебная – 4 недели. Цель практики – углубление знаний студентов о деятельности учреждений социальной инфраструктуры, приобретение и закрепление начальных навыков и элементов практической профессиональной деятельности.

3. Производственная – 6 недель. Цель практики – совершенствование и усложнение навыков практической профессиональной деятельности.

4. Исследовательская – 4 недели. Цель практики – завершение подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности.

Виды социальных практик, в которых участвуют курсанты вуза МВД имеют ряд особенностей, отличающих их от традиционных социальных практик, которые являются предметом анализа в теоретических концепциях.

1. Практика по получению первичных профессиональных умений начинается на 3 курсе и составляет 2-3 недели. Она предназначена для ознакомления курсантов с основными направлениями деятельности органов внутренних дел и получения общих представлений об их месте и роли в системе правоохранительных органов.

2. Практика по профилю специальности начинается на 4 курсе и составляет 8-10 недель. Этот вид практики направлен на закрепление курсантами теоретических знаний и приобретение профессиональных навыков, необходимых для их дальнейшей практической деятельности.

3. Стажировка – начинается на 5 курсе и составляет 20-24 недели. Она способствует получению курсантами умений и навыков на уровне, обеспечивающем самостоятельное выполнение служебных обязанностей, а также подготовке выпускной квалификационной работы и апробации ее теоретической части.

Таким образом, включение курсантов вуза МВД в различные виды социальной практики, по нашему мнению, расширяет для них границы социального мира и способствует формированию социально-коммуникативных умений и навыков.

Библиографический список

1. Антонова Н.Л. Социальная практика: теоретико-методологические основания исследовательского анализа // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 92–97.
2. Бутова Т.А. Формирование психологической компетентности сотрудников внутренних дел / Т.А. Бутова, Е.Н. Митракова, Л.И. Полтавцева, Г.С. Помаз, И.В. Упорникова-Пирвова. – М.: ДГСК МВД России, 2011.
3. Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2008.
4. Вульф Б.З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. Глушко И.В. Осмысление феномена социальных практик и возможностей их развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dom-hors.ru/issue/fik/1-2011-1-2/glushko.pdf>.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005.
7. Ласько П.А. Основы социализации личности студента вуза: монография. – Н.Новгород: Моск. ин-т права, 2008.
8. Логинова Н.Ф., Самсонова С.Х. Педагогическое сопровождение социальной практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208>.
9. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / под ред. Н.А. Кривопаловой, Н.Н. Ушаковой. – Курган, 2009.
10. Подготовка выпускников образовательных учреждений МВД России к службе в органах внутренних дел: Сборник аналитических и методических материалов. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2003.
11. Ченцов О.В. Формирование социально-коммуникативных умений у курсантов военного вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2005.
12. Чащина А.А. Социальное проектирование и социальная практика // Вестник Красноярского государственного университета: Гуманитарные науки. – 2006. – № 3/2. – С. 43–46.
13. Ширшова И. Основные понятия концепции Пьера Бурдьё [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_632.htm.
14. Щедровицкий Г.П. Организация, руководство, управление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oru2.narod.ru/book/index.htm>.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.035

Лапочкин Сергей Владимирович

Набережночелнинский филиал Поволжской государственной академии
физической культуры, спорта и туризма, Республика Татарстан
afksit-2012@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматриваются вопросы, отражающие особенности формирования социализированной, адаптированной личности к современным условиям. Показаны проблемы, указывающие на возможности их решения через изучение коммуникативных характеристик личности. Рассмотрены особенности формирования взаимодействия в школьном коллективе определяющие эффективность или неэффективность обучения и воспитания развивающейся личности.

Ключевые слова: личность, коммуникативные характеристики, семья, эмоциональная устойчивость, эмпатия.

Сфера формирования личности – это, прежде всего мир активного межличностного взаимообмена, коммуникации, где каждый участник обладает не только своим «пространством общения», но и четко обозначенным полем притяжения и отталкивания. Какую роль играют в нем социально-личностные и психологические свойства педагога, едва ли не главного действующего лица из числа тех, кому общество вверяет духовное, нравственное, эстетическое, физическое развитие молодого поколения?

Эти свойства проявляются, как своеобразные составляющие профессиональной деятельности педагога, как важнейшие условия положительного или отрицательного ее баланса. Подлинными профессионалами учительского труда культивируют теплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с учениками, искренне симпатизируя им и тонко воспринимая их непосредственные нужды. Великолепно зная свой предмет, они преподают его с энтузиазмом и выдумкой – всегда собранно, целенаправленно, избегая непродуктивной траты времени на уроке. Профессионально действующие учителя последовательны в своих требованиях, справедливы, относятся к детям уважительно и ровно.

А.А. Реан [2] считает, что уровень профессионализма педагога зависит от уровня его компетентности, уровня развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, где оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. Профессиональная компетентность педагогов, особенно психологическая, к сожалению, во многих случаях очень низка, с чем связаны дидактические прецеденты. Мастерство как высший уровень профессионализма связано с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны результатов творческой деятельности.

Все, о чем говорилось выше, по утверждению Л.М. Фридмана (1985) [3], не должно рассматри-

ваться в отрыве от контекста живой школьной действительности. Она несет на себе четкий отпечаток индивидуального своеобразия учителей со всеми их привлекательными чертами и несовершенствами. Учитель вполне земной человек, обладающий не большим числом недостатков, чем другие люди, но в силу требований своей профессии призванный преодолевать наиболее «контрпродуктивные» из них, подрывающие его миссию педагога.

Именно сегодня на наш взгляд каждому работнику сферы образования, обеспечивающему потенциал будущего, необходимо глубоко осознать свою роль в этом процессе, формировать у себя, своих учеников, собственных детей новые личностные качества, адекватные изменяющимся условиям и адаптируемые к ним.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание

Таблица 1

Сравнительные результаты эмоциональной устойчивости (в %)

Эмоциональная устойчивость	Стабильность	Норма	Не стабильность
Учителя школы	28	24	48
Родители учащихся	48	15	37
Учащиеся	31	44	25

ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. В результате разумного применения поощрений развитие ребенка как личности можно ускорить, сделать более успешным, чем при использовании запретов и наказаний.

В период нестабильности общества возникает психологическое неблагополучие семьи, отягощенное социально-экономическими факторами (рост цен, инфляция). Это выражено в проявлении нервного напряжения взрослых и детей. В проведенном нами исследовании 37% родителей склонны к нервным срывам, что отражается на эффективности взаимодействия с детьми. Среди учащихся (25%) находятся в состоянии нервного напряжения, то есть у них появляются личностные проблемы, 48% учителей подвержены невротическим расстройствам, что может быть одной из причин негативного влияния на учебно-воспитательный процесс в целом, и на взаимодействия с учащимися и родителями. Также необходимо отметить, что 48% родителей и 31% детей не испытывают проблем в общении и более спокойно переносят возникающие стрессовые и конфликтные ситуации. Что нельзя сказать об учителях, среди которых, только 28% справляются со своими эмоциями адекватно ситуации.

На наш взгляд решение основной задачи, стоящей перед школой, возможно только при создании четкой системы взаимодействия всех участников образовательной сферы. На основе анализа функционирования школьного коллектива, организации учебно-воспитательного процесса с учащимися, выявлено большое разнообразие взаимодействий.

Без глубокого знания личности ребенка невозможно строить учебно-воспитательную работу в современной школе. Профессионализм педагога определяется его умением работать с различными категориями учащихся и их родителями, учитывая их коммуникативные особенности.

В результате изучения взаимодействия учителей и родителей были определены различные группы родителей. Одна – это родители, не уделяющие достаточного внимания ребенку, высокомерные, безразличные, пассивные (33%). Другая группа – излишне опекающие ребенка, переоценивающие его (43%) и третья группа – это группа с индивиду-

альными характерологическими особенностями, которые затрудняют установление контакта с детьми. Педагогов понимающих, что с разными родителями можно находить точки соприкосновения в вопросах воспитания детей и влиять на них, строить сотрудничество в пользу ребенка оказалось 70%. У них развита эмпатия – эмоциональная способность воспринимать переживания и нужды других людей, в частности, своих учеников.

Специфика позиции учителя по отношению к родителям состоит в сочетании формальной и неформальной функции. Отношения с родителями сложатся, если обе стороны, выступают с правом собственной позиции как равноправные собеседники. Как показывают полученные результаты диагностики, многие учителя еще не понимают значения этой работы. Поэтому перед 72% из обследованных педагогов стоит задача преодолеть в себе элементы назидания по отношению к членам семьи школьника и выработать способ доверительного взаимодействия. Когда отношения учителя (31%) и родителей не складываются, то необходимо, чтобы они осознали значимость их действий направленных на организацию доверительной формы взаимодействия, снятие эмоционального напряжения. В противном случае положение усугубляется, нарастает недоверие у обеих сторон, что является главным препятствием к установлению доброжелательных взаимодействий.

Наибольшей эмоциональной устойчивостью отличаются родители школьников, а наименьшая эмоциональная устойчивость выявлена у педагогов. Треть школьников обладают устойчивой нервной системой и не склонны к эмоциональным проявлениям.

Формирование социализированной, адаптированной личности в современных условиях невозможно без учета коммуникативных характеристик личности. Особенности формирования взаимодействия в школьном коллективе определяют эффективность или неэффективность обучения и воспитания развивающейся личности.

Библиографический список

1. Лапочкин С.В. Влияние эмоционально-волевых и коммуникативных характеристик участников педагогического взаимодействия на эффективность учебной деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002. – 20 с.
2. Психология. – М.: Проспект, 1999. – 584 с.
3. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение. 1985. – 224 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость оказания социально-педагогической поддержки одаренным детям заставляет задуматься над трудностями и содержанием организации этого процесса не только в общеобразовательной школе, но и в дошкольном образовательном учреждении как первой ступени образования.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая поддержка.

Качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой потребность общества в людях, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности. В этом случае речь идет, в первую очередь, об одаренных людях, которые являются национальным достоянием, требующим внимательного и заботливого отношения. Поэтому важной задачей современного образования в России является сохранение и развитие интеллектуального, физического, творческого и социально-лидерского потенциала человека. Решение этой проблемы актуализирует необходимость формирования инновационной системы образования, которая коренным образом изменит творчество, интеллектуальность, нравственность, духовность и образованность людей. Формирование инновационной системы образования предполагает выявление условий и средств, способствующих развитию одаренного ребенка.

Данная проблема в настоящее время озвучена на федеральном уровне. Так, выдвинутая Президентом РФ национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы сопровождения одаренного ребенка. В законе РФ «Об образовании» одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования сформулировано обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. Кроме того, статья 5 Закона РФ «Об образовании», провозглашающая право на образование и государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации, гарантирует содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической куль-

туре и спорте. Все перечисленные положения стимулируют развитие системы работы с одаренными детьми и научное осмысление существующего опыта в этой области.

Работа с одаренными детьми – процесс, требующий особых знаний и собственных специфических средств. Одним из основных средств может выступить социально-педагогическая поддержка.

«Поддержать», «поддерживать», по В. Далю, значит служить опорой для крепости, подставкой всему, что поддерживает тяжесть, укрепой – всему, что придает крепость, прочность, силу. Другими словами, это действия, которые не дают прекратиться, нарушиться тому, что движется, изменяется, находится в динамике, развитии [1]. Тем самым поддерживается то, что является положительной заданностью, а также стремление к самостоятельности, саморазвитию и движению. Поддерживать и развивать, по мнению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, следует субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также его индивидуальность [3].

Для педагогической поддержки важно, чтобы в решении собственной проблемы ребенок мог проявить себя максимально самостоятельно. Педагог не действует за ребенка, не подменяет его действия в поиске и выборе приемлемого варианта решения, направляя свои усилия на создание условий, при которых ребенку хотелось бы пробовать свои силы в решении проблемы.

В педагогической поддержке проблема принципиально рассматривается как ситуация открытых возможностей: для ребенка – стать успешным настолько, насколько он сможет сам, для педагога – оказать поддержку возможностям ребенка и создать условия для их развития с учетом реальных перспектив. Особое значение поддержка приобретает в работе с детьми «группы риска».

Одаренные дети, наряду с безнадзорными детьми; детьми, имеющими ограниченные возможности; детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей и другими категориями детей, входят в «группу риска». При этом их основная отличительная особенность 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. Перечисленные обстоятельства свидетельствуют о необходимости проведения с данной категорией детей специально организованной, профессиональной социально-педагогической работы, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Особым видом данной работы является социально-педагогическая поддержка детства.

Понятие «социально-педагогическая поддержка» введено недавно и получило развитие в работах О.С. Газмана и Н.Б. Крыловой, а также других исследователей, которые рассматривают ее как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении их проблем.

Л.В. Мардахаев определяет социально-педагогическую поддержку как деятельность социального педагога по оказанию превентивной помощи детям в решении их социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности [4].

С учетом специфики проблемы можно сказать, что социально-педагогическая поддержка возможна там и тогда, где и когда есть содействие (сопровождение, сотрудничество, сопереживание, сочувствие) процессам, базирующимся на относительной автономии и независимости личности, ее индивидуальности, ее самопроцессах: самостоятельности и саморазвития, самопознания, самоопределения, самоорганизации, самоконтроля, самовыражения, самореализации, то есть на самодвижении индивида в решении конкретной задачи.

Следует отметить, что в силу малоизученности самого понятия «социально-педагогическая поддержка» недостаточно разработаны теоретические основания и технология социально-педагогической поддержки одаренных детей.

В качестве цели социально-педагогической поддержки одаренных детей можно назвать создание в рамках объективно данной среды условий максимального в данной ситуации личностного развития, а также облегчение педагогом процесса преодоления препятствий, трудностей и проблем, мешающих успешной социализации. Достижение поставленной цели имеет свою специфику в разных регионах РФ, разных типах учреждений и сопровождается рядом трудностей.

Для изучения особенностей оказания социально-педагогической поддержки одаренным школьникам нами было проведено исследование в ряде общеобразовательных учреждений города Костро-

мы. На первом этапе исследования нами были проведены диагностические мероприятия, которые позволили зафиксировать у одаренных школьников неадекватное самовосприятие; наличие сложностей во взаимоотношениях со сверстниками; трудности самореализации в компании сверстников (одаренные уже изначально находятся в напряжении, испытывают дискомфорт рядом с одноклассниками, но существует желание быть принятым, уважаемым) и др.

Представленные трудности позволили сделать вывод о необходимости активизации работы по оказанию социально-педагогической поддержки одаренным детям в общеобразовательных учреждениях. Нужно сказать, что данное направление деятельности привлекает все большее внимание специалистов и педагогов-практиков, следствием чего становится разработка во многих общеобразовательных учреждениях программ работы с одаренными школьниками.

Результаты исследования позволили зафиксировать следующие особенности социально-педагогической поддержки одаренных школьников в общеобразовательном учреждении:

1. Во многих общеобразовательных учреждениях города проводится работа по выявлению и регулярной поэтапной диагностики одаренных учащихся. Однако практика показывает, что исследовательские мероприятия направлены в первую очередь на изучение особенностей интеллектуального развития, оставляя без должного внимания изучение особенностей социального развития одаренных учащихся.

2. В школах города проводится большая работа по оказанию социально-педагогической поддержки через создание условий для самореализации и саморазвития одаренных учащихся в интеллектуальной области (через организацию индивидуальных занятий, дистанционное консультирование, участие в работе секций, лабораторий, выступления на конкурсах и олимпиадах) при отсутствии должного внимания к решению проблем социального развития и трудностей во взаимоотношениях одаренных детей с микросоциумом.

3. В общеобразовательных учреждениях города при оказании поддержки одаренных школьников используются индивидуальные формы работы. При этом эффективность данного направления работы может повыситься за счет расширения спектра применяемых форм индивидуальной работы с одаренными детьми, обладающими значительными потенциалами развития ребенка во всех сферах; разработки программ индивидуального развития одаренных школьников; более активного использования работы тьюторов в практике школы.

4. Решение задач социально-педагогической поддержки одаренных школьников в общеобразовательных учреждениях осуществляется через ком-

плексную работу и организацию межведомственного взаимодействия.

Представленные особенности свидетельствуют о наличии в общеобразовательных учреждениях города Костромы опыта оказания социально-педагогической поддержки одаренных школьников, указывая при этом на проблемы, препятствующие эффективному осуществлению данного вида социально-педагогической деятельности, обладающей неопценимыми потенциалами в работе с одаренными школьниками.

Однако, говоря о непрерывном образовании, мы не должны забывать, что первой образовательной ступенькой в развитии ребенка становится дошкольное образовательное учреждение. Данный период является очень важным и благоприятным для развития одаренности. Однако возможности дошкольного возраста, как показывает практика и констатируют исследования, реализуются слабо. Во многом это связано с долгое время преобладавшей ориентацией на «среднего» ребенка, а также с отсутствием у педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей необходимых знаний о методах выявления и развития одаренности на этапе дошкольного детства.

Создание условий, способствующих развитию одаренности детей еще в дошкольном возрасте, развитию их разнообразных потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования. При этом работу нужно выстраивать с учетом особенностей проявления одаренности у детей данного возраста.

Приоритетной концепцией при определении одаренности дошкольников является концепция А.М. Матюшкина, в которой одаренность трактуется как творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем: научных, технических, духовных». По мнению автора «творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления» [2, с. 7].

Данная идея легла в основу организации работы с детьми в МБДОУ города Костромы «Центр развития – детский сад № 73». Наряду с реализацией инвариантной части образовательной программы, с дошкольниками организуется работа по вариативной части программы (региональный компонент – программа «Юный Костромич»; приоритетное направление работы – правовое воспитание), а также реализуются дополнительные образовательные услуги. Разнообразие видов деятельности, предлагаемых дошкольнику в МБДОУ города Костромы «Центр развития – детский сад № 73», помогает ребенку найти свою «нишу», найти и раскрыть свои способности. Все это способствует выявлению и развитию одаренных детей в данном образовательном учреждении.

Два года в МБДОУ города Костромы «Центр развития – детский сад № 73» работает кружок декоративно-прикладного творчества «Серебряный колокольчик», в котором занимаются две группы по 10 человек (из старшей и подготовительной групп). Ведет занятия педагог дополнительного образования МБДОУ города Костромы «Центр развития – детский сад № 73» Е.С. Маврина. Интересным является тот факт, что набор в свои группы педагог осуществляет не по имеющимся творческим успехам ребенка, а по результатам диагностики детей с помощью теста П. Торренса. Данная методика предназначена для выявления креативности, определения уровня развития творческого (креативного) мышления. Именно эта методика используется многими авторами (в совокупности с другими методиками и методами диагностики) для выявления одаренности, так как именно креативность многие ученые считают составляющей феномена одаренности.

Так как наличие высокого творческого потенциала не исключает возможности слабого развития тонкой моторики рук, недостаточного развития моторной координации, низкой мотивации к деятельности, то не следует ожидать успехов ребенка во всех занятиях. Именно к таким выводам пришла в своей работе педагог кружка Е.С. Маврина. Она отмечает, что высокие показатели креативности по результатам диагностики совсем не обязательно на первых этапах работы совпадают с успешностью в деятельности. Более того, по мнению педагога, одаренный ребенок более избирателен в предлагаемых видах деятельности, капризен в процессе работы и критичен к своим результатам и результатам других ребят. В связи с этим, одаренный ребенок на практике требует больше внимания к себе, чем другие дети, и педагогу, чтобы раскрыть потенциал, приходится «подбирать ключик», заинтересовывать ребенка происходящим, веря в его будущий успех. И успех приходит! Ребенок действительно раскрывает свой дар, откликаясь на усилия педагога. Положительные результаты реализации программы кружка «Серебряный колокольчик», позволяют судить об его эффективности и правомерности выбранного педагогом подхода.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о наличии латентно одаренных ребят в большинстве образовательных учреждений, раскрытие способностей которых во многом зависит от организации соответствующей развивающей среды и от наличия целенаправленной поддержки одаренности ребенка со стороны окружающих его взрослых.

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М., 1994. – 889 с.

2. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 1996. – 416 с.

3. Сидорина Н.А. Социально-педагогическое сопровождение развития одаренности подростков во временном детском объединении // Вестник Ко-

стромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2005. – № 10. – С. 60–61.

4. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. М.В. Мардахаев. – М., 2002. – 368 с.

УДК 159.942

Сергеева Ольга Александровна

Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы, Ярославский филиал
map-olga@rambler.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Процесс формирования социально значимых черт личности невозможен без эмоциональной составляющей. При этом особое значение приобретает умение управлять собственными эмоциями. Это лежит в основе эмоционального развития старшеклассников, чему посвящена статья. Эмоциональное развитие старшеклассников является важным компонентом педагогической деятельности и включает систему знаний, умений и навыков, направленных на адекватность эмоционального реагирования.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, старшеклассники, эмоционально-чувственная сфера, педагогическое влияние, умение управлять собственными эмоциями.

Современный мир, динамичный, конкурентно ориентированный, предъявляет определенные требования к личности человека, который, с одной стороны, выступая как субъект социальных отношений, имеет право на некую автономию, а с другой стороны, должен адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Гражданское общество с его принципами свободы и открытости актуализирует самостоятельный выбор гражданином стратегии своего социального поведения, осознание ответственности за сделанный выбор, что означает наличие определенной свободы в постановке личных и социально значимых целей, свободы воли как свободы взять на себя ответственность за свою судьбу и принимать решения. Свобода быть другим лежит в основе смысла человеческого существования, который является важнейшей категорией экзистенциальной философии. В соответствии с экзистенциальным анализом человек ориентирован на смысл и стремится к ценностям, что в конечном итоге способствует трансформации личности. Механизмом личностной трансформации является внутренний диалог, который в психологических исследованиях выступает как феномен сознания и самосознания. Экзистенциально-диалогическая философия образования, представленная прежде всего М. Бубером, определяет образование как форму коммуникативного действия и предполагает реализацию педагогического отношения в межличностных связях, во взаимосвязи Я и Ты. Представителями этого течения, для которого основополагающий принцип воспитания и образования – диалог, являлись А. Петцелт, К. Шаллер, К. Мелленхауэр и др.

Традиционная педагогическая практика, несмотря на многообразие форм и методов обучения,

предполагает минимальную активность учащегося. Если ранее одной из основных задач образования являлась адаптация учащегося к окружающему миру, то сегодня он выступает в роли равноправного участника изменений. Отсюда вытекает необходимость смещения акцента в образовании с привычного приоритета пассивного получения готовых знаний к активному их усвоению, то есть к раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно, прежде всего, ее культурным и психологическим потребностям. Чтобы это произошло, должны произойти определенные изменения в системе образования. Такая постановка вопроса нуждается в философской рефлексии, проявляющей широкий комплекс проблем – от понятия личности до оценки социокультурных изменений и связанной с ними ценностной ориентированности.

Процесс интеграции индивида в общество определяет не только формирование тех или иных качеств личности, но и выработку способов взаимодействия с окружающей средой. При этом большое значение приобретает педагогическое сопровождение школьников, составляющие которого (поддержка, помощь, обеспечение и защита) способствуют самоопределению, самоактуализации, самоутверждению и саморазвитию учащихся. Самоопределение понимается как индивидуальное преломление людьми норм и ценностей общества и вследствие этого выбора ими тех форм деятельности, которые они делают своими (Д.А. Леонтьев). К самоопределению некоторые исследователи, в частности В.Ф. Сафин и Г.П. Ников, относят овладение субъектом личностно и социально значимыми сферами жизни и поиск им равновесия между пониманием индивидуальных качеств своего

«Я» и требованиями культуры. Анализ трудов Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и других позволяют рассматривать самоопределение как процесс экзистенциального выбора: познание человеком ценностей и норм общества – выделение и обоснование ценностно-смысловых оснований «Я-концепции» – формирование индивидуальной оценочной системы – выбор целей образования, его форм и источников – обретение им свободоспособности.

Модернизация системы отечественного образования ориентирована на формирование инициативной, творческой личности. С внедрением новых стандартов в школу приходят вариативность образовательных программ, возможность построения индивидуальных маршрутов личностного развития. Перед педагогами открывается возможность полномасштабной реализации личностно-ориентированного подхода. Решение задач развития эмоционально-чувственной сферы личности учеников, всегда имевшее огромное педагогическое значение, сегодня приобретает еще большую актуальность. Процесс формирования социально значимых черт личности невозможен без эмоциональной составляющей. Обобщение существующих точек зрения позволяет сделать вывод о двойной обусловленности эмоций: с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями воздействия (ситуации). Среди имеющихся на сегодняшний день определений эмоций нам представляется наиболее точным определение, данное Карповым А.В., согласно которому под эмоциями понимается психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта.

Несмотря на сложность и многогранность эмоциональной жизни ученика, школьная практика часто ориентирована не на раскрытие эмоционально-творческих потенциалов, а на их сдерживание. Значимость влияния эмоциональной атмосферы учебных занятий на развитие личности, ее познавательную активность, творческое мышление многократно отмечена и подвергалась изучению. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, А.Н. Лутошкин, Е.Н. Ильин называли в качестве одной из составляющей учебного процесса «мажорное настроение», «эмоциональную партитуру или инструментовку». При этом реальное использование эмоциональных факторов в педагогической работе является скорее исключением. Восполнить этот пробел позволит создание системы педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников. Особое значение проблема развития эмоционально-чувственной сферы имеет в старшем школьном возрасте. Этот возраст занимает исключительно важное место в процессе формирования многих

центральных личностных новообразований. В этом возрасте складываются основные черты мировоззрения учащихся, интенсивно формируется самосознание, формируется устойчивость самооценки и образа собственного «Я». Эти процессы сопровождаются сложным и противоречивым развитием эмоционально-чувственной сферы личности. Эмоционально-чувственная сфера старшеклассника характеризуется большой дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением саморегуляции. К старшему школьному возрасту проявляются психологические трудности взросления: эмоциональная возбудимость, противоречивость уровня притязаний и образа «Я». Осознание себя через осознание другого, характерное для старшего школьного возраста, лежит в основе экзистенциально-диалогической философии образования.

К основным положениям экзистенциально-диалогической философии образования, составляющим методологическую основу организации педагогического сопровождения старшеклассников, мы относим реализацию педагогического отношения в межличностных связях, во взаимосвязи Я и Ты; свободу воли как свободы взять на себя ответственность за свою судьбу; актуализацию речевой активности субъекта на значимые для него аспекты действительности и собственного Я; опосредованность развития внутреннего диалога диалогом с Другим и личностную трансформацию как основной механизм регулирования эмоционально-чувственной сферы. При этом педагогическое сопровождение развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников рассматривается нами как педагогический процесс, базирующийся на рефлексивно-деятельностном подходе, сущностью которого является организация помощи и поддержки в личностном и эмоциональном развитии старшеклассников, основанной на актуализации определенных эмоциональных состояний, на развитии способности к их осознанию, анализу и управлению, на формировании рефлексивной позиции субъекта сопровождения. Основой педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников является рефлексивно-деятельностный подход. Он позволяет изучить сложную и непрерывно меняющуюся систему своеобразных откликов на действительность и ее воздействия, что является важной составляющей эмоционально-чувственной сферы старшеклассников. Основная идея, положенная в основу данного подхода, – идея рефлексивного осмысления эмоциональной позиции субъектов процесса сопровождения, которая проявляется в разнообразных ситуациях в виде того или иного способа выбранного эмоционального реагирования. Несмотря на вариативный характер педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы, определяемый эмоци-

ональными особенностями учащихся и уровнем эмоциональной культуры, инвариантом остается ориентация на формирование рефлексивной позиции субъектов сопровождения в ходе их адекватного эмоционального реагирования в различных ситуациях. При этом под рефлексивной позицией мы понимаем способность субъекта к осмыслению жизненных реалий и соотношению их с установками, взглядами и представлениями на основе своего жизненного опыта. Рефлексивная позиция отражает единство субъективного и объективного в становлении личности, формирующейся в деятельности и общении. Под формированием рефлексивной позиции старшеклассников в своем исследовании мы понимаем развитие осознанной, устойчивой системы их отношений к какой-либо значимой для них проблеме, способность оценивать себя, свои действия и поступки, действия и поступки других людей. В основе эмоциональной рефлексии лежит способность к самонаблюдению, самоанализу процесса возникновения эмоций и выбранного способа эмоционального реагирования. Эмоциональная рефлексия позволяет осознать собственный эмоциональный опыт и определить пути его использования или преобразования в случае необходимости. Это особый принцип мышления, направленный на осознание восприятия собственных проявлений эмоций и адекватность их той или иной ситуации. Эмоциональная рефлексия помогает старшеклассникам осознать себя субъектами деятельности, носителями определенных общественных ценностей. Предметом эмоциональной рефлексии могут выступать не только эмоциональный опыт, но и эмоционально-чувственные состояния, личностные переживания, раскрывающиеся в деятельности и общении, культурные нормы. В эмоциональной рефлексии находит выражение идея диалектической связи между педагогическими воздействиями на эмоциональную сферу старшеклассников и адекватным отражением этих воздействий школьником через их субъектное восприятие. Эмоциональная рефлексия является отражением личностного момента во взаимоотношениях с действительностью и выступает как сложный поисковый механизм, позволяющий старшекласснику избирательно получать и усваивать информацию о регулировании своего эмоционального состояния, определять адекватность своего эмоционального поведения. Эмоциональная рефлексия способствует формированию эмоциональной установки, по которой понимается общий психологический настрой и готовность к определенной эмоциональной реакции. Эмоциональная установка формируется в ходе выявления эмоционально-оценочных отношений к различным событиям, типа темперамента старшеклассника, эмоциональных оценок форм общения.

Педагогическое сопровождение развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников –

это процесс, целью которого является формирование личности, эмоционально реагирующей на происходящее на основе рефлексивного отражения деятельности и общения. При этом данный процесс не может ограничиваться созданием условий, привлекающих школьника к социально одобренным образцам поведения. Он основывается на ряде концептуальных положений, к которым мы относим в частности следующие:

– педагогическое сопровождение развития эмоционально-чувственной сферы является системно организованным педагогическим процессом, сущностью которого является помощь и поддержка педагога в личностном и эмоциональном развитии старшеклассников, основанная на актуализации определенных эмоциональных состояний, развитии способности их осознавать, анализировать и управлять ими, формирования рефлексивной позиции субъекта сопровождения для того, чтобы реализовать свой эмоциональный потенциал посредством адекватного и ответственного выбора выхода из эмоциогенной ситуации, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам;

– процесс педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников рассматривается нами как динамический процесс, который предполагает реализацию системы методов и приемов, к которым относятся методы актуализации эмоциональных состояний, как прямые (внушение; эмоциональные стимулы, основанные на анализе произведений искусства и народного творчества; расширение круга эмоциогенных ситуаций), так и косвенные (эмоциональные стимулы, основанные на использовании активных методов обучения; эмоциональные стимулы, основанные на межличностном взаимодействии); рефлексивные методы (метод моделирования, семиотический метод, метод сравнения), а также методы формирования навыков самоуправления эмоциями (методы формирования навыков переключения эмоций; методы формирования навыков когнитивной и мотивационной регуляции; методы формирования навыков аутотренинга);

– наиболее близким по своим идеям к экзистенциально-диалогической философии образования является рефлексивно-деятельностный подход, который позволяет обосновать идею рефлексивного осмысления эмоциональной позиции субъектов процесса сопровождения, проявляющейся в разнообразных ситуациях в виде того или иного способа выбранного эмоционального реагирования и предполагает проявление учащимися чувств, отражающих их отношение к происходящему.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1995. – С. 464.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. *Карпов А.В.* Психология менеджмента: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 584 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 557 с.
5. *Мудрик А.В.* Общение как предмет педагогического исследования // Проблемы общения и вос-

питания / под ред. Х.И. Лийметса. – Тарту, 1974. – Ч. 1. – С. 36–59.

6. *Рожков М.И.* Теоретические основы педагогики: Учебное пособие. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1994. – 63 с.

7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.

8. *Якобсон П.М.* Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976.

УДК 37.017.7

Бакулина Марина Эдуардовна

Одинцовская гимназия № 7, Московская область
mbakylina-f7@mail.ru

«НОВАЯ ШКОЛА»: АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ГИМНАЗИИ (из опыта работы МБОУ Одинцовская гимназия № 7)

Статья посвящена актуальным вопросам выявления резервов воспитательной системы гимназии для дальнейшего личностного, общественного и гражданского развития учащихся. В ней рассматриваются педагогические условия реализации воспитательного потенциала, а также отдельные воспитательные технологии, формы и методы, способствующие саморазвитию, самовоспитанию учащихся в условиях требований ФГОС к внеурочной деятельности.

Ключевые слова: воспитательный потенциал гимназии, реализация воспитательного потенциала гимназии, основные принципы, условия реализации воспитательного потенциала, воспитательный потенциал процесса обучения и внеурочной деятельности, воспитательные технологии.

Сегодня как никогда актуальны слова В.А. Сухомлинского о роли школы: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [5, с. 102].

«Новая школа должна быть школой, способной раскрывать личностный потенциал детей» [3], решать актуальные проблемы социального и профессионального бытия человека на перспективу его жизненного развития. Такова первоочередная задача школы XXI века.

Для выявления резервов воспитательной системы гимназии, дальнейшего личностного, общественного и гражданского развития учащихся Одинцовская гимназия № 7 совместно с Московским педагогическим государственным университетом под руководством кандидата педагогических наук, профессора Л.И. Маленковой реализует инновационный проект «Развитие воспитательного потенциала гимназии».

Воспитательный потенциал гимназии мы определяем как взаимосвязь, объединение, интегрирование всех внутренних и внешних воспитательных ресурсов, возможностей образовательной системы гимназии, участников педагогического процесса, направленных на развитие и формирование гармонично развитой, нравственной личности.

Целью реализации воспитательного потенциала является нахождение эффективных путей нрав-

ственного, интеллектуального, социокультурного, физического развития учащихся, их мировоззренческого, профессионального и личностного самоопределения, развития всей совокупности отношений человека с миром: отношений к знаниям, труду, обществу, природе, прекрасному, к самому себе.

Для этого необходимо соблюдать основные принципы: безопасность жизни и здоровья детей; приоритет индивидуальных интересов, личностного развития и самореализации ребенка в сочетании с соблюдением социальных норм и правил учреждения; самостоятельности, самостоятельности, самоуправления детей и взрослых; единство образовательной и воспитательной работы с детьми; принцип многообразия форм и методов деятельности детей и сотрудников; выбор видов деятельности; массовость и общедоступность занятий по интересам.

Реализация воспитательного потенциала гимназии предполагает использование разнообразных *методов воспитания*: 1) убеждение, 2) стимулирующие (или возвратно-оценочные) методы; 3) методы организации жизни и деятельности учащихся (методы организации и самоорганизации детского воспитательного коллектива, повседневного общения, взаимодействия, самостоятельности и педагогического воздействия) [2, с. 312].

Под содержанием понятия «*воспитательный потенциал гимназии*» мы понимаем воспитательный потенциал урочной, внеурочной и внешкольной деятельности; взаимодействия всех участни-

ков образовательного процесса. Сюда включается деятельность педагога по созданию воспитывающей среды с помощью педагогической интерпретации природных и социальных факторов и конструирование им специальных, воспитывающих ситуаций в природной и социальной среде.

Воспитательный потенциал *процесса обучения* определяется не только суммой накопленных учеником знаний, умений и навыков, но и сформированностью отношений к приобретаемым школьником знаниям, умениям и навыкам их применения в жизни [2, с. 46].

Для этого создаются педагогические условия, к которым можно отнести следующие.

1. *Усиление воспитательных аспектов содержания учебного материала*, что предусматривает связь изучаемого материала с жизнью, будущими личными и профессиональными планами ребенка. Важно согласование вариативной части изучаемого предмета с учетом интересов и потребностей региона, конкретного социума, интересов и потребностей детей, социального заказа родителей. Отбор содержания учебного материала должен проводиться с учетом аксеологического подхода, акцентированием внимания на ценностных и нравственных аспектах его составляющих (например, на биографиях известных ученых, деятелей искусства и т.д.).

В этом большую помощь оказывает использование краеведческого материала, учет местных традиций и культурных ценностей при изучении предмета (в гимназии созданы 2 музея: «История школы и ее выпускников», «Музей спортивной славы»; работает клуб профориентации «Выбор», в котором проходят встречи с интересными людьми разных судеб и профессий).

Создание групп экскурсоводов «Летописец», агитбригад «Юный друг полиции», «Юный друг ГИБДД», лекторов «Международная панорама» привлекает внимание учащихся к решению и обсуждению актуальных проблем страны, местных проблем в процессе изучения соответствующих тем по предметам, что значительно расширяет возможности уроков.

Вклад учащихся в разработку проблем района, города, в преобразование окружающей жизни осуществляется через выполнение социально значимых учебных проектов, исследовательскую деятельность (социальные акции «Нет пакету!», «Братя наши меньшие», «Дубовая роща», «Береги птиц», «Стань Дедом Морозом!», социальные проекты и т.д.).

Огромный воспитательный потенциал несет углубленное изучение гуманитарных предметов «Филология», «Обществознание», «Иностранный язык» (в т.ч. второй), «Духовное краеведение», «Граждановедение», «Экономика», введение курса ОРКСЭ (основ религиозных культур и светской этики) в начальной школе.

2. *Развитие межпредметных связей* предполагает формирование у учащихся целостного представления о научно-предметной и ценностной картинах мира и обучение детей способам применения приобретенных знаний в практической жизни. Достичь этого можно только в том случае, если учитель и ученик совместными усилиями пытаются разгадать загадки не отдельных наук – физики, химии, биологии и других, а окружающего мира в целом. Этому способствуют факультативные курсы «Химия в быту», «Физика в быту», «В мире занимательных наук», «Экология русского языка» и т.д.

Предложенная А.А. Яруловым тематика циклов в курсе социально-психологической компетентности «Жизневедение» позволяет интегрировать урочную и внеурочную деятельность, формирует целостное восприятие человеком себя и окружающего мира с помощью четко, исходя из возраста, выстроенных тематик занятий, мероприятий по параллелям. Этот курс помогает учащимся овладеть социальным знанием, нормами и правилами жизни в обществе, сформировать готовность к осознанным решениям и к индивидуальному, социальному и гражданскому действию. Например, в 1-м классе предлагаются занятия по темам «Введение в школьную жизнь», «Человек хороших и добрых привычек», в 3-ем классе – «Мой мир», «Мир вокруг меня» и т.д. [6, с. 88].

В разделе «Введение в школьную жизнь», направленном на успешную адаптацию первоклассника в школе, могут быть предусмотрены темы: «Что значит быть учеником», «Чем занимается учитель», «Кто такой директор, завуч», «Правила поведения в столовой, спортивном зале», «Для чего и как пользоваться библиотекой», «Что значит быть дежурным» и т.д.

В разделе «Человек хороших и добрых привычек» могут рассматриваться темы: «Правила вежливости», «Правила поведения в общественных местах», «Правила личной гигиены», «Властелин эмоций» и т.д.

В старшем звене курс «Жизневедение» ведется циклами по триместрам: в 6-ом классе – «Физиология подростка», «Психология подростка», «Я и другие», в 7-ом: «Гигиена тела», «Гигиена ума», «Гигиена души» (с привлечением различных специалистов) и т.д.

3. *Формирование субъектной позиции учащихся в учебном процессе, которая является результатом, условием и средством индивидуально-ориентированного обучения и воспитания.*

Субъектная позиция ученика характеризуется осознанием и принятием цели учебной деятельности. Этому способствуют активные формы организации учебного процесса (проектная деятельность, тренинги, ролевые, организационно-деятельностные и аналитические деловые игры («Дебаты», «Суд над ... (Иваном Грозным, Григорием Мелеховым и т.д.)»).

Младшим школьникам в качестве домашних заданий по курсу социальной компетентности «Жизневедение» даются поручения узнать, прожить, прочувствовать, принять ту или иную социальную роль, например: во 2-м классе – Читатель, Брат (сестра), Сын (дочь) и т.д., в 4-м классе – Эколог, Краевед, Исследователь и т.д.

Важно формирование у учащихся адекватности самооценки своих возможностей и способностей, критичности; способности действовать целенаправленно и самостоятельно, принимать ответственные решения.

Цикл конкурсных мероприятий «Самый, самый...» направлен на стимулирование выполнения программы воспитания школьников и опирается на природную потребность ребенка быть успешным. В качестве номинаций цикла могут быть использованы «Самый читающий», «Самый спортивный», «Юный знаток...», «Лучший составитель кроссвордов», «Знаток природы», «Знаток истории города», «Лучший умелец», «Лучший изготовитель...» и т.д.

Важнейшими условиями формирования субъектной позиции ученика являются ориентация на интересы и потребности учащихся, смотивированность ученика на предстоящую деятельность, осознание ее важности.

Для этого в гимназии для сообразности организации педагогической деятельности вводится «Единая структура учебного занятия». В зависимости от типа урока (урок осознание, урок осмысления, урок текущего повторения, урок контроля, самоконтроля и т.д.) технология интегрированного построения учебных занятий предусматривает в рамках каждого учебного занятия этапы: а) непосредственной деятельности учащихся под руководством учителя; б) групповые формы деятельности; в) индивидуальные формы деятельности.

4. *Сотворчество участников учебного процесса.* Общеизвестно, что воспитывает не сама деятельность, а те отношения, которые формируются в процессе этой деятельности. Наиболее воспитывающими и развивающими ученика являются сотрудничество с учителем и учащимися. Реализуя данную идею, педагогу важно изыскать возможности и для развития сотворчества детей и родителей (открытые уроки для родителей, проведение Дней родительских инициатив, создание совместных проектов)

5. *Использование воспитательного потенциала среды в учебном процессе.* «Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [1, с. 7].

Для обеспечения этой идеи необходимо шире использовать возможности, прежде всего, самой гимназии, изменив структуру организации учебно-воспитательного процесса. Преодолеть ограниченность учебного процесса рамками класса в нашей

гимназии позволяет использование школьных музеев, компьютерной техники, в том числе мобильного компьютерного класса и инновационного цифрового комплекса по разработке и демонстрации многомерных учебных материалов («3Д-кабинет»), хореографического зала, 2-х спортивных залов; за пределами школы – проведение «зеленых уроков» на лыжероллерной трассе, стадионе, спортивных площадках, выездные занятия в музеи, на предприятия и социальные объекты города, района.

6. *Организация взаимодействия детей разного возраста в учебной деятельности.* Такое взаимодействие имеет большие воспитательные возможности и обеспечивает успешность освоения учащимися социальных ролей; преобразование имеющегося опыта старших, развитие и обогащение опыта младших детей.

Так, «День дублера», шефская работа и др. обеспечивают социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим в случае возникновения трудностей при выполнении учебной работы, поддержку тех учащихся, которые не могут реализовать себя по разным причинам в группе своих сверстников.

Для реализации этой идеи могут создаваться временные и постоянные группы, в которых собираются учащиеся разного возраста, разных классов.

Так, этому во многом содействует создание в гимназии *Единого ресурсного центра*, который представляет собой систему взаимодействующих *мини – ресурсных центров* («Экология русского языка» – по проблемам культуры речи, «Экология детства» – в начальной школе, «Экология права» – по проблемам экологизации законодательства, «Эколингвистика» – по проблемам диалога культур, «Истоки» – по проблемам духовно-нравственной культуры, «Экология искусства» и т.д.).

Эти центры стали местом сосредоточия многих видов и форм образовательной и воспитательной деятельности (научно-исследовательской, инновационной, учебной, внеклассной деятельности учителей и учащихся).

Необходимыми условиями для развития воспитательного потенциала школы в современных условиях, является пространственно-предметное окружение (имидж школы, ее облик, дизайн здания и прилегающих к школе строений и территорий, целесообразность и достоинство обстановки, оснащенной современными учебными помещениями, оборудованием и средствами информации); психологические факторы (атмосфера школы, ее психологический климат, история школы, школьная символика, традиции, обряды, ритуалы и т.д.).

В гимназии ведется работа по созданию *воспитывающего уклада школьной жизни*. Разработаны и внедряются «Единые правила культуры взаимодействия всех участников образовательного процесса», культивирующие партнерский, доброжела-

тельного стиль общения внутри педагогического и ученического сообществ гимназии.

Поддерживаются и развиваются традиционные общешкольные традиции и ритуалы, вводящие ученика в мир гимназической жизни, формирующих чувство школьного патриотизма, причастности к тому, что происходит в гимназии: праздники: «Посвящение в гимназисты», «День учителя» с концертом и проведением «Дня дублера», «Минута славы», «Масленица», «Рождество», школьные балы, конкурс инсценированной песни «Когда поют солдаты», «Вахты памяти», «Последний звонок»; Декады добрых дел (социальные акции); организация и проведение Дней здоровья, Экологиад и т.д.

Необходимым залогом развития воспитательного потенциала гимназии сегодня становится постоянно развивающийся духовно-нравственный потенциал учителя. Это, в свою очередь, выдвигает особые требования к процессу педагогического образования. Поэтому в гимназии № 7 не только классными руководителями, но и всеми членами педагогического коллектива осуществляется обязательное прохождение проблемных курсов «Теория и методика воспитательного процесса» под руководством профессора Л.И. Маленковой.

Каждому учителю необходимо вырабатывать: *позицию учителя-профессионала* (демонстрирует культурные образцы действий, инициирует пробные действия детей); *позицию воспитателя* (создает условия для приобретения детьми жизненного опыта); *позицию педагогической поддержки* (оказывает адресную помощь ребенку).

Отказ от авторитарно-командного, нормативно-оценивающего стиля руководства на уроках и переход на демократически требовательный, сотруднически поддерживающий стиль способствует формированию у учеников *стратегии достижения успеха, а не стратегии избегания неудачи*.

Реализация воспитательного потенциала *внеурочной деятельности* в гимназии осуществляется по различным направлениям:

1. Педагогическое влияние на семью как фактор воспитания. Помимо традиционных общешкольных Конференций, родительских собраний важное место приобретает составление «Плана-программы образовательной деятельности семьи» (1–9 класс). Он предполагает каждой семье вместе с ребенком намечать совместные рубежи: знакомство с творчеством писателя, композитора, художника, режиссера, участие в проведении школьных, классных мероприятий; посещение театра, музея и т.д. План стимулирует совместную деятельность родителей и ребенка, что способствует выстраиванию нового стиля взаимоотношений в семье, основанных на сотрудничестве.

2. Создание и развитие ученического коллектива как среды обитания и самоактуализации ребенка (подростка).

3. Содействие детскому движению в школе и вне ее (начальная школа – «Город солнца», Совет старшеклассников, «Школа лидера»).

4. Помощь в создании и функционировании детско-юношеских позитивных организаций и объединений (клубы «Поиск», «Я – гражданин России»).

5. Сотрудничество с многопрофильными творческими объединениями детей и взрослых клубного типа (в школе и вне школы).

6. Взаимодействие с неформальными объединениями молодежи, формирование у школьников адекватного отношения к позитивным и негативным (асоциальным и антисоциальным) объединениям (подпрограммы «Твори добро, «Забота» и другие).

В гимназии наряду с традиционными формами воспитательной работы применяются новые воспитательные технологии (автор А.А. Ярулов). Так, *технология «Девизы недели»* ставит задачу ежедневной работы всех педагогов с ключевыми жизненными понятиями, которые позволяют учащемуся расширить и обогатить смысловое пространство взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью. Каждая неделя имеет свой девиз, по которому живет вся школа: «Ради Отечества следует жертвовать даже славой» (Овидий); «Нравственность – основа всех человеческих ценностей» (А. Эйнштейн) и т.д. Работа с понятиями дает больше поле деятельности учителям-предметникам на уроках, так и классным руководителям, воспитателям во внеурочной деятельности.

Технология «Рецепты и сценарии успешной жизнедеятельности» (А.А. Ярулов) позволяет каждому ученику, переходя из класса в класс, со 2-го по 11-й, каждый год работать над разными темами саморазвития (выбираемыми из предложенных 25–30 тем самим ребенком): «Как быть правдивым», «Как быть смелым», «Как стать другом» и т.д.

Учащемуся предлагается понять смысл слов, понятий; познакомиться с мнением известных людей на данный счет. Исходя из изученного материала, ученик может предложить свой собственный алгоритм «Как стать...». В ходе работы подбираются пословицы, поговорки по данной проблеме, список рекомендуемых для просмотра фильмов, литературы. С данным материалом ученик (по желанию) может выступить на классном часе, научно-практической конференции.

«Сила школы – в способности организовать в пространстве своих управленческих влияний систему, содействующую обогащению и умножению духовных, нравственных, волевых и многих других сил взрослеющего человека» [7, с. 207]. Этому во многом способствует «*Программа СИЛа*» (*Самостановление, Индивидуальность, Личность*) (А.А. Ярулов), помогающая взрослеющему человеку овладеть знаниями, нормами и правилами

жизни в обществе. Каждому ученику с 1 по 11 класс согласно его возрасту, психологическим, физическим и интеллектуальным особенностям даются ориентиры самостоятельности по нескольким направлениям: *успеваемость* – каждый учащийся ставит перед собой цель улучшить учебные результаты по предметам; *учебные умения и навыки* (для 1–7 классов) – скорость осмысленного чтения, скорость безошибочного письма, скорость безошибочных вычислительных навыков; *школьное многоборье* – каждым школьником ведется Дневник здоровья, творческая, исследовательская деятельность и дополнительное образование – участие в НОО «Сова», факультативах, творческих кружках, клубах; *иные виды деятельности* – участие в волонтерском движении, акциях, шефской помощи и т.д.

Критериями эффективности и показателями реализации воспитательной системы мы считаем позитивные тенденции развития: личности школьника (как главный показатель эффективности процесса воспитания); детского коллектива (как условие развития личности школьника); профессиональной позиции педагога (как условие развития личности школьника); организационных условий, обеспечивающих эффективность процесса воспитания [4].

Данные социометрии, проведенные школьным психологом, показывают, что сократилось количество классов с высоким процентом дезадаптантов с 10 (33%) до 4 (13%), увеличилось количество социально значимых инициатив школьников и их участия в школьных и районных мероприятиях.

Отмечается рост родительского творчества в совместных мероприятиях, проведении Дней родительских инициатив.

Педагогическое наблюдение, анкетирование учащихся, их беседы с психологом показывают, что педагогические и психологические механизмы развития воспитательного потенциала образовательной системы стимулируют учащихся к самовоспитанию, вызывают потребность в работе над своим самосовершенствованием.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 2005. – 671 с.
2. *Маленкова Л.И.* Теория и методика воспитания. – М.: Пед. об-во России, 2004. – 480 с.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 03.01.2013).
4. *Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В.* Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. – М.: Академия: АПКИПРО, 2003. – 82 с.
5. *Сухомлинский В.А.* Избранные произведения: В 5 т. – Киев, 1980. – Т. 5. – С. 102.
6. *Ярулов А.* Индивидуально-ориентированный подход в начальной школе. – Красноярск: КГПУ, 2002. – 138 с.
7. *Ярулов А.А.* Интегративное управление средой образования в школе. – М: НИИ школьных технологий, 2008. – 293 с.

УДК 159.928

Киселева Татьяна Геннадьевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
kisseleva@mail15.com

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

В статье рассматривается понятие «социальная одаренность», которая понимается как одна из разновидностей общей одаренности, дано операциональное определение этого понятия, проведен сравнительный анализ общей и социальной одаренности, обоснованы методы диагностики компонентов в структуре социальной одаренности.

Ключевые слова: общая и социальная одаренность, психодиагностика компонентов социальной одаренности.

В связи с введением новых образовательных стандартов в психолого-педагогической литературе очень активно обсуждается вопрос о формировании метапредметных и личностных результатов. Чрезвычайно важной является проблема становления личности ребенка, его самосознания, формирования активной жизненной позиции. Мы разделяем эту точку зрения и в качестве одного из возможных личностных результатов рассматриваем становление лидерских качеств, проявляющихся в социально одобряемых видах деятельности, имеющих гражданскую, гуманистическую, нравственно-патриотическую направлен-

ность. Высшим уровнем развития выше названных качеств выступает социальная одаренность.

Социальная одаренность рассматривается нами как один из видов одаренности, выделенный на основе качественного критерия, отражающего специфику психических возможностей человека и особенностей их проявления в тех или иных видах деятельности, а именно ведущий вид деятельности и обеспечивающие его сферы психики. Мы разделяем точку зрения на общую одаренность, сформулированную в «Рабочей концепции одаренности» под ред. Д.Б. Богоявленской [1], следовательно, социальная одаренность как частный случай

общей одаренности – это системное, развивающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в социально ориентированной деятельности, связанной с мотивированием и организацией, стимулированием и кооперацией с другими людьми, для достижения целей, обеспечивающих благо как можно большего количества людей. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализована социальная одаренность. Развитие и саморазвитие лежат в основе формирования и реализации социальной одаренности.

Авторы «Рабочей концепции одаренности» [1] выделяют следующие виды одаренности:

- в практической деятельности – одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;
- в познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);
- в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;
- в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;
- в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Выделение социальной одаренности как особого вида одаренности связано с тем, что она включает и организационную одаренность, и высокий уровень интеллектуальных способностей, лидерские качества и способность к сопереживанию, а также готовность к служению людям, во благо людей, что создает новую систему ценностей и мировоззрений. Эта характеристика является своеобразным операциональным определением социальной одаренности, при этом исследователям социальной одаренности и практикам важно учитывать соотношение практических навыков и мотивационной структуры человека с признаками социальной одаренности, поскольку отсутствие хотя бы одного из них не позволит говорить о феномене социальной одаренности (это будет либо высокий уровень развития навыков, либо высоко замотивированная личность). В связи с этим трудно не согласиться с позицией выделения инструментального и мотивационного компонентов социальной одаренности. Интеграция этих характеристик дает возможность осуществить выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет социально одаренному человеку открывать новые приемы и закономерности, формировать качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности.

Итак, большинство исследователей одаренности выделяют в качестве отличительных признаков следующие характеристики:

- рефлексивный способ переработки информации;
- особый тип организации знаний, высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; легкость обобщения и интерпретации;
- большой объем метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний;
- избирательная чувствительность к определенным сторонам действительности (в первую очередь, социальной действительности);
- повышенная собственная активность, сопровождающаяся переживанием чувства удовольствия;
- повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности;
- высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству;
- наблюдательность, способность к быстрым вычислениям и т.п.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка или подростка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков может служить основанием для более пристального внимания, углубленной диагностики и создания условий, способствующих развитию и проявлению социальной одаренности.

Результаты эмпирического исследования, проведенного в учреждениях, работающих с детьми с признаками одаренности, позволили нам выявить типичные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, а также запросы на психодиагностику, которая выступает первым этапом в решении обозначенных проблем.

Анализ результатов этого исследования позволяет утверждать, что для педагогов на первом месте стоит оценка стрессоустойчивости ребенка, которую также можно рассматривать как компонент социальной одаренности, и собственно диагностика способностей. Второе место занимает оценка лидерских и коммуникативных качеств, а третье место педагоги отдали такой профессиональной задаче как оценка индивидуальных особенностей и потребностей детей. Это не случайно, так как любой ребенок с признаками одаренности, в осо-

бенности социальной одаренности, зачастую не вписывается в привычные рамки, поэтому своей неординарностью скорее создает педагогические проблемы, чем восхищение и желание с ним работать. Возможно, именно последнее обстоятельство становится причиной того, что педагоги склонны одаренного ребенка скорее воспринимать как нарушителя и хулигана, не желающего подчиняться общепринятым нормам и правилам, чем увидеть нестандартность, оригинальность в этом человеке. Эти выводы требуют более тщательно подходить к диагностике и мониторингу индивидуального развития с целью раннего выявления, поддержки и сопровождения социально одаренных детей.

Среди направлений психодиагностического обследования социальной одаренности ведущее место принадлежит оценке системы мотивации. Мы утверждаем, что оценка мотивационной сферы и, в первую очередь, мотива достижения успеха, является неотъемлемым компонентом для оценки социальной одаренности детей и подростков. Педагогам можно рекомендовать следующие диагностические методики для определения структуры и направленности мотивации социально одаренных детей [2]:

1. Карта профессиональных интересов и профессиональной направленности.
2. Мотивация успеха и боязнь неудачи (опросник А.А. Реана).
3. Опросник ПД (потребности в достижениях) Ю.М. Орлова.
4. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.
5. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.
6. Диагностика уровня личностной готовности к риску («PSK» К. Шуберта).
7. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (шкала лживости) Д. Крауна и Д. Марлоу.
8. Тест-опросник измерения мотивации достижения (модификация тест-опросника А. Мехрабиана. Редакция М.Ш. Магомед-Эминова).
9. Тест-опросник для измерения мотивации аффиляции (модификация тест-опросника А. Мехрабиана. Редакция М.Ш. Магомед-Эминова).
10. Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман).

Следующим психолого-педагогическим феноменом, входящим в структуру социальной одаренности, а, следовательно, нуждающимся в оценке и диагностике, выступает стрессоустойчивость. Стрессоустойчивость – термин, характеризующий некоторую совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых

вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья. Для оценки стрессоустойчивости детей можно рекомендовать следующие психодиагностические инструменты [2]:

1. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Холмс и Раге).
2. Стресс-тест для определения стрессоустойчивости (Т.А. Немчинов, Тейлор).
3. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич).
4. Опросник УСК (уровень субъективного контроля) (Дж. Роттер. Адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинды А.М.).
5. Методика «Прогноз» для оценки нервно-психической неустойчивости (НПУ).
6. Шкала для психологической экспресс-диагностики уровня невротизации (УН).

Ещё одним чрезвычайно важным компонентом в структуре социальной одаренности выступает социальный интеллект. Хотелось бы подчеркнуть, что существует разрыв между школьной успеваемостью ребенка и уровнем его одаренности. Зачастую нестандартное мышление такого ребенка, стремление находить свои способы решения задач не только не оценивается, а напротив, подавляется педагогами, расценивается как невыполнение требований и правил. В связи с этим оценка умственного потенциала индивида имеет большое значение в общей структуре диагностики социальной одаренности. Для диагностики интеллектуальной составляющей можно рекомендовать следующие методики [2]:

1. Тест интеллекта Р. Амтхауэра.
2. Прогрессивные матрицы Равена для изучения логичности мышления.
3. Шкала Стэнфорд - Бине.
4. Тест Р. Кэттелла.
5. Тестовые батареи Векслера.
6. Тест для оценки интеллекта Г. Айзенка.
7. Тест для оценки интеллекта Д. Эванса.
8. Диагностика интеллекта «Рисунок человека» Гудинафа – Харриса и др.

Наконец, невозможно говорить о социальной одаренности без оценки коммуникативных способностей, склонности к лидерству, умению повести за собой. С этой целью могут быть использованы следующие методики [2]:

1. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки).
2. Исследование уровня эмпатийных тенденций (И.М. Юсупов).
3. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.
4. Методика исследования коммуникативных установок личности МИКУ (А.Н. Ивашов, Е.В. Заика).
5. Многофакторный личностный опросник (Р. Кеттелл).

6. Оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховский).

7. Пятифакторный личностный опросник Маккрае – Коста («Большая пятерка»).

8. Тестовая карта коммуникативной деятельности (А.А. Леонтьев).

Разнообразие и значимость задач, которые приходится решать педагогу, работающему с детьми с признаками одаренности, позволяют говорить о наличии в структуре его деятельности особого компонента – психодиагностической функции. Психодиагностическое мастерство не возникает спонтанно, оно формируется в течение профессиональной деятельности и определяется, в первую очередь, его собственным социальным интеллектом, способностью разбираться в людях, в их межличностных

отношениях, умением вчувствоваться в переживания другого. Представленные в данной работе материалы призваны помочь в освоении этих навыков.

Библиографический список

1. 1. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской // Московский городской психолого-педагогический университет. Электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 27.05.2013).

2. Описания психологических тестов // Психологическая лаборатория [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vch.narod.ru/file.htm> (дата обращения: 27.05.2013).

УДК 373.2

Мартынова Любовь Николаевна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
pipdosh@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДООУ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ

В статье рассматривается одна из важнейших проблем – взаимодействие педагогов детского сада и родителей в воспитании эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста. Показаны пути сотрудничества важнейшего социального института общества – семьи и ДООУ. Доказана готовность именно при взаимодействии семьи и ДООУ возможного развития духовного мира ребёнка, формирования у него потребности приобщения к духовным ценностям, сформированным человечеством.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, эстетическое отношение к миру, семья, детский сад, семейное воспитание, взаимодействие.

Социальные преобразования в стране требуют повышения уровня воспитанности граждан и, прежде всего, подрастающего поколения. В совокупности возникающих в этих условиях проблем существенное значение приобретает воспитание у дошкольников эстетических вкусов, эстетических оценок, эстетических чувств, т.е. качеств, составляющих содержание понятия «эстетическое отношение к миру». В литературе данный термин определяется, как способность человека оценивать явления действительности через понимание прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического. Это – способность отразить собственное мироощущение, духовный мир в поведении и образе жизни [3].

В философии эстетическое отношение изучается как феномен, обеспечивающий гармоническое единство внешнего мира и сокровенного мира личности. Видят необходимость рассматривать эстетическое отношение к миру как универсальный способ взаимодействия человека с окружающей действительностью в целях решения проблемы самореализации Ю.Б. Боров, А.И. Буров, М.С. Ка-

ган, Б.Т. Лихачев, В.А. Разумный, В.К. Скатерщиков, А.Г. Столович и др.

Формирование эстетического отношения к миру – сложный и длительный процесс, который не прекращается на протяжении всей жизни, но эффективность, продуктивность его определяется тем, насколько прочный фундамент эстетического развития был заложен в детстве.

Отечественные педагоги (Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Е.И. Коротева, Б.М. Неменский, Г.Н. Пантелеев, Л.А. Парамонова, Л.Г. Савенкова, Е.А. Флерица, Б.П. Юсов и др.) и психологи (В.Т. Кудрявцев, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Поддьяков, В.Г. Ражников, К.В. Тарасова и др.) убедительно показали, что детям, независимо от природных данных и возраста, необходимо создавать оптимальные условия для формирования эстетического отношения к миру.

Детство – наиболее благоприятный период для эстетического освоения окружающего пространства. В процессе формирования эстетического отношения к миру личность гармонизируется, приобретает способность объединять разрозненные факты, анализировать явления, изучать события и давать им оценки.

Известно, что личность формируется не по частям, а целостно. В воспитании не может действовать уединённый способ, по словам А.С. Макаренко, а должна использоваться совокупность многогранных стимулирующих сил. Современное содержание дошкольного образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. С учётом возрастных особенностей дошкольников содержание различных образовательных программ даёт возможность показать ребёнку мир во всём его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, театра, что способствует эмоциональному развитию личности ребёнка, формированию его творческого мышления и эстетического отношения к миру.

Воспитание красотой, по мнению, В.А. Сухомлинского, является началом сложного духовного взаимодействия воспитателя и ребёнка. Врождённая способность воспринимать красоту должна стать для ребёнка естественной потребностью. А в красоте видеть добро, сердечность, душевность, чуткость – значит помочь ему утвердить прекрасное в самом себе и в других людях. Дошкольник воспринимает мир несколько иначе, чем взрослый или даже старший ребёнок. Иной взрослый замечает куда меньше удивительных «чудес» в привычном взгляду окружении, чем дошкольник, вступающий в «художественную игру» (понятие, введённое детским психологом Конрадом фон Ланге) с даже малопривлекательными объектами. Чтобы показать красоту окружающей действительности, педагог ДОО в первую очередь должен уметь взглянуть на окружающую действительность глазами своего воспитанника. Эстетическое отношение дошкольников к миру выражается в том, что чувственный облик вещей, предметов и явлений мира выступает для него как непосредственное некоей родственной ему жизни, настроения, характера, отношения (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская и др.).

Сегодня эту задачу призваны выполнить не только дошкольные образовательные учреждения, но и семья. Семейное воспитание должно быть направлено на создание родителями условий для развития духовного мира ребенка как основы приобщения его к духовным ценностям общества.

Проблема семейного воспитания с древних времен привлекала к себе большое внимание философов (Ф. Вольтер, М. Каган, И. Кант, Ж. Руссо и др.) и педагогов (Е. Аркин, П. Каптерев, Н. Крупская К. Ушинский и др.). Среди современных исследователей проблем семейного воспитания можно назвать Т. Маркову, О. Звереву, Н. Корниенко, В. Котырло и т.д. Перечисленными исследователями отмечено, что семья является первой и наиболее важ-

ной ступенькой для вхождения маленького человека в окружающий мир. Ребёнок изменяется вместе с развитием общества, «болеет» теми же болезнями и достигает тех же успехов, что и общество. В этот период ведущую роль играют родители, закладывая в ребенке основы мировоззрения, морали, эстетических вкусов.

Формирование эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста в семье – это создание родителями условий для его воспитания представлений о духовных ценностях. История знает массу примеров тому, насколько важна роль семьи, наряду с воспитательным учреждением, в становлении личности ребёнка. Воспитательная сфера семьи, ее социальный статус долгое время находились в зоне влияния государственной системы воспитания, что привело к возникновению подчиненной позиции родителей в воспитании ребенка, развитию их потребительской психологии.

Современный этап развития воспитательной традиции в свете «Национальной доктрины» действует в интересах детей и предъявляет совершенно иные требования к воспитанию детей в семье. Работа в условиях реализации новых федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования требует интеграции семейного воспитания и дошкольного образования, что будет содействовать выработке общей стратегии действий по развитию у детей эстетического отношения к миру.

Разработанная нами трёхуровневая система работы с родителями потребовала внесения изменения в планирование мероприятий по совместной деятельности педагогов с родителями.

Первым уровнем совместной деятельности выступило создание сайта дошкольного учреждения, что позволило родителям оперативно получать информацию о жизни детского сада и группы, о проводимых мероприятиях. Такой режим информационного взаимодействия позволил родителям получать конфиденциальную информацию. На этом уровне совместная деятельность педагогического коллектива детского сада с семьями строится на основе дифференцированного подхода. Определённая специфика отличала работу педагогов с многодетными, неполными и проблемными семьями. В содержании работы педагогов ДОО входило: организация выставок детских фотографий, поделок и рисунков, создание детских портфолио. Педагоги посещали детей на дому, проводили дистанционное консультирование родителей с привлечением Internet, Skype и др.

Усложнилась работа с родителями на втором уровне. Мы организовали клуб, деятельность которого пользовалась особой популярностью у родителей. Они с удовольствием приходили на заседания клуба. По итогам встреч мы выпускали газету, и все родители могли познакомиться с содер-

жанием работы по формированию у детей эстетического отношения к миру.

Наиболее популярной формой работы с семьей остается родительское собрание. На родительских собраниях мы организовывали конкурсы на лучший музыкальный ребус, интересный музыкальный кроссворд, совместные посещения музыкального абонемента «Детская филармония» и др. Традиционными стали оформление папок для родителей с приглашениями на собрание, объявление благодарностей, организация связи «Музыкальная почта» и т.д. Особый интерес у родителей вызывали занятия мастер-классов. Из опыта работы мы знаем, что родители не всегда охотно посещают эти собрания. Мы внесли изменения в формы и методы проведения родительских собраний. Подготовка к родительскому собранию начиналась задолго до его проведения. Предварительно проводилось анкетирование родителей с целью выяснения вопросов, которые их волнуют. Мы организовали опрос среди детей о волнующих их вопросах и их ответы зачитывали родителям.

Собрания проводились в форме дискуссий, круглых столов, КВН, посиделок и т.д. Мы использовали видеозаписи деятельности детей, фрагменты образовательной деятельности детей, конкурсные выступления. Процент посещения собраний в результате этих мер возрос.

Регулярно в ДООУ устраивались тренинги по выявлению детско-родительских отношений в семье. Руководил этими тренингами педагог-психолог. Участие в них позволило родителям взглянуть на себя глазами ребенка, тренинги получили высокую оценку родителей.

Третий уровень включал такую форму работы, как «Семейные гостиные». Данная форма работы позволяет совершенствовать эстетические вкусы, эстетические представления и эстетические оценки самих родителей, воспитывать в детях потребность воспринимать, оценивать и создавать прекрасное. Также интересно проходили Дни открытых дверей.

Нами было проведено анкетирование среди родителей. В результате анкетирования выявлено, что 88% родителей считают проведение в ДООУ работы по формированию у детей эстетического отношения к миру «необходимой», 12% – «необязательной», 0% – «не нужной». При этом 54% родителей готовы обсуждать с педагогами данную проблему и интересы детей, 67% – склонны применять в воспитании детей развивающие методы, 4% – отме-

чают, что не имеют возможности принимать участие в этой работе. Оказалось, что большинство родителей (75%) оценивают уровень формирования эстетического отношения миру у своих детей как «средний» и только 8% – как «высокий» и 4% – как «низкий». Интересно, что 35% родителей назвали особенности эстетического отношения к миру у своих детей.

Как свидетельствуют приведённые материалы, родители заинтересованы в формировании у детей старшего дошкольного возраста эстетического отношения к миру. В процессе эксперимента нами были найдены новые формы работы с родителями: дистанционное консультирование родителей, Дни открытых дверей, составление портфолио ребенка, сказкотерапия, фотожурналы, фотовыставки и т.д. На будущее мы планируем проведение научно-практических конференций в ДООУ, круглых столов, посвященных вопросам эстетического воспитания и развития их детей, организацию работы «Телефона доверия».

Итак, формирование у детей эстетического отношения к миру – важная составляющая совместной деятельности педагогов ДООУ, родителей и детей. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в формировании у детей старшего дошкольного возраста эстетического отношения к миру будет способствовать более эффективному освоению последними окружающего мира, что найдет отражение в формировании у них эстетических чувств, эстетических понятий, эстетической эрудиции и эстетических оценок.

Библиографический список

1. Мартынова Л.Н. Экспериментальная площадка в условиях малого города // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – № 4. – С. 14–17.
2. Мартынова Л.Н., Болгова Т.И. Организация праздников в современных дошкольных образовательных учреждениях: (по результатам работы экспериментальной площадки «Формирование эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста посредством праздников»): Методические рекомендации для педагогических работников. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012.
3. Филинкова Н.А. Формирование у дошкольников эстетического отношения к миру на основе интеграции видов искусств // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.

РАБОТА ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

В настоящее время остро стоит вопрос выработки единого взгляда педагогов дошкольных учреждений и учителей начальных классов на возможности обеспечения оптимальных линий преемственности в формировании эмоциональной культуры. Автор предлагает приоритетные линии работы педагогов в этом направлении.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура, преемственность, предшкольный возраст, младший школьный возраст, дошкольное образование, начальное школьное образование.

Демократические преобразования в российском обществе привели к серьезным изменениям в системе дошкольного и начального школьного образования. Приветствуется вариативность программ, учебных планов, средств обучения, наблюдается отказ от жестко регламентированных форм обучения, особый акцент делается на идеи гуманистической педагогики. Большое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию

Нравственное развитие теснейшим образом связано с эмоциональной сферой ребенка. Оно невозможно, если ребенок не может понять свое эмоциональное состояние, эмоциональное состояние другого человека, не может управлять своими эмоциями. В этом проявляется эмоциональная культура, являющаяся одной из составляющих духовно-нравственного воспитания.

Термин «эмоциональная культура» одним из первых был предложен П.М. Якобсоном. Существенной чертой эмоциональной зрелости П.М. Якобсон считал чувство ответственности человека за свои переживания перед собой, а тем самым и перед людьми. П.М. Якобсон подчеркивал: «когда речь идет о полноценном нравственном развитии личности, очень важно добиться того, чтобы школьник стал человеком, обладающим эмоциональной зрелостью, эмоциональной культурой» [6, с. 27].

По мнению А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова, авторов «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»: «Знания наук и незнание добра, острый ум и глухое сердце таят угрозу для человека и деформируют его личностное развитие» [3, с. 21].

Рубеж между 6-ю и 8-ю годами жизни уникален в плане интенсивного нравственного формирования детей, но в то же время является кризисным для ребенка, так как знаменует начало школьного обучения.

Дошкольное детство – период, когда эмоции господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, и он находится в их плену [5, с. 16].

Младший школьный возраст, так же как и дошкольный, считается эмоционально насыщенным

ми [5, с. 17]. Именно поэтому основной фундамент в процессе формирования эмоциональной культуры закладывается в дошкольном и младшем школьном возрасте.

При этом программы дошкольных образовательных учреждений уделяют особое внимание эмоциональному развитию детей и созданию соответствующих психолого-педагогических условий. Появились специальные программы по социально-эмоциональному развитию дошкольников, такие как «Я, ты, мы», «Чувствую! Знаю! Поступаю!» и другие. Педагоги в своей работе используют различные методы и приемы по развитию эмоций, формированию эмоциональной культуры.

В начальной школе, к сожалению, приоритетным является только интеллектуальное развитие учащихся. Акцент, в свою очередь, делается на усвоение школьного материала. Ведущим видом становится учебная деятельность.

Но у детей дошкольного и младшего школьного возраста больше сходства, чем различий. Любимые игрушки по-прежнему «живут» в портфелях первоклассников. Часто маленькому ученику сложно дождаться перемены, потому что очень велико желание поиграть с одноклассником в интересную игру. Игра не ушла из жизни маленького ученика, она лишь уступила место учебной деятельности.

Именно поэтому необходима совместная работа педагогов ДОУ и школ в процессе формирования эмоциональной культуры.

Для уточнения уровня понимания современными детьми своего эмоционального состояния и эмоционального состояния окружающих, нами было проведено диагностическое исследование. Оно проводилось в подготовительных к школе группах детского сада и первых классах школ города.

При проведении диагностики использовались методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, Е.И. Изотовой. Используемая нами методика Е.И. Изотовой «Эмоциональная пиктограмма» является модификацией методики диагностики опосредованного запоминания «Пиктограмма» А.Р. Лурия.

Сначала детям предлагался ряд вопросов, таких как: Что ты любишь? Что ты не любишь? Когда тебе весело? Что ты делаешь, когда тебе весело?

Когда тебе грустно? Что ты делаешь, когда тебе грустно? Когда тебе радостно? Что ты делаешь, когда тебе радостно? Когда тебе страшно? Что ты делаешь, когда тебе страшно? [4, с. 230].

При анализе этот ряд вопросов позволял определить ситуации, объекты и действия вызывающие переживания у детей, действия, которые ребенок связывает с определенной эмоцией и степень осознанности переживания.

Далее детям диктовались разные слова из понятийной группы, и предлагалось что-нибудь нарисовать про каждое слово. При этом была установка на запоминание произнесенных слов. В конце проведения всего диагностического блока (через 15–20 минут) ребенку предлагалось вспомнить те слова, которые говорил педагог. Понятийные группы предлагались в соответствии с возрастом испытуемых. Для детей дошкольного возраста 10 понятий. Это – радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь, зависть, ревность. Для детей младшего школьного возраста 12 понятий. Это – радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь, зависть, ревность, презрение (отвержение), дружба [2, с. 222].

Затем детям предлагались 10 иллюстраций, на которых эмоциональное состояние передается путем мимики, жестов, позы героев, взаимоотношений персонажей друг с другом или их отношения к окружающим предметам.

При проведении этой диагностики использовался блок «фундаментальных эмоций» по К. Изарду: интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина [1, с. 53].

Оценивая ответы, мы анализировали следующие показатели:

- особенности эмоционального развития;
- степень осознания ребенком своих эмоций;
- понимание ребенком эмоций переживаемых другими людьми.

После проведения исследования был проведен сравнительный анализ полученных результатов.

Для изображения эмоций дети дошкольного возраста чаще используют сюжет, а школьного возраста – экспрессивный эталон мимики.

В структуре представлений об эмоциях у детей дошкольного возраста преобладает образная форма мыслительной деятельности. Она характеризуется кодированием понятий через сюжет, персонажи, ситуацию. Часто используется образно-символическая форма мыслительной деятельности, характеризующаяся кодированием понятий через символ эмоции: объект – стимул эмоциогенной ситуации (это природные явления, кукла и т.д.), реже через элемент экспрессии (улыбка). Иногда, структура представления об эмоциях – это схематическая форма мыслительной деятельности, характеризующаяся кодированием понятий через экспрессивный эталон – пиктограмму или пантомимические признаки.

Знаковая форма мыслительной деятельности, характеризующаяся кодированием понятий через буквенное, цифровое обозначение эмоций, а также через различные системы знаков (геометрические фигуры, знаки движения и пр.), в ходе проведения диагностики, детьми не использовалась. Для школьного возраста характерна более сложная схематическая форма мыслительной деятельности, которая заключается в кодировании понятий через экспрессивный эталон – пиктограмму мимических признаков.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста не смогли дать объяснение понятиям «презрение», «ревность», «зависть».

Понятие «вина» – чаще идентифицируется с понятием «грусть» (единично «стыд»). Понятие «интерес» с «удивлением». Понятие «страдание» с «болью».

Дети младшего школьного возраста не знакомы с понятиями – презрение (отвержение), ревность, зависть. Вызывают затруднение понятия – «стыд», «дружба» (держатся за руки, улыбаются,жимают руки). Понятие «стыд» чаще воспринимается детьми, как осознание уже после совершения поступка («ему (ей) потом будет стыдно») и чаще связано с учебной деятельностью и взаимоотношением между сверстниками (одному стыдно за другого). Понятие «страдание» часто идентифицируется с «болью». Понятие «интерес» с «удивлением» и «любопытством».

Конечно это не означает, что дети не переживают эти эмоциональные состояния. Проблема в том, что они не могут описать их, дать им определение, идентифицировать с внутренним состоянием.

Если у детей 6–7 лет преобладает аффективный индивидуальный опыт, то в младшем школьном возрасте когнитивный индивидуальный эмоциональный опыт.

Таким образом, результаты проведенной диагностики показали:

- с возрастом эмоции и чувства становятся более осознанными, обобщенными, произвольными;
- происходят серьезные изменения в доминирующих чувствах ребенка, в интересах и объектах, которые привлекают его внимание;
- изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций и чувств;
- совершенствуется уровень понимания детьми эмоций.

Но при этом проблемой остается:

- установление взаимосвязи между действием и эмоцией;
- умение вербально передавать свое эмоциональное состояние и состояние окружающих;
- не все понятия ассоциируются с соответствующими эмоциями.

Полученная информация позволила наметить приоритетные линии в работе педагогов по фор-

мированию эмоциональной культуры и определить-ся с необходимыми методами и приемами.

1. Создание психолого-педагогических условий, которые представляют собой:

- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, в основе которого лежит учет возрастных и индивидуальных особенностей;
- создание образовательной среды, способствующей формированию эмоциональной культуры личности субъекта образовательного процесса;
- ориентировку на ведущий вид деятельности как на важнейший фактор развития ребенка.

2. Формирование эмоциональной культуры должно осуществляться в различных блоках педагогического процесса при условии согласования с целевой направленностью и содержанием деятельности, в рамках которой оно осуществляется.

3. Использование в работе учителями начальных классов методов и приемов, используемых педагогами детского сада, но адаптированных к школьному процессу обучения. Это – игра, моделирование или игровое проигрывание ситуаций, театрализация, этюды.

Игра. Как говорилось ранее, учеба занимает большую часть времени и становится ведущей деятельностью. Но при этом, перешагнув порог школы, дети продолжают играть. С помощью игры маленький ученик имеет возможность развивать те или иные качества, получать новые знания о мире, испытывать переживания, которые по тем или иным причинам недостижимы в обычной жизни. Таким образом, именно игра помогает решать многие возрастные задачи развития.

Моделирование или игровое проигрывание ситуаций. Этот метод заключается в моделировании предлагаемой ситуации. При этом учащимся предлагается обыграть конец истории, так как они считают необходимым. Продуктивность этого метода заключается в том, что ребенок сознательно сопоставляет свои реальные действия со знакомыми этическими эталонами. Эмоционально негативное отношение к отрицательной модели поведения приводит к стремлению больше соответствовать положительной.

Драматизация. Этот прием дает возможность учащимся стать на позицию литературного героя и проникнуться его эмоциями. При этом педагог побуждает детей к многократной актуализации эмоциональных состояний при вариативном ролевом воплощении и к использованию не только словесных, но и визуальных способов взаимодействия, таких как мимика, жесты, пантомимика.

Этюды. Учащимся предлагаются упражнения, направленные на изучение и развитие отдельных приемов в искусстве. Этюды представляют собой образные и моторные упражнения. Например: «Лисенок боится», «Два сердитых мальчика», «Фокус-

ник», «Король Боровик не в духе» и другие. С помощью этого приема учащиеся совершенствуются в понимании языка мимики и жестов.

Необходимо подчеркнуть, что формирование эмоциональной культуры начинается с педагога. Имея в качестве цели своей профессиональной деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального и эмоционального развития. Педагог – это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно следуют учащиеся.

Положительное, комфортное общение воспитателя (учителя) с детьми возможно при грамотном умении педагога выражать свои чувства, раскрывать свой внутренний мир. Распознавание общего эмоционального настроения детского коллектива необходимо педагогу при планировании и корректировке всего учебно-воспитательного процесса.

Эмоциональная пассивность педагога, отсутствие яркой эмоциональности, выраженной в речи, мимике, пантомимике, вызывают у детей нежелание учиться, неудовлетворенность общением вне уроков. В младших классах это может послужить причиной затянувшейся адаптации к школе, а в старших явиться источником конфликтных ситуаций.

Анализ проведенной работы позволил сделать вывод:

1. Начиная понимать себя, окружающих, умея выражать свои негативные эмоции в социально приемлемой форме, ребенок легче проходит период адаптации в новом коллективе.

2. Работа, продолженная в этом направлении, на начальном этапе обучения помогает в дальнейшем избежать многих проблем возникающих при взаимодействии с окружающими.

Именно поэтому, постепенное введение ребенка в мир взрослых – это общая задача и педагогов детского сада, и школьных учителей.

Библиографический список

1. *Изард К.* Эмоции человека. – М.: Просвещение, 1980. – 420 с.
2. *Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
4. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998. – 304 с.
5. *Шалимова Г.А.* Психодиагностика эмоциональной сферы личности. – М.: Аркти, 2006. – 232 с.
6. *Якобсон П.М.* Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966 – 291 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378.00

Верхорубова Оксана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
Oks.verkhorubova@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ» БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье автором содержательно рассматривается понятие «культура здоровья» и представлены характеристики ее составляющих.

Ключевые слова: культура, культура здоровья, культура здоровья будущего учителя.

Современная социальная политика Российской Федерации ориентирована на улучшение качества жизни как общества, так и отдельного гражданина. Характер социальной адаптации человека к изменяющимся условиям среды, особенности принятия норм конкретной социокультурной сферы влияют на процесс становления личности молодого человека – будущего специалиста [9, с. 3].

В Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года основополагающими принципами определены следующие: сохранение и укрепление здоровья населения, увеличение продолжительности активной жизни, создание условий и формирование мотивации для ведения здорового образа жизни, существенное снижение уровня заболеваемости и т.д.

Процесс модернизации российского образования, ориентированный на вхождение в мировое образовательное пространство, вызвал изменения в системе высшего профессионального образования. В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы, предлагаются иные подходы, содержание и отношения в системе высшей школы. Большое внимание уделяется не только вопросам образования, но и вопросам воспитания будущих специалистов, среди которых выделяются вопросы охраны, укрепления и сохранения здоровья.

Высшие учебные заведения, аккумулируя в себе кадровые, методические и материальные ресурсы, должны выступать как здоровьесберегающая образовательная среда, обеспечивающая сохранение и укрепление здоровья студентов.

Однако в настоящее время состояние здоровья студентов приобретает негативную устойчивую тенденцию, что подтверждается результатами научных исследований ученых (О.А. Ахвердовой, Н.В. Багаутдиновой, П.А. Кислякова, О.В. Куделиной, Г.А. Мысиной и др.) [1; 2; 3; 4; 6; 7; 9].

Студенческий возраст – период активного формирования личности. В диссертации Г.А. Мыси-

ной (2011) отмечается, что только 30% студентов практически здоровы, а 70% имеют отклонения в состоянии здоровья [9, с. 4].

Будущий учитель, на наш взгляд, это компетентный и осведомленный специалист не только в вопросах своей профессиональной деятельности, но и в вопросах здоровьесбережения. Именно учитель будущего, – это учитель с устойчиво сформировавшимися ценностями здорового образа жизни и культурой здоровья, что, является одной из задач его профессиональной подготовки.

В связи с этим, можно считать проблему формирования культуры здоровья на современном этапе развития общества актуальной и востребованной.

В данной статье мы считаем важным и актуальным рассмотреть сущность понятия «культура здоровья будущего учителя».

Анализируя педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что смыслы, вкладываемые в понятие «культура здоровья», расходятся в представлениях современных ученых (таблица 1).

Как видно из приведенных данных (таблица 1), понятие «культура здоровья» многогранно и не имеет точного научного толкования. Можно выделить существенные признаки, присущие понятию «культура здоровья будущего учителя»:

- как социально-педагогическое явление [11];
- как способ творческой самореализации личности [2, с. 8];
- как «валеологическая культура и валеологическая образованность личности» [8].

В соответствии с концепцией учения о культуре здоровья, предложенной В.А. Скуминым с соавторами (2002), духовная, психическая, физическая культура определяет состояние здоровья человека [11, с. 27]. А здоровье – духовное, психическое, физическое – служит предпосылкой достижения более высокого уровня культуры. Таким образом, мы предлагаем определять **культуру здоровья** как «интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничного богатства и целос-

Таблица 1

**Определение понятия «культура здоровья будущего педагога»
современными отечественными учеными**

Ф.И.О. ученого	Содержание понятия «культура здоровья»
Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова	Это способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленный типологическими особенностями данного человека и конкретными условиями жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья.
Н.Б. Захаревич, Т.О. Калинина, С.В. Попов, Л.Г. Татарникова	Это сложная динамическая и функциональная система, характеризующаяся семейно-бытовой, общественно-трудовой и коммуникативной деятельностью.
Т. Никифорова	Это личностное качество, обеспечивающее сохранение, укрепление и формирование здоровья, благодаря знаниям и творческому осмыслению принципов здорового образа жизни, раскрытию своих потенциальных возможностей.
Е.А. Багнетова	Это осознанная реализация способов сохранения и укрепления здоровья, основанная на философско-мировоззренческом опыте, духовно-нравственных ценностях и отношениях в конкретных региональных и образовательных условиях.
Т.В. Карасева	Это личностная и профессиональная культура здоровья педагога, которая является совокупностью реализуемых на практике ценностных ориентаций, морально-нравственных установок, личностно-профессиональных качеств будущего педагога.
Н. А. Рыбачук	Это многомерное социально-педагогическое явление, характеризующееся степенью развития системы формирования позитивных ценностей.
Н. В. Багаутдинова	Это способ творческой самореализации личности в разнообразных видах его деятельности, составляющих профессионально-педагогическую культуру.
А.М. Митяева	Это валеологическая образованность, валеологическая сознательность, валеологическое поведение.

Таблица 2

Составляющие культуры здоровья будущего учителя

Содержание составляющих культуры здоровья	Характеристика составляющих культуры здоровья
Культура здорового образа жизни	Использование составляющих здорового образа жизни: рациональная организация трудовой (учебной деятельности); правильно организованный режим труда и отдыха; рациональное питание; соблюдение правил личной и общественной гигиены; закаливание; сексуальная культура; рациональное планирование семьи; отсутствие вредных привычек.
Культура использования опыта, накопленного человечеством	Это стремление и умение сделать лучшие достижения мирового опыта в области здоровья тела и духа личным достоянием в самосовершенствовании, наградой за которое будет не только физическое здоровье, но и ясность ума.
Культура познания самого себя	Это умения определять свой уровень физического развития, физической и функциональной подготовленности; применять рекомендации для восстановления и релаксации организма с помощью традиционных и нетрадиционных методов оздоровления.
Культура учета общественных отношений и экологии, природной и социальной среды	Это понимание и осознание здоровья и здорового образа жизни как личной и общественной ценности. Это понимание того, что здоровье является глобальной проблемой современности, а дальнейшая эволюция возможна только в здоровой природной и социальной среде.
Культура установления согласованности и гармонии в триедином естестве: теле, уме и эмоциях	Правильное соотношение и согласованная работа тела, ума и эмоций. Желательно, чтобы их соотношение было равномерным.
Культура общения с доктором	При посещении врача не следует перекладывать заботу о здоровье на плечи доктора. Лучше обратиться с просьбой: «Доктор, что еще я могу сделать для своего здоровья?»
Культура реализации генетического потенциала организма	Это овладение теорией и практикой оптимизации жизнедеятельности, направленной на адекватную реализацию генетического потенциала организма и развития его резервных возможностей.
Культура физическая	Это стремление составлять индивидуальные программы в целях физического самосовершенствования личности, в соответствии с интересами и потребностями личности.
Культура – спортивно-ориентированная	Это стремление развиваться и достигать существенных результатов в одном из видов спорта.

тности личности, универсальности ее связей с окружающими людьми, а также способности к творческой и активной жизнедеятельности» [1, с. 2]. Исходя из этого определения, мы выстраиваем свою экспериментальную работу, основной задачей которой является выявление педагогических условий, путей и средств формирования культуры здоровья будущего учителя. В оригинальной таблице 2 мы предлагаем характеристику элементов, составляющих культуру здоровья будущего учителя.

Исходя из характеристики составляющих «культуру здоровья» становится понятно, что наиглавнейшую роль в культуре здоровья играет культура здорового образа жизни. Но, не стоит забывать про физическую культуру, не смотря на то, что ее положение в конце таблицы. Всегда нужно помнить, что «в здоровом теле здоровый дух». Укрепляя свое тело, мы формируем и психическое здоровье, и нравственное, что очень важно для будущего учителя. «Воспитание культуры здоровья» – процесс создания педагогических условий, обеспечивающих развитие личности как субъекта оздоровительной деятельности в соответствии с его интересами, склонностями, способностями, ценностными установками на самосохранение здоровья, а также знаниями, умениями и навыками обоснованного ведения здорового образа жизни [2, с. 35]. Таким образом, культура здоровья будущего учителя – это формирование отношения к здоровью как первой ценности, это умения вести «культуру здорового образа жизни», а самое главное – это самовоспитание и самоорганизация самого студента в плане оздоровления в вузе.

Библиографический список

1. *Ахвердова О.А., Магин В.В.* К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 9. – С. 5–7.
2. *Багаутдинова Н.В.* Развитие культуры здоровья педагогического вуза (на примере коррекционно-оздоровительных групп): Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 177 с.
3. *Багнетова Е.А.* Формирование профессионально-педагогической культуры здоровья студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2004. – 22 с.
4. *Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А.* Основы индивидуального здоровья человека. Введение в общую и прикладную валеологию. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
5. *Карасева Т.В.* К вопросу об уточнении понятия «культура здоровья педагога» // Здоровье, образ жизни и образование. Выпуск II: Сборник материалов по итогам «Недели науки» (18–25 апреля 2005). – Шуя, 2005. – С. 2–10.
6. *Кисляков П.А.* Управление качеством здоровьесформирующего образования будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2008. – 23 с.
7. *Куделина О.В.* Формирование культуры здоровья студентов в образовательном процессе среднего профессионального учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГПУ, 2008. – 27 с.
8. *Митяева А.М.* Здоровьесберегающие педагогические технологии. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
9. *Мысина Г.А.* Создание условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов в здоровьесберегающей среде вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тула, 2011. – 48 с.
10. *Никифорова Т.Ю.* Валеологическое образование в формировании культуры здоровья школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2002. – 25 с.
11. *Рыбачук Н.А.* Теория и технология формирования культуры здоровья студентов: Дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2003. – 519 с.
12. *Скумин В.А., Трунин В.В., Минвалеев Р.С., Иванов А.И.* Программа учебной дисциплины «Культура здоровья». – СПб.: СПбГУ, 2002. – 56 с.

РЕЙТИНГОВЫЙ КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

В статье содержатся сведения об эффективности рейтингового контроля на уроках физической культуры, как основного мотивационного компонента школьников к физкультурному самообразованию.

Ключевые слова: рейтинговый контроль, рейтинговая карта оценивания.

Эффективность современного учебного процесса предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе характеризуется изменениями в личности учащихся, происходящими под влиянием обучения. Это и устойчивая мотивация учения, навыки самоконтроля и самооценки результатов учебной деятельности. Учитывая данные личностного изменения необходимо вводить новые системы оценивания умений и навыков школьников в освоении изучаемых предметов и в частности предмета «Физическая культура».

Использование рейтинговой системы контроля качества обучения позволяет решить следующие задачи образовательного процесса: повысить значимость мероприятий контроля; получать и накапливать информацию о степени усвоения материала; корректировать учебный процесс в соответствии с учебными целями и результатами контрольных мероприятий; повышать производительность; стимулировать активную и сознательную работу по приобретению специальных знаний предмета, выявлять и поощрять лидеров [1].

Проведение рейтингового контроля предусматривает оценивание всех видов учебно-познавательной деятельности школьников на уроке в баллах (табл. 1).

Из таблицы мы видим, что учитель может рассматривать и предлагать для контроля любые виды учебно-познавательной деятельности обучающихся в соответствии с программными требованиями. Баллы могут иметь варианты, т.е., если ученик не выполнял точно по требованию физическое упражнение, но старательность к выполнению у него присутствовала, ему можно поставить 1 или 2 балла, т.к. он не справился на предлагаемый балл – «3». В этом случае в графе – «баллы» ставится вариант «1 - 3», что дает возможность на уроке заработать балл, нежели в предлагаемом традиционном варианте, где ученик не выполняя качественно упражнения на уроке, баллы не зарабатывает.

В результате проведенного нами педагогического исследования эффективности рейтингового контроля в процессе обучения школьников предмету «Физическая культура», были разработаны варианты рейтинговых карт оценивания [2] (табл. 2).

В каждом программном разделе предмета выделяются базовые и вариативные виды деятельности. Например, базовая деятельность это посещение, дисциплина, самоконтроль, сдача контрольных нормативов и др. Вариативная деятельность это участие в соревнованиях, ремонт инвентаря, судейство соревнований, занятия в спортивной секции и др.

Контроль усвоения учебного материала ориентирован на обязательные элементы деятельности. Вместе с тем, важны и избирательные элементы контроля, которые стимулируют самостоятельную работу учащихся и дают возможность выбора пути получения положительных оценок, исходя из индивидуальных способностей, интересов, готовности.

Таким образом, вариативные элементы можно рассматривать как вариант получения поощрительных баллов.

Поощрительные баллы начисляются в том случае, если ученик набрал не менее 70% баллов от максимально возможной суммы, чтобы учащиеся не выбирали только вариативный контроль, а стремились выполнить базовую часть программы. Виды деятельности обозначены «кредитами» (компонент модульно-рейтинговой технологии описывающий виды учебно-познавательной деятельности). Это связано с необходимостью понимания действий учителя, предлагающего варианты кредитов, складывающиеся в определенную систему зачетных единиц (баллов, рейтинга), определяющих уровень качества обучения предмету. Примерные поощрительные баллы: выступление с докладом – 3 б.; написание реферата – 2 б.; оформление информационного стенда – 2 б.

Рейтинговый контроль предусматривает и штрафные санкции за пропуски занятий без уважительной причины; несвоевременную сдачу контрольных нормативов; несоблюдение правил техники безопасности на уроке; отсутствие спортивной формы и др. Подведение итогов индивидуально-ориентированной деятельности учащихся проводится по критериям оценки. Например, если сумма баллов за выполнение информационного модуля в учебной четверти составляет – 100 баллов, то, предусматривается следующий вариант оценивания:

Таблица 1

Виды учебно-познавательной деятельности на уроке физической культуры

Виды учебно-познавательной деятельности	Баллы
Посещаемость	0 - 1
Активность на уроке	1 - 2
Знание гигиенических основ	1 - 3
Самоконтроль за выполнением упражнений	0 - 2

Таблица 2

Примерный вариант организации рейтингового контроля на учебных занятиях по предмету «Физическая культура» (программный раздел) ЛЕГКАЯ АТЛЕТИКА

Ф.И.ученика(цы) _____

Класс _____

№ п/п	Кредиты	№ урока															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Посещаемость - 1 балл																
2	Уметь соблюдать правила безопасности - 2 балла																
3	Уметь контролировать функциональное состояние организма при выполнении заданий - 2 балла																
4	Знать правила личной гигиены - 2 балла																
5	Уметь технически правильно выполнять низкий старт; прыжок в длину; метание отметка «5» - 3 балла отметка «4» - 2 балла отметка «3» - 1 балл																
6	Демонстрировать физические способности при сдаче контрольных нормативов отметка «5» - 3 балла отметка «4» - 2 балла отметка «3» - 1 балл																
	Итого: рейтинг за урок																

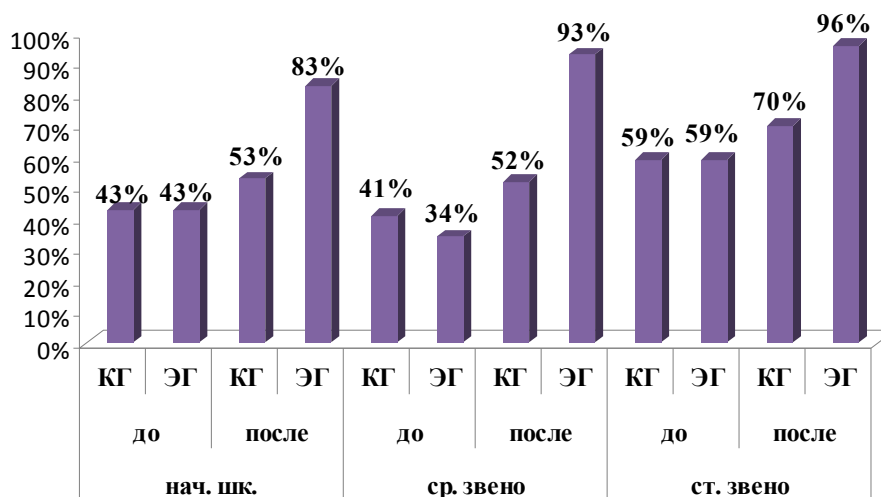


Рис. 1. Результаты наблюдения мотивационно-образовательной деятельности учащихся на уроках физической культуры до и после педагогического эксперимента по рейтинговому контролю (%)

- «отлично» (5) – 100-90 баллов;
- «хорошо» (4) – 89-60 баллов;
- «удовлетворительно» (3) – 59-40 баллов;
- «неудовлетворительно» (2) – 39 и ниже баллов.

Используя предложенную нами форму оценивания, ученики могут самостоятельно подсчитывать набранные ими баллы, и знать, какой рейтинг они занимают в классе: «высокий» (100-90 баллов) «средний» (89-60 баллов) или «низкий» (59-40 баллов), а может и не иметь никакого рейтингового уровня оценивания обучения предмету (39 и ниже баллов). В этом случае чаще исключаются вопросы, связанные с непониманием обучающихся, за что они получили ту или иную отметку.

Недостатком традиционной системы является элемент случайности. Если оценивать учащихся только по контрольным нормативам, то ученики со слабыми физическими возможностями постоянно будут неуспевающими. Если оценивать только за прилежание, то теряется мотивация к повышению индивидуальных спортивных результатов. Если оценивать и прилежание, и выполнение нормативов, то крайне сложно определить грань между низкой и более высокой отметкой.

Существующая пятибалльная шкала оценивания имеет субъективный характер и не может объективно оценить учебную деятельность школьника. Система рейтингового контроля является более объективной и точной оценкой степени достижений в усвоении знаний.

Проведенный нами педагогический эксперимент среди обучающихся общеобразовательных школ по рейтинговому оцениванию на уроках физической культуры, с целью выявления эффективных мотивационных компонентов к физкультурно-му образованию показал, что (рис. 1):

– до 83% вырос показатель мотивации в экспериментальной группе (ЭГ) учащихся начального звена,

что на 40% выше первоначального показателя, в контрольной группе (КГ) учащихся начального звена показатель мотивации вырос незначительно на 10% от первоначального показателя;

– до 93% вырос показатель мотивации в ЭГ учащихся среднего звена, что на 59% выше первоначального показателя, в КГ учащихся среднего звена показатель мотивации вырос на 11% от первоначального показателя;

– до 96% вырос показатель мотивации в ЭГ учащихся старшего звена, что на 37% выше первоначального показателя, в КГ учащихся старшего звена показатель мотивации вырос незначительно на 11% от первоначального показателя.

Таким образом, рейтинговый контроль способствует повышению активности учащихся, мотивации к систематическим занятиям, самообразованию, что непосредственно и обеспечивает достижение физкультурно-образовательных целей.

Результаты нашего эксперимента показали, что использование рейтинговой технологии как средства контроля качества обучения способствует формированию социально значимых мотивов, связанных с удовлетворением познавательных потребностей школьников в процессе их обучения предмету «Физическая культура».

Библиографический список

1. Бородин О.И., Щербакова О.М. Модульно-рейтинговая технология обучения: (опыт применения в вузе и средней школе). Сборник статей. – М., 2000. – № 1. – С. 84–89.

2. Лопухина А.С. Инновационность контроля качества физкультурного образования школьников: Учебное пособие для учителей физической культуры, преподавателей, студентов и аспирантов факультета физической культуры. – Вологда: ВГПУ, 2009. – 88 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ И ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УСПЕШНЫХ СПОРТСМЕНОВ - ГАНДБОЛИСТОВ

Цель работы – выявление индивидуально-личностных свойств спортсменов-гандболистов, отличающих более успешных от менее успешных, развитие которых может стать ресурсом повышения эффективности деятельности, и выявление различий в протекании эмоционального выгорания с учетом уровня развития групп. Вопрос актуален, так как в спорте успешность определяется результативностью выступлений на соревнованиях.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, эмоциональный интеллект, личная тревожность, мотивация на успех, мотивация на избегание неудач.

Эмоциональное выгорание и факторы, оказывающие влияние на его развитие, активно изучается в последние годы. В своих трудах Н.Е. Водопьянова обнаружила корреляцию между степенью выраженности профессионального выгорания и показателями стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Было выявлено, что наиболее высокое эмоциональное истощение и редуцирование личных достижений наблюдается у тех испытуемых, которые предпочитают «избегание» и «приспособление», «уход от решения проблемы», а личности с преобладанием стилей «компромисс» и «сотрудничество» менее склонны к выгоранию [2]. По мнению Д.Г. Трунова, предпосылкой преодоления эмоционального выгорания является эмоциональный интеллект [9].

В спортивной психологии существуют данные, говорящие о том, что основными личностными регуляторами синдрома выгорания у спортсменов являются личностная тревожность, мотивация достижения успеха, самооценка и локус контроля [3]. В своем исследовании R. Smith высказал предположение, что психическому выгоранию более подвержены спортсмены, занимающиеся индивидуальными видами спорта [14]. В некоторых исследованиях отмечается, что социальная поддержка может быть своеобразным буфером между стрессорами и результатами их деятельности. Лица, получающие поддержку, лучше сопротивляются стрессовым воздействиям и тем самым менее подвержены выгоранию [12]. В большинстве проведенных исследований факторы, способствующие выгоранию, традиционно группируются в два больших блока: особенности профессиональной деятельности (организационные факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов [13].

Наше исследование посвящено спортивному виду деятельности. Эффективность спортивной деятельности определяется результативностью выступлений на соревнованиях. Соревновательная активность является стрессовым фактором для спортсменов. Реакция же на хронический стресс – эмоциональное выгорание. Проблематика эмоционального выгорания в спорте активно разрабаты-

вается в последние годы, но эмоциональные регуляции рассматриваются у отдельных спортсменов и не изучаются совокупно в спортивной команде [1].

Профилактика эмоционального выгорания является одним из способов повышения конкурентоспособности спортсменов. Для того чтобы методы профилактики эмоционального выгорания были эффективны, необходимо знать, на что именно они должны быть направлены. Ведь в спортивных командах, специализирующихся на игровых видах спорта, спортсмены тренируются в практически одинаковых условиях, но одни показывают более высокие результаты на соревнованиях, чем другие, при этом их результативность в тренировочном процессе может быть одинаковой. Поэтому одним из перспективных направлений исследования в спортивной деятельности является, по нашему мнению, изучение особенностей эмоционального выгорания в спортивных командах игровых видов спорта с учетом уровня развития группы и индивидуально-личностных свойств членов команды.

Исходя из этого, целью нашего исследования было определение существования различий в протекании эмоционального выгорания у более успешных и у менее успешных спортсменов. В число задач исследования входило: определить различия индивидуально-личностных свойств более успешных и менее успешных спортсменов; выявить возможные различия в протекании эмоционального выгорания у более успешных и менее успешных спортсменов.

Для решения задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, методы психодиагностики, методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, кластерный анализ).

С мая 2010 г. по май 2011 г. нами было проведено исследование на базе училища олимпийского резерва по гандболу. Выборка составила 49 человек. В исследовании принимали участие две женские команды и одна мужская. Возраст спортсменов 14-16 лет. Состав первой женской команды – 23 спортсменки, второй женской – 12 и третьей мужской – 14 спортсменов.

Таблица 1

Социометрические данные кластеров трех команд

Показатели		Количество выборов личная социометрия 1	Количество выборов личная социометрия 2	Количество выборов деловая социометрия 1	Количество выборов деловая социометрия 2
Женская команда 1 n=23	Кластер 1 n=11	23	23	22	22
	Кластер 2 n=12	0	0	1	1
Женская команда 2 n=12	Кластер 2 n=6	1	1	0	1
	Кластер 2 n=6	11	11	12	11
Мужская команда n=14	Кластер 2 n=3	11	10	10	11
	Кластер 2 n=11	3	4	4	3

В исследовании нами были использованы следующие методики: методика диагностики эмоционального интеллекта (тест Н. Холла), диагностики уровня развития малой группы [10], методика определения стратегий поведения спортсменов в конфликтных ситуациях (тест Томаса) [7], методика для оценки эмоционального выгорания Athlete Burnout Questionnaire в адаптации Е.И. Гринь [4], шкала личной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным [11], методика Т. Элерса «Диагностика мотивации к достижению успеха и избеганию неудач» [8], социометрический тест для диагностики социального статуса членов групп по деловому критерию и по критерию личной симпатии-антипатии [6].

В течение одного года мы пять раз проводили исследование динамики эмоционального выгорания, что необходимо для выявления возможных изменений эмоционального выгорания в различные периоды тренировочного цикла.

Для определения психологических параметров, отличающих успешных спортсменов в таком виде спорта, как гандбол, мы использовали кластерный анализ во всех трех командах.

В первой женской команде первый кластер состоял из 11 спортсменок, семь из них имели звание КМС и четыре первый разряд. Стаж этих спортсменок в избранном виде спорта составлял от 5 до 9 лет. Спортсменки, попавшие в первый кластер, принимали активное участие в соревнованиях разного уровня, за исключением одной. Второй кластер состоял из 12 спортсменок, четыре из которых имели звание КМС, остальные – первый разряд, они принимали менее активное участие в соревнованиях, чем представительницы первого кластера и уровень соревнований, где представительницы второго кластера принимали участие, ниже.

Также был проведен кластерный анализ во второй женской команде. Второй кластер этой команды состоял из шести спортсменок. Четыре из них имели первый разряд и две второй разряд. Стаж этих спортсменок в избранном виде спорта составлял 4–6 лет. В основной состав команды входили пять представительниц второго кластера, в запасной состав входили одна представительница второго кластера и все представительницы первого кластера. Первый кластер состоял из шести представительниц, у одной из которых первый разряд, у остальных – второй.

Первый кластер мужской команды состоял из 3-х спортсменов, а второй из одиннадцати. Спортсмены из первого кластера более успешны в спортивной деятельности, два представителя из первого кластера участвуют в федеральных соревнованиях, а один в европейских.

Для выявления статуса спортсменов мы проводили социометрию по двум направлениям: личную и деловую. Два вида вопросов были направлены на выявление возможных различий в выборе спортсменов. Данные социометрического исследования спортсменов, входящих в выделенные кластеры, приведены в таблице 1.

Из данных таблицы следует, что более высоко-статусными являются в первой женской команде спортсмены из первого кластера, во второй женской – спортсмены из второго кластера, в мужской команде статус выше у представителей первого кластера. Исходя из того, что существенных различий нет в данных личной и деловой социометрий, можно сделать вывод о том, что спортсмены не дифференцировали свои симпатии на деловую, то есть по результативности спортивной деятельности, и на личную. Следовательно, статус спортсменов зависит от успешности в избранном виде спорта.

Таблица 2

Средние показатели индивидуально-психологических свойств и эмоционального выгорания в группах спортсменов с высокой и низкой успешностью (баллы)

Показатели	Средние групповые показатели		Достоверность различий	
	Более успешные спортсмены n=20	Менее успешные спортсмены n=29	Значение t	Уровень достоверности
Управление эмоциями	-2,55	-7,45	2,48	p<0,05
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	31,05	13,79	4,42	p<0,001
Мотивация избегания неудач	16,7	17,14	2,59	p<0,05
Девальвация достижений 1	7,6	10,28	2,23	p<0,05
Девальвация достижений 2	9,9	13,17	2,35	p<0,05
Девальвация достижений 3	9,8	12,79	2,06	p<0,05
Девальвация достижений 4	9,7	11,52	2,23	p<0,05
Девальвация достижений 5	7,85	10,79	2,79	p<0,01

Остался открытым вопрос: только ли достижениями в спорте и высоким статусом в команде отличаются более успешные спортсмены от менее успешных? Для ответа на этот вопрос мы приняли решение провести сравнительный анализ показателей индивидуально-личностных свойств спортсменов в кластерах более успешных и менее успешных игроков. Для выявления статистически достоверных различий в двух кластерах каждой команды мы использовали t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Полученные результаты свидетельствуют о том, что более успешные спортсмены отличаются от менее успешных по уровню управления эмоциями и по интегративному уровню эмоционального интеллекта ($p<0,05$). Также нами было обнаружено достоверное различие между более и менее успешными спортсменами и по девальвации достижений во всех 5 измерениях данного параметра эмоционального выгорания ($p<0,05$). Данные, достоверность различий которых доказана статистически, приведены в таблице 2.

Нами не была обнаружена статистическая достоверность различий по таким показателям как: стратегия поведения спортсменов в конфликтных ситуациях, личная тревожность, эмоциональное / физическое истощение, уменьшение чувства достижений ($p>0,05$).

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что более успешные спортсмены, обладающие высоким статусом в своих командах, отличаются от менее успешных по таким индивидуально-личностным свойствам, как мотивация избегания неудач, управление эмоциями, интегративный уровень эмоционального интеллекта, и по

такому параметру эмоционального выгорания, как «девальвация достижений», который является специфичным для спортивной деятельности. Результаты исследования свидетельствуют о значимости эмоциональной регуляции деятельности как фактора успешности в спорте. Они указывают на важность управления эмоциями и хорошей ориентации в собственных эмоциях и эмоциях окружающих для успешного командного взаимодействия. Специфичность показателей «девальвации достижений» для спортсменов находит свое подтверждение в работе Е.И. Гринь [5]. Применение методик, направленных на повышение уровня эмоционального интеллекта, снижения уровня мотивации избегания неудач и уровня эмоционального выгорания, может послужить ресурсом для повышения конкурентоспособности спортсменов.

Библиографический список

1. Босенко Ю.М. Гендерные аспекты совладающего поведения в командных и индивидуальных видах спорта // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 2. – С. 194–199.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 443–463.
3. Гринь Е.И. Личностные регуляторы эмоционального выгорания у спортсменов разной квалификации и пола // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2008. – № 3. – С. 163–168.
4. Гринь Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: Авто-

реф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2009. – 24 с.

5. *Гринь Е.И.* Феномен эмоционального выгорания в спортивной деятельности // Материалы международной научной конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». – М., 2006. – С. 101–103.

6. *Золотовицкий Р.А.* Социометрия Я.Л. Морено: мера общения // СоцИс: Социологические исследования. – 2002. – № 4.

7. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тест. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 247 с.

8. *Розанова В.А.* Психология управления. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1999. – 352 с.

9. *Трунов Д.Г.* Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8.

10. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

11. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.

12. *Dolan S.L., Renaude S.* Individual, organizational and social determinants of managerial burnout: A multivariate approach // J. of Social Behavior and Personality. – 1992. – Vol. 7(1). – P. 95–110.

13. *Schaufeli W.B., Enzmann D.* The Burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions. – Washington DC: Taylor and France, 1999.

14. *Smith R.E.* Toward a cognitive-affective model of athletic burnout // The Journal of Sport and Exercise Psychology. – 1986. – Vol. 8. – P. 36–50.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.942

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАНИЯ С ОДИНОЧЕСТВОМ*

Раскрывается цель, задачи, методы и результаты исследования когнитивной оценки одиночества и ее искажений у людей разного возраста и разной социальной принадлежности. Особый акцент сделан на одиночестве в семейном контексте и в супружеских отношениях. Показаны сходства и отличия полученных результатов от имеющихся в мировой психологии.

Ключевые слова: одиночество, когнитивная оценка, стратегии совладающего поведения, семейный контекст, когнитивные и социально-психологические детерминанты.

Цель, стоящая перед нашим исследованием, — лучше понять, каковы отношения между чувством / состоянием одиночества и усилий с ним совладать. Это связано с изучением тенденций в когнитивной оценке уровня одиночества людей разного возраста, пола, социальной принадлежности, которые по-разному совладают/не совладают с ним. Проверялись гипотезы о том, что дефицит отношений с другими людьми является субъективным, т.е. так воспринимаемым и нередко искажающим реальную картину социальной жизни человека. Одним из самых сложных моментов исследования является определение источников искажения субъектом когнитивной оценки уровня своего одиночества, ведущих к несовладанию с ним, и истинных мотивов и потребностей, которые стоят за этим (например, жажда внимания и лидерства в семье и др.).

Нами поставлены и пока только частично решены следующие фундаментальные исследовательские задачи: 1) эмпирическое изучение когнитивного оценивания своего одиночества с помощью трех видов оценки по Р. Лазарусу; для ее решения было организовано и проведено несколько (восемь) эмпирических исследований оценки субъектом своего уровня одиночества и усилий совладать с ним в разных выборках по возрасту, социальному статусу, социально-демографическим характеристикам; 2) исследование возможных вариантов личностной детерминации такого оценивания в связи с поколенческими, гендерными, культурными, социально-демографическими характеристиками испытуемых. Особый акцент делается на изучении данного феномена у людей пожилого возраста, стигматизированных выборок, активных пользователей Интернета и др. Данный феномен изучался у членов семей (детей-родителей, мужей-жен), у партнеров по романтическим отношениям, у подростков и людей пожилого возраста, у активных пользователей Интернета; 3) изучение ресурсов совлада-

ния с одиночеством через коррекцию неадекватной оценки, включения в социально-продуктивное общение и взаимодействие другими, обращение субъекта к источникам доверия и любви внутри и вовне себя; 4) исследование онтогенеза способности быть одному и хорошо себя чувствовать, не исключая при этом, способности принадлежать и взаимодействовать. Две последние задачи мы скорректировали: поставлена и выполнена новая задача 3 — изучение ситуационных детерминант одиночества в особых жизненных ситуациях: при вахтовом графике работы мужчины в семье; после рождения в семье второго ребенка, при измене романтического партнера, при деструктивной (т.е. ненадежной) привязанности к романтическому партнеру; при потере домашнего любимца — многолетнего члена семьи (собаки, кошки и др.). Задача 4 — изучение ресурсов совладания с одиночеством через коррекцию неадекватной его оценки, обращение субъекта к источникам доверия и любви внутри и вовне себя — как носящая, скорее, психотерапевтический характер была переформулирована: существуют ли и какие ресурсы совладания с одиночеством и коррекции неадекватной его оценки?

Результаты *теоретического* междисциплинарного изучения проблемы свидетельствуют о том, что, во-первых, состояние одиночества всегда представляется как двойственная диалектическая проблема — ресурсности бытия субъекта и, одновременно, его дефицитарности. Во-вторых, *одиночество* наиболее интенсивно и продуктивно изучается в современной когнитивной, в когнитивной социальной, и в социальной психологии, хотя клиническая психология и когнитивно-поведенческая психотерапия вносят существенный вклад в развитие его понимания (Beck, 1975; Burns, 1980) в связи с необходимостью модифицировать неадаптивные когнитивные процессы, связанные с его оценкой, самооценкой и оценкой своих отношений с другими. А. Бек ввел понятие *когнитивных искаже-*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 12-06-00135-а.

ний – *cognitive distortions* (1960-е гг.), которые теперь начинают связывать с тем, насколько эффективно человек совладевает со стрессом [электронный ресурс: <http://psychcentral.com/lib/2009/15-common-cognitive-distortions>; Tagg, John, 2005]. К ним относят ошибки мышления, т.е. когнитивные паттерны восприятия и оценки, например, сверх-обобщение, обесценивание очевидно позитивного, чрезмерные негибкие ожидания, «чтение мыслей» другого человека и т.д.

Исследователи чаще всего связывают одиночество с негативными состояниями человека – стрессом и напряженностью, ощущением неблагополучия, явно проявляющимися во взаимоотношениях (Pressman и Cohen, и др., 2005; Tornstam, 1992; Прохоров А.О., 2011 и др.), в том числе, с близкими людьми (Hawkley и др., 2000, 2005). Когнитивно-поведенческий подход в социальной психологии подчеркивает важность личных убеждений, социальных представлений и установок в детерминации поведения одиноких людей (Manis, M. 2008). В западной социальной психологии неплохо описано несоответствие между одиночеством индивида и количеством его социальных связей в реальности (в социальной сети) (Bersheid и Reis, 1998; Майерс, 2007). Основным источником вдохновения для описания теорий одиночества в отечественных работах до сих пор является сборник «Лабиринты одиночества», составленный Н.Е. Покровским в 1989 г. на основе перевода англоязычных источников; существует немного оригинальных и репрезентативных исследований по одиночеству. Практически отсутствуют работы об одиночестве в семье, которое становится фактором риска, как для индивида, так и для целостности семьи как группы. Западные ученые выделяют виды одиночества: семейное, социальное, романтическое (Bernardon, S. и др., 2011), изучают их в лонгитюдных исследованиях (одно из самых известных – Сасиорро J.T. и коллеги из Чикаго, 2002-2012), установили влияние одиночества на социальные когниции, эмоции, личностные процессы, субъективное благополучие и здоровье. Показано: у здоровых людей воспринимаемое (субъективно оцениваемое) одиночество – это более важный предиктор негативных последствий для здоровья, чем реальная (объективная) социальная изоляция.

Исследование позволило нам укрепить наше понимание *одиночества*: это воспринимаемый дефицит в социальных и межличностных отношениях, которые субъект определяет как неудовлетворяющие его потребности; результат его когнитивно-эмоциональной оценки своих социальных связей, отношений (социальной сети), которые качественно неадекватны или количественно невелики.

Методы и подходы, использованные в исследовании. Теоретическая база исследования, основанная на интеграции когнитивно-поведенческого и со-

циально-психологического подходов в понимании одиночества и совладающего поведения, позволяют на основе взаимного обогащения данных подходов получать более обоснованные результаты.

В качестве методов исследования нами были использованы интервью, проективный рисунок, методика ТАТ, незаконченные предложения. Также применялись разработанная нами анкета и ряд опросников: модифицированная шкала измерения одиночества *UCLA* Д. Рассела, Л.Э. Пепло, 1980, экспресс-опросник измерения копинг-стратегий *Brief Cope* Ч. Карвера (С. Carver, 1997), Шкала субъективного благополучия (ШСБ) Perrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche (1988), Опросник измерения романтической привязанности у взрослых (ОРПВ) – *MultiItem Measure of Adult Romantic Attachment - MIMARA*) авторов Brennan K.A. и Shaver P.R., 1995, адаптирован Екимчик О.А., Крюковой Т.Л., 2008; опросник Опыт близких отношений (адаптация Т.В. Казанцевой, В.Н. Куницыной, 2008); Опросник способов совладания (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1988, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, 2004). Существенный вклад в верификацию результатов внес метод обобщения независимых экспертных оценок, когда экспертами выступили психологи, психотерапевты, сталкивающиеся с проблемой одиночества как с запросом в своей практике. Использованы методы статистической обработки и качественные методы (контент-анализ). Новизна в методическом подходе заключалась в соотношении использованных качественных методов исследования с количественными, отдавая предпочтение качественным, что позволило получить более широкий спектр интерпретаций богатой феноменологии конструкторов и когнитивные искажения оценки.

Результаты восьми наших *эмпирических* исследований на общей выборке 506 человек (Крюкова, Ронч, Григорова, Репина, 2012) показали следующее.

1. Существует связь между оценкой человеком своего одиночества и копинг-стратегиями. Оценка одиночества имеет ряд субъективных когнитивных искажений, связанных с ошибками мышления – как в сторону преувеличения, так и преуменьшения и даже отрицания уровня одиночества. Существуют половые, возрастные различия в когнитивной оценке как одиночества, так и способов совладания с ним. Изменения последних 20-ти лет в традиционно коллективистической культуре приводят в пост-тоталитарной России к росту индивидуализма, и одиночества. Более половины выборки отмечают высокий и средний уровни одиночества – ситуативного и хронического.

2. Высока важность для российских испытуемых всех возрастов (9–90 лет) переживания одиночества в семейном контексте или семейного одиночества, когда члены семьи испытывают острую потребность в привязанности, поддержке, едине-

нии, но не находят их в своей семье. Существуют различия в интенсивности переживания одиночества в семье между: а) детьми и родителями: дети-подростки и дети студенческого возраста, проживающие в родительской семье, чаще и сильнее страдают от одиночества; при этом дети подросткового возраста преувеличивают свое одиночество именно в семье в связи с высоким уровнем эгоцентризма; пожилые люди, проживающие в семьях, но неудовлетворенные своим местом в семье, ослабевшей лидерской позицией, также преувеличивают свое одиночество среди близких; б) мужчины в семье чаще признают свое одиночество, одновременно принимая его (смиряться с ним как с неизбежностью); в) женщины более одиноки и страдают от этого, если их мужья работают вахтовым способом, физически отсутствуя в жизнедеятельности семьи 30–45 дней; мужчины в этих обстоятельствах чаще отрицают свое одиночество и избегают проблемы; г) в целом, супруги в условно-благополучных семьях с детьми (средний стаж брака 15–18 лет) в нормативных жизненных обстоятельствах слабо осознают свое одиночество, занижают или отрицают его; женщины чаще, чем мужчины, в связи с высокими ожиданиями от межличностных отношений и потребностью в выражении чувств. Женщины и мужчины как члены психотерапевтической группы, работающей методами действия, часто (в 80% случаев), предъявляют одиночество в семье как личный запрос. В целом, семья как устойчивая социальная сеть не спасает человека от стрессов и напряжения в межличностных отношениях и от одиночества как следствия этих переживаний.

3. К *индивидуально-личностным* детерминантам переживания высокого уровня одиночества, по нашим данным, относятся: пол, возраст, уровень субъективного благополучия, уровень эгоцентризма, тип привязанности к другому, уровень доверия; при деструктивной привязанности к партнеру (ненадежный тип привязанности, сопровождающийся высоким уровнем стресса, «срастанием» с партнером, страхом его потерять, ревностью и высокой тревожностью, страдание от одиночества и его переоценка в отношениях вырастают).

4. К *ситуативным* детерминантам высокого уровня одиночества мы отнесли следующие ситуации: ситуация после рождения в семье первого ребенка (повышается у мужей), второго ребенка («малый» семейный кризис) – повышается у обоих супругов к концу первого года жизни второго ребенка; измена романтического партнера или супруга; потеря домашнего любимца, многолетнего члена семьи (чаще всего – собаки и кошки); вахтовый труд одного супруга, связанный с длительным (до 45 дней) отсутствием в семье.

5. При высоком уровне субъективного одиночества во взаимоотношениях партнеров и супругов преобладают *недоверие* друг к другу, *ревность* и не-

удовлетворенность ожидаемым образом отношений, отличающихся от реальных взаимоотношений.

6. Нами не установлено связи между размером и плотностью (количеством контактов) социальной сети респондентов и переживаемым ими одиночеством, что подтверждает гипотезу о важном месте когнитивной субъективной оценки своего одиночества и его понимании как воспринимаемого дефицита социальных связей. При этом особо одинокими чувствуют себя те люди (ср. возраст выборки 1 = 24,5 лет; ср. возраст выборки 2 = 73,4 года), кто не называет в своей социальной сети 1–2-х самых близких друзей, у них отсутствует понятие «лучший друг», их отношение ко всем так называемым друзьям, т.е. всем людям, с кем они «просто общаются», амбивалентное со сдвигом к негативному.

7. Уровень субъективного одиночества определяет способы совладания с ним: у самых одиноких людей преобладают непродуктивные копинг-стратегии бегства-избегания, конфронтации (агрессивные усилия), «вентиляции» негативных эмоций, ухода в себя.

8. Существуют различия в способах совладания со страхом одиночества как одним из наиболее частых источников возникновения стресса в романтических отношениях между партнерами с деструктивной и надежной привязанностью. Так взрослые, испытывающие деструктивную привязанность к романтическому партнеру склонны в большей мере использовать такие копинг-стратегии как «дистанцирование»; «принятие ответственности»; «бегство-избегание» и «самоконтроль» по сравнению с взрослыми, испытывающими надежную привязанность. Таким образом, нами были выявлено, что субъектам деструктивной привязанности свойственно в большей степени испытывать страх одиночества, чем субъектам надежной привязанности, что является одним из источников возникновения стресса, страданий в романтических отношениях данных субъектов.

9. Подростки все чаще находят социальную поддержку в ситуации острого одиночества, в том числе, семейного, в интернет-контактах и построении виртуальной сети.

10. Оказалось, что крайне необходимо разрабатывать новые приемы изучения как оценки одиночества и совладания с ним, так и социальной сети испытуемых, в связи с трудностью феноменологии и невысокой эффективностью измерений с помощью шкал.

Однако шкалы также будут применяться в дальнейшем исследовании: мы перевели, успешно пилотажно апробировали и начали адаптацию для русскоязычной выборки нового варианта методики Шкала одиночества – короткого инструмента (11 утверждений при 7-ми или 5-ти балльной шкале Лайкерта) (*Loneliness Scale - LS* – известных голландских авторов Дженни Джонг-Гервельд и Тео

Г. ван Тильбурга, 1999). Методика подходит для интернет-опроса и для уточнения результатов, полученных с помощью более распространенной шкалы одиночества UCLA.

Новым в данном исследовании является использование методологии, интегрирующей несколько теоретических подходов. Это уже позволило получить результаты показывающие, в чем именно состоит связь между когнитивной оценкой субъектом своего одиночества и способами совладания с ним: оценка одиночества является предиктором выбора субъектом более или менее продуктивного совладающего поведения. Чем выше уровень субъективного одиночества и чем более искажена его оценка, тем более непродуктивные копинг-стратегии выбирает человек: бегство-избегание, конфронтация, выброс негативных эмоций, и в то же время, высокий самоконтроль. Важность субъективного восприятия одиночества подчеркивается необнаруженной связью между количеством людей в социальной сети человека и его ощущением себя одиноким. Новизной отличается полученный нами результат о большей важности родственных и семейных отношений, по сравнению с дружескими для совладания российских испытуемых со стрессом одиночества. Уровень одиночества и способы совладания с ним изменяются в семейном контексте, в особых жизненных ситуациях в большей степени, чем под влиянием индивидуально-личностных характеристик субъекта. Новизна результатов состоит также в том, что были обнаружены закономерности в трудности осознания испытуемыми своего одиночества, роли этого сложного процесса в совладании с ним в семье как группе, объединяющей различные роли, статусы, возрасты ее членов; находящейся на определенном этапе своего развития. Новым результатом является и зафиксированный нами социокультурный контекст изучаемых феноменов: рост индивидуализма в российском пост-социалистическом обществе неизбежно ведет к росту субъективного одиночества у людей разных возрастов, социальной принадлежности.

Как соотносятся данные результаты с зарубежными данными и современными разработками в этой сфере когнитивной психологии?

Анализ классических и самых новых исследований в зарубежной когнитивной и социальной психологии показал, что период серьезных исследований проблематики в западной (в основном, американской психологии) значителен. Это связано с осмыслением влияния общества потребления, западной индивидуалистической культуры на индивида, с попытками найти прикладные сферы для полученных результатов. Чикагская исследовательская группа под руководством Джона Касиоппо (Cacioppo J.T.) в Центре когнитивной и социальной нейронауки установила, что люди, воспринимающие себя одинокими, не чувствуют удовлетво-

ренности от жизни. У них высок риск сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения, гипертонии, болезни Альцгеймера. Эмоциональные, когнитивные и поведенческие последствия одиночества индуцируют одиночество у других людей: одиночество заразительно, ведет к ослаблению социальных связей с другими людьми, снижает уровень удовлетворенности другими (Cacioppo J.T., Fowler J.H., Christakis N.A., 2009). О снижении у субъективно одиноких людей иммунитета показано в исследовании студентов группой канадских и американских исследователей (Pressman S., Cohen Sh. и др., 2005). В источнике показана непрямая связь между субъективным одиночеством и величиной социальной сети. Утверждается, что одиночество, связанное с высоким нейротизмом, враждебностью, предопределяет низкую иммунную реакцию на грипп.

Наши результаты не противоречат, в целом, подобным данным, но уточняют и дополняют их результатами, полученными в ином социокультурном контексте, связывая переживаемое одиночество не только с реальными отношениями людей, но и давая представления о способах совладания с его стрессом. Углубляя исследование с помощью интервью и других качественных методов, мы даем более полную и «объемную» картину, включающую причины субъективного страдания от одиночества, личностные и ситуативные факторы его когнитивной оценки (в т.ч., искаженной), а также способов совладания с ним. Отличие наших результатов состоит также в изучении феномена семейного одиночества и совладания с ним.

В целом, современная когнитивная социальная психология позволяет исследователю создавать новый дизайн исследования в сфере психологии совладания. Выявление и изучение когнитивных искажений оценки своего одиночества субъектом может быть скорректировано, а навыки совладания с одиночеством могут развиваться быстрее и быть более эффективными, чем навыки в других сферах, (например, профессиональный стресс, финансовые проблемы и т.д.)

Библиографический список

1. Григорова Т.П. Страх одиночества романтических партнеров с деструктивной привязанностью и совладание с ним // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: Материалы науч.-практ. конф. – Омск: ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2012. – С. 74–78.
2. Крюкова Т.Л. Когнитивная оценка одиночества и совладание с ним у людей разного возраста // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 362–365.
3. Крюкова Т.Л., Ронч А.М. Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отно-

шениях // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 129–135.

4. Ронч А.М. Совладание с чувством субъективного одиночества в супружеских отношениях // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 369–371.

5. Ронч А.М. Одиночество и проблемы диагностики // Много голосов – один мир: Сб. науч. статей молодых ученых, посвященный Всерос. молодежной науч. психолог. конф. «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во НПП «Психодиагностика», 2012. – Т. 2. – С. 79–80.

6. Cacioppo J.T., Fowler J.H., Christakis H.A. Alone in the Crowd: the structure and spread of loneliness in large social network // J. of Personality and Social Psychology. – 2009. – V. 97(6). – P. 977–991.

7. Manis M. Cognitive social psychology and attitude change // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2008. – P. 248–259.

8. Pressman S. Cohen Sh. et al. Loneliness, Social Network Size, and immune Response to Influenza Vaccination in College Freshmen // Health Psychology. – 2005. – V. 24. – N. 3. – P. 297–306.

9. Russell Dan, Peplau Letitia A., Cutrona, Carolyn E. The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence // J. of Personality and Social Psychology. – 1980. – V. 39. – P. 472–480.

10. de Jong-Gierveld J. u van Tilburg T.G., Университет Врийе, Амстердам: Manual of the Loneliness Scale 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dare.uvu.nl/bitstream/handle/1871/18954/1999%20dJG%20vT%20Loneliness%20manual.pdf?sequence=2> (дата посещения 23.04.2012).

11. Tagg John. Cognitive Distortions, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.daphne.palomar.edu (дата посещения 24.09.2012).

УДК 159.9:316.6

Янин Сергей Вениаминович

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

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОЛЕВОЙ ТЕОРИИ ДЖ.Л. МОРЕНО

Исследования эффективности совладающего поведения в стрессовых ситуациях приводит к дихотомии «эффективное – неэффективное поведение». Оценка эффективности поведения субъекта с точки зрения ролевой теории Дж.Л. Морено позволяет сместить акцент на значимость для субъекта социальной роли, в рамках которого он реагирует на стрессовую ситуацию.

Ключевые слова: совладающее поведение субъекта, эффективность копинг-стратегий, критерии и факторы выбора копинг-стратегий, ролевая теория Морено.

Большое количество появляющихся публикаций, посвященных исследованию копинг-стратегий, свидетельствуют о возрастающем интересе практических психологов к теме совладания в стрессовых ситуациях (Подобина, 2005; Вассерман, 2010; Крюкова, Гурьянова, 2010; Андреева, 2010 и др.). При изучении этого вопроса применительно к различным профессиональным группам (военные, спасатели, педагоги, продавцы и т.д.), и к группам людей, находящимся в критических периодах жизни (беременность и роды, возрастные кризисы, тяжелые соматические заболевания и т.п.), наиболее актуальным представляется изучение эффективности избираемых стратегий (Дементий, 2012). Одной из методик, используемых для измерения и оценки эффективности копинг-стратегий, является тест Лазаруса-Фолкман WCQ (в отечественной адаптации – «Опросник Способов Совладания», Крюкова, Куфтяк, 2004;

методика «Стратегии совладающего поведения», Вассерман, 2010). Использование в разных научных исследованиях одной методики дифференцированной оценки ведущих тенденций в совладающем поведении личности, позволяет проводить анализ результатов, сравнивать их, выявлять общие закономерности поведения в стрессовых ситуациях.

Автором были изучены выводы, сделанные в ряде исследований, посвященных изучению особенностей совладания в стрессовых ситуациях. В числе этих работ можно выделить:

- исследование адаптации к профессиональной деятельности специалистов «опасных» профессий (Л.И. Вассерман, 2010);

- изучение совладающего поведения женщин на этапе принятия роли матери (О.Б. Подобина, 2005);

- изучение механизмов совладающего поведения у педагогов средних школ (Т.Л. Крюкова, Ю.С. Гурьянова, 2010);

– исследование связи копинг-стратегий и эмоционального интеллекта у руководителей железной дороги (М.А. Андреева, 2010).

В числе многих других исследований есть и исследование автора данной статьи, посвященное фасилитации продуктивных копинг-навыков у медицинских представителей фармацевтических компаний (Янин, 2012).

Одним из наблюдений, сделанным при анализе результатов перечисленных работ, стала констатация отрицательной корреляции между критериями успешности ролевого поведения (профессионального, материнского, социального и т.п.) и одной из копинг-стратегий – *Дистанцирования*. Данное наблюдение вызывало у нас интерес и привело к попытке более тщательно осмыслить этот эмпирически полученный факт.

Стратегия Дистанцирования описывается авторами, адаптировавшими тест ОСС, как попытка «преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоционального вовлечения в нее» субъектом (Вассерман, 2010, с. 133) или «когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость» (Крюкова, 2010, с. 255). В опроснике содержится 6 утверждений, ответы на которые лежат в основе расчета значения значимости данной стратегии. Содержание этих утверждений важно для последующего понимания сущности дистанцирования как одной из копинг-стратегий:

1. «Смиряться с судьбой: бывает, что мне не везет».
2. «Вел себя так, как будто ничего не произошло».
3. «Старался увидеть в ситуации что-то положительное».
4. «Пытался забыть все это».
5. «Не допускал это до себя, старался об этом особенно не задумываться».
6. «Отказывался воспринимать это слишком серьезно».

Отношения к стрессовой ситуации, основанные на описанных выше утверждениях, может нести в себе положительное значение: снижение субъективной значимости трудноразрешимых ситуаций и предотвращение интенсивных негативных реакций на стрессоры. К негативным последствиям выбора данной стратегии относят обесценивание собственных переживаний, недооценка значимости ситуации и возможностей ее эффективного преодоления.

Иными словами, Дистанцирование позволяет взглянуть на ситуацию, не выходя из нее в физическом или когнитивном плане (это была бы уже стратегия Избегания), но оставаясь внутри нее, «другими глазами», уменьшив степень причастности к ней или изменив ролевой статус. В этом смысле копинг-стратегия дистанцирования аналогична «Эффекту отчуждения» (*Verfremdungseffekt*)

в «Эпическом театре» Бертольда Брехта. Цель эффекта представить хорошо знакомое явление с неожиданной стороны – преодолеть, таким образом, автоматизм и стереотипность восприятия или, как говорил сам Брехт, «просто лишить событие или характер всего, что само собой разумеется, знакомо, очевидно, и вызвать по поводу этого события удивление и любопытство» (Брехт, 1965, с. 236–237). Для нашего последующего рассмотрения вопроса важно и отношение режиссера к работе над ролью, сценическому воплощению персонажа. На этапе работы с актерами Брехт добивался перевоплощения и создания полнокровного характера, «чтобы потом было от чего дистанцироваться». Цель подхода – сохранить у зрителя возможность беспристрастной оценки ситуации, сохраняясь от влияния субъективизма отдельного персонажа. Таким образом, дистанцирование, означало, что из «рупора персонажа» актер превращался в «рупор» автора или режиссера. Или, возвращаясь к предмету нашего исследования, мы можем сравнить персонаж драматического действия, актерскую роль, с одной из социальных, профессиональных или других ролей личности, а «взгляд автора пьесы или постановщика» с самой личностью индивидуума, как некой ролевой совокупностью. Опираясь термином «роль» и понимая под ней функциональную форму поведения, принимаемую индивидом в специфические моменты для реагирования на специфические ситуации, в которых принимают участие другие люди или объекты, мы можем использовать ролевую теорию для лучшего понимания смысла и эффективности копинг-стратегий.

С точки зрения Морено, «...роль первична по отношению к проявлениям личности. Не роли проявляются из личности, но личность проявляется из ролей» (Морено, 2001, с. 49). Роль определяется целями, которые должны достигаться в процессе ролевого поведения, при этом цели могут быть внешними, внутренними, осязаемыми или психологическими. Функционирование в рамках роли приводит к принятию определенных норм и правил поведения, которые многими начинают восприниматься как главные ролевые детерминанты.

Руководствуясь таким определением роли и ее местом в структуре личности, мы можем рассматривать стрессовые ситуации с точки зрения реагирования человека на стресс из той ролевой позиции, которая в настоящий момент актуальна для субъекта. В таком случае и Дистанцирование как инструмент совладания со стрессовой ситуацией может рассматриваться как уменьшение значимости той роли, находясь в которой, индивид воспринимает ситуацию как стрессовую, или переходит в другую роль, менее чувствительную к стрессору, при этом продолжая фактически оставаться в ситуации. Так, дети, играя в «догонялки», будучи достигнуты водящим, скрещивают руки на груди

и произносят: «Я в домике», меняя свой игровой статус на более безопасный. Подобно этому и взрослый человек может обозначить изменение своего ролевого статуса, например фразой вроде «А я тут вообще ни при чем». В русском языке существует множество поговорок и фраз, при помощи которых может быть обозначена дистанцированная позиция: «Моя хата с краю – ничего не знаю», «Мы люди маленькие, нас это не касается» или наоборот – «Не царское это дело» и так далее. Следует отметить, что данная копинг-стратегия, помогая субъекту снизить интенсивность переживания стрессовой ситуации, может оказывать негативное влияние на других участников конфликта, не готовых к одностороннему изменению ролевого поведения. Ниже будут приведены примеры из наблюдений автора в рамках проведения исследовательской работы.

Чтобы понять, какими же ролями может оперировать личность для изменения отношения к стрессовой ситуации, следует вновь обратиться к ролевой теории. Морено выделял несколько ролевых кластеров:

1. Психосоматические роли. Они выражают физическое измерение личности, телесное поведение, ответ на телесный опыт. Например, роли «спящего», «едящего», «сексуального партнера» и т.д.

2. Психологические роли. Выражают психический опыт, психическое измерение личности («проигравший», «спаситель»), включая фантазийные роли («волк-одиночка», «мать всего мира» и др.).

3. Социальные роли, выражающие взаимодействие индивидуума с окружающим социумом («член семьи», «психолог», «медицинский представитель» и т.д.) (Морено, 2001, с. 31-37).

Также выделяются этапы принятия роли, отражающиеся в ролевых подструктурах:

1. Подструктура *ролевых ожиданий* – отражение личностью совокупности тех требований, которые выдвигают к человеку партнеры по ролевому взаимодействию.

2. Подструктура *ролевого поведения* – реализация ролевых функций в конкретных действиях и поступках.

3. Подструктура *ролевой Я-концепции* – внутренняя сторона взаимодействия, характеризующая личностную детерминацию ролевого поведения человека (Горностай, 2007).

В проведенных нами эмпирических исследованиях на примере ролевого поведения медицинских представителей фармацевтических компаний на рабочем месте были сделаны наблюдения, в которых представители, дистанцирующиеся от стрессовых ситуаций, возникающих при реализации ролевого поведения, реализовали другие роли, например «предприниматель», «мать» и т.п. (примеры описаны ниже). Исходя из структуры ролевой модели можно предположить, что решение о выборе дистанцирования как способа совладания при-

нимается на уровне *ролевой Я-концепции*, реализуется на уровне *ролевого поведения* и проявляется на уровне *ролевых ожиданий*.

Как уже отмечалось, с точки зрения социума, в котором формируется и реализуется ролевое поведение, будь то семья, работа, государство, дистанцирование может выступать гораздо более опасной стратегией, чем конфронтация или избегание. Примером проявления дистанцирования как копинг-стиля может быть герой повести А. Камю «Посторонний» – Мерсо. В течение всего повествования мы видим как он, вступая во взаимодействие с окружающими, сохраняет отстраненную позицию. В ответ на слова своего знакомого о начале их дружбы отмечает про себя: «мне ведь безразлично было, что я стал его приятелем, а ему, по-видимому, очень этого хотелось». Когда патрон предложил повышение по службе и переезд в Париж, предположив, что герою хочется переменить жизнь, отвечает: «...мне в сущности все равно», добавив, что жизнь все равно не переменишь. Когда Мари, подруга Мерсо, спросила, не думает ли он жениться на ней, ответил, что ему все равно, но если ей хочется, то можно и жениться. «Она изрекла, что брак – дело серьезное. Я ответил: «Нет». Находясь в часах от публичной смертной казни воспринимал навязываемую веру как ограничение собственного восприятия реальности, угрозу своему мировоззрению, свободному от чуждых ролевых стереотипов. Отрицание роли сына в первой строчке повести: «Сегодня у меня умерла мама. А может вчера – не знаю». Неизвестно, какие события в жизни Мерсо послужили причиной такого отношения к социуму, однако на месте несостоявшихся социальных ролей не вакуум. Мерсо живет психосоматическими и психологическими ролями – наслаждается морем, едой, фильмами, любовью, страдает от жары и ограничения свободы перемещения. В повести много чувственных переживаний, как негативных, так и приятных – купаясь в море, он учится «...набрать с гребня волны полный рот пены, лечь на спину и фонтаном выбрасывать ее в небо. Пена пушистым кружевом рассеивалась в воздухе или падала на лицо теплым дождем» (Камю, 2005).

Дистанцирование от погружения в социальные роли дает ему огромное преимущество – трезво, отстраненно описывать окружающие события, видеть то, что другие люди, воспринимающие ситуацию через призму ролевого восприятия, не замечают или видят однобоко. «Ласковое равнодушие мира» подобно камере сенсорной депривации – для одних является источником «чистого сознания», для других, большинства, невыносимой пыткой. Общество не прощает Мерсо отстранения от норм принятой морали, свободы от ролевых обязательств и выносит ему смертный приговор. И хотя в повести Камю речь идет о более сложном явлении, чем просто конкретная стратегия при стрессе, сам стиль

поведения героя является основой сформировавшегося конфликта между личностью и обществом (что отражается и в названии повести).

Негативная эмоциональная окрашенность оценки стратегии Дистанцирования сохраняется и в некоторых современных подходах, когда она квалифицируется как неуспешная, незрелая и т.п. В этом же контексте стратегия Дистанцирования (наряду с Избеганием и Конфронтацией) сравнивается с «эффективными» и «зрелыми» стратегиями совладания – Планирование решения проблем, Положительная переоценка, Обращение за социальной поддержкой, социально одобряемыми формами реагирования толерантного сообщества. Однако анализ эффективности копинг-стратегий с точки зрения ролевой теории позволяет сформировать иной, безоценочный взгляд на эффективность копинг-стратегий.

Один из критериев эффективности стратегии совладания связывается с утратой для субъекта значимости стрессовой ситуации и высвобождением энергии для решения других задач. В таком случае копинг-стратегия воспринимается как ресурс – устойчиво связываясь «в ментальном опыте субъекта с позитивным эффектом, наличием ощутимого преимущества, используя для повышения эффективности жизнедеятельности» (Хазова, 2012, с. 60). Как же следует объяснить стойкую отрицательную корреляцию между успешностью ролевого поведения и выраженностью значения Дистанцирования в результатах теста ОСС?

В качестве иллюстрации будут приведены два случая из исследования совладающего поведения в рамках работы с представителями фармацевтических компаний. Результаты диагностики, полученные с помощью опросника ОСС у медицинского представителя Р., (муж., 32 года) демонстрировали значение по шкале Дистанцирование – 88%, что относится к высоким значениям выраженности этой копинг-стратегии. С точки зрения непосредственного руководителя Р., его коллег, он был недисциплинированным, легкомысленно относился к заданиям, в конфликтных ситуациях стремился обратить все в шутку. Отрицательное отношение к Р. со стороны руководства основывалось не столько на результатах продаж препаратов компании (личный вклад Р. было очень сложно отследить), сколько на претензиях к уровню дисциплины и корпоративной лояльности, которые считались основным критерием оценки сотрудников. Спустя некоторое время выяснилось, что Р. все это время занимался подготовкой имеющейся у него недвижимости к сдаче в аренду, а работа в фармацевтической компании была «прикрытием», временным источником доходов. Сдав всю недвижимость в аренду, он уволился из компании и уехал на постоянное место жительства с одну из стран Юго-Восточной Азии, используя деньги, получаемые за

аренду жилья в качестве основного (и весьма существенного) финансового источника. То поведение, которое оказывало отрицательное влияние на профессиональную роль «медицинского представителя», практически сведя эту роль на нет, оказалось эффективным поведением с точки зрения роли «дауншифтера», обеспечившего себе материальное обоснование нового образа жизни. Таким образом, одно и то же поведение, которое из роли «медицинского представителя» можно охарактеризовать стратегией Дистанцирования, с точки зрения «дауншифтера» можно расценить как Планирование решения проблемы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что именно актуальная для личности поведенческая роль предсказывает наиболее эффективный способ совладания (эффективный с точки зрения достижения цели, важной для данной роли).

Другой кейс носит характер, привязанный к стрессовым ситуациям, которые для работы медицинского представителя являются более типичными. Медицинская представительница М. (жен., 34 года) в течение нескольких месяцев вела безуспешные переговоры с администратором крупного стационара о возможности закупки препаратов компании. Отношение администратора становилось все более жестким по отношению к М., особенно при чересчур навязчивых попытках заинтересовать ее в сотрудничестве с фармацевтической компанией. Во время новой встречи, после очередного отказа от сотрудничества разговор, по невольной инициативе М. переключился на тему воспитания детей. В течение часа общение шло не в формате ролевого диалога «поставщик – заказчик», можно было сказать, что общались две «мамочки», обсуждавшие проблемы воспитания детей. После возвращения в формальные ролевые отношения позиция администратора больницы существенно смягчилась, был оформлен первый заказ, и далее началось сотрудничество, которое в последующем только расширялось. Таким образом, стратегия временного Дистанцирования от роли медицинского представителя оказала положительное влияние на профессиональную успешность. Интерпретация данного кейса и оценка роли стратегии Дистанцирования не совпадает с результатами исследований по эффективности копинг-стратегий, с которых начался обзор темы Дистанцирования. В связи с этим актуализируется вопрос ко всем исследователям, сравнивающим эффективность копинг-стратегий – какие ситуации выбирались испытуемыми при заполнении опросника ОСС? Достаточно ли конкретно был сформулирован вопрос (с привязкой к стрессовой ситуации)? Не проявилось ли в их ответах негативное отношение к своей роли (социальной, профессиональной и др.) в целом? Вероятно, мы сделаем вывод, что Дистанцирование может быть проявлением отказа от роли, в которой переживается стрессовая ситуация, на уровне под-

структуры *ролевой Я-концепции*, или будет проявлением эффективной коммуникации на уровне подструктуры *ролевого поведения*.

Принимая во внимание методологические сложности в вопросах разделения ролей и их характеристик, разную значимость той или иной роли для личности в целом, и т.д., ролевой подход на сегодняшний день представляется перспективным, но недостаточно методологически обоснованным. Невозможно составить и утвердить список ролей, особенно психосоматических и психологических, про ранжировать их и получить объективные маркеры их актуализации или исчезновения. Однако наряду с когнитивным и ресурсным подходами к вопросам изучения совладающего поведения, теория ролей может дать исследователю новые инструменты для изучения эффективности поведения в стрессовых ситуациях. Представление, что ролевое поведение инициируется стремлением достичь определенной цели и регламентируется соблюдением правил и установок вносит ясность в оценку эффективности копинг-стратегий.

Описанные выше примеры и вытекающая из них логика оценки эффективности копинг-стратегий может привести к заключению, что стратегии совладания, используемые личностью, всегда эффективны. Однако они могут быть эффективны с точки зрения одной из многих ролей субъекта. Эффективность копинг-стратегии для субъекта как носителя совокупности ролей определяется значимостью роли, вызывающей стрессовое переживание. Для лучшего понимания взаимосвязи ролевого поведения и совладания со стрессом целесообразно сфокусировать внимание исследователя на типичных стрессовых ситуациях, присущих тем или иным ролям, изучить влияние других копинг-стратегий, например оставшихся семи по методике ОСС.

Библиографический список

1. Брехт Б. Об экспериментальном театре // Театр: Пьесы. Статьи. Высказывания: В 5 т. Т. 5. – М.: Искусство, 1965.
2. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. Совладание со стрессом. – СПб.: Речь, 2010.
3. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007.
4. Гофман Ирвин. Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. – М., 2004.
5. Дементий Л.И. К вопросу об определении эффективности копинг-поведения // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2012. – С. 18.
6. Камю А. Посторонний. – М.: Изд-во «Азбука-классика». – 2005.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома, 2010.
8. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
9. Морено Дж. Л. Психодрама. Т. 1. – М.: Эксмо-Пресс, 2001.
10. Хазова С.А. Ресурсы субъектности: к вопросу об определении понятия // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2012. – С. 58.
11. Янин С.В. Фасилитация продуктивных копинг-навыков у медицинских представителей фармацевтических компаний // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: Материалы всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2012. – С. 222.

ОДАРЕННЫЙ ПОДРОСТОК КАК СУБЪЕКТ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

В статье рассматриваются коммуникативные трудности одаренных старшеклассников. Анализируются личностные особенности этой группы школьников, позволяющие говорить о них как о субъектах затрудненного общения.

Ключевые слова: одаренные старшеклассники, затрудненное общение.

Проблема одаренности в последнее время вновь приобрела «популярность»: страна остро нуждается в активных, инициативных, креативных личностях, способных работать в сфере современного производства, нанотехнологий и тем самым повышающих конкурентоспособность страны на мировом уровне. Поэтому одной из первоочередных задач практической психологии в образовании является помощь детям, прежде всего, одаренным, в реализации их потенциала.

Несмотря на то, что многочисленные зарубежные исследования свидетельствуют о социальной привлекательности, физическом и психологическом здоровье, чертах эффективного лидерства детей с необычайно высоким интеллектуальным коэффициентом (L. Hollingsworth, L. Terman, G. Vailland), ряд авторов придерживается противоположной точки зрения и постулирует чрезвычайные трудности одаренных в социальном взаимодействии, когда их необычные способности и поведение вызывают насмешку, недоумение, а иногда открытые издевки и унижение. По выражению К. Юнга, «одаренный человек» – это с биологической точки зрения отклонение от усредненной меры» [6, с. 162]. А это не может не порождать некоторой настороженности и в обществе в целом, и в большинстве школ, и в среде сверстников.

В связи с этим на первый план выходит задача развития коммуникативной компетентности одаренных подростков, поскольку достаточно большое количество ситуаций межличностного взаимодействия воспринимаются ими как затрудненные, то есть связанные с увеличением нервно-психического напряжения, взаимным непониманием, проявлением неконструктивных форм взаимодействия [3]. На основе теоретического анализа можно выделить личностные особенности и поведенческие модели одаренных детей, позволяющих квалифицировать их как субъектов затрудненного общения: высокие требования к себе и окружающим, нестабильная самооценка, острое восприятие несправедливости, сопротивление диктуемым правилам и нормам, бунтарство, автономность, отрешенность, погруженность в свой внутренний мир, зас-

тенчивость, необщительность, излишняя сдержанность, недостаточная терпимость к детям, стоящим ниже в интеллектуальном развитии, привычка перебивать или поправлять собеседника, использование интеллектуальных способностей и чувства юмора как демонстрации силы и т.д. Так, Leaverton и Herzog (1979), исследовав 113 высокоодаренных младших школьников, обнаружили, что их самооценка ниже, чем у трети сверстников, а социальная уверенность ниже, чем у четверти (цит. по: Хазова С.А. [4]). Ученые также указывают на повышенную чувствительность («сверхчувствительность»), уязвимость, эмоциональную впечатлительность, лучшее, по сравнению со сверстниками, восприятие сенсорных стимулов и невербальных сигналов, что ведет к неадекватным реакциям, повышенному чувству вины и тревожности. Исследователи отмечают и часто встречающееся поведение по типу «камуфляжа»: принятие на себя несвойственных ролей «шута» и «странной личности».

Эти особенности личности порождают некоторую настороженность и даже отдаление сверстников – одаренными гордятся, но «держат дистанцию». Исследователи считают такое положение вещей следствием отсутствия равноправного общения, которое помогло бы «развить способность свободно вступать в разного рода контакты, координировать свои действия, мысли, чувства с действиями, мыслями, чувствами других, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях» и которое «снижает когнитивный эгоцентризм в социальных отношениях, способствует формированию социальной чувствительности» [1, с. 112]. С отсутствием равноправного общения связана и трудность в нахождении близких по духу друзей, которую отмечают многие психологи (Ю.Д. Бабаева, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич).

Цель статьи: на основе эмпирического исследования рассмотреть коммуникативные трудности и личностные особенности одаренных подростков, которые провоцируют возникновение этих трудностей.

Для реализации цели нами изучались, во-первых, уровень приспособленности в социальных взаимодействиях; во-вторых, социометрический

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 13-16-44001а.

статус старшекласников; в-третьих, собственно трудности на основании самоотчетов; в-четвертых, личностные особенности одаренных старшекласников в отличие от их сверстников.

Методы и методики исследования:

1. Метод незаконченных предложений.
2. Социометрия.
3. Сочинение «Мои психологические проблемы».
4. Опросник приспособленности Х. Белла.
5. Факторный личностный опросник Кеттелла (HSPQ).

Выборка: основная группа исследования – 38 одаренных старшекласников (15–16 лет), 14 девочек, 24 мальчика; контрольная группа – старшекласники с нормативным уровнем развития, 50 человек (15–16 лет), 20 девочек и 30 мальчиков.

Результаты исследования и их обсуждение.

Представим результаты исследования уровня приспособленности по опроснику Х. Белла, который позволяет исследовать представления респондентов о трудностях и снижении адаптированности в различных сферах. Представим только те результаты, которые касаются социальных взаимодействий со сверстниками. В целом, данные свидетельствуют о хорошей адаптированности одаренных старшекласников.

Во-первых, 52,6% одаренных отличаются от сверстников хорошей эмоциональной саморегуляцией (шкала «эмоциональность»). В большинстве случаев мы можем говорить об эмоциональной стабильности, уверенности, о способности контролировать свои субъективные переживания, лучшем самоконтроле ($U=861$, $p=0,004$), что согласуется как с результатами проведенного нами контент-анализа (процент одаренных, отмечающих трудности саморегуляции, ниже, чем в контрольной группе), так и с данными других исследований. Тем не менее, приблизительно половина одаренных имеют проблемы в эмоциональной сфере:

– 21,1% одаренных демонстрирует легкую возбудимость, легкую ранимость, чувство робости, застенчивости, тревожности, нервозность;

– 26,3% показали очень низкие баллы по данной шкале, что, как мы считаем, может быть связано с неумением адекватно выражать свои эмоции и реагировать спонтанно, чрезмерно контролируя свои чувства. На наш взгляд, причина здесь не в низкой эмоциональности (хотя в ряде случаев и это имеет место), а именно в лучшем самоконтроле, в приоритете рациональной оценки событий, понимании их причинно-следственных связей. Связано это и со стремлением не раскрывать своих чувств окружающим, что в свою очередь хорошо сочетается с достаточно высокой враждебностью (критичностью) по отношению к людям. Такая внешняя «холодность», «отчужденность» часто производит неблагоприятное впечатление на окружаю-

щих, вынуждая устанавливать дистанцию, лишая общение теплоты и открытости. Об этой особенности говорили и многие эксперты-учителя в нашем исследовании. Косвенно подтверждает наши выводы и следующий факт: по результатам контент-анализа одаренные реже ожидают эмоциональной поддержки от окружающих, чем их сверстники.

Во-вторых, еще одну трудность представляют собой присущие одаренным гендерные отличия. Вообще, результаты по шкале «маскулинность – фемининность» неоднозначны. Отсутствие значимых различий между девочками обеих групп могут быть объяснены, во-первых, современной нестабильной социальной ситуацией, когда от женщины требуется быть не только хорошей хозяйкой, но и иметь активную социальную позицию (работать, зарабатывать, содержать себя, быть самостоятельной). Поэтому приблизительно половина девочек обеих групп имеет высокий балл (42,8% девочек в группе одаренных и 41,4% девочек в контрольной группе), демонстрируя свое стремление участвовать в «мужской» деятельности, быть инициативными и активными. Однако, все же количество одаренных девочек, хорошо отождествляющих себя с традиционно женскими ролями в два раза меньше: предпочтение феминных моделей поведения имеют 7,2% одаренных девочек против 14,7% в контрольной группе. Это означает, что, несмотря на социальное давление (которое, кстати, теперь значительно ниже), способные девочки стремятся получить хорошее образование, сделать карьеру.

Одаренные мальчики чаще демонстрируют предпочтение мужских видов деятельности – 20,8% против 10,3% мальчиков в контрольной группе ($U=238$, $p=0,03$), 10,3% и 38,0% соответственно тяготеют к феминным моделям поведения, хотя в целом (62,5%) являются более андрогинными, демонстрируют одновременно позитивные мужские и женские качества.

Таким образом, некоторые трудности одаренных связаны с необходимостью поддерживать принятый культурой нормативный канон маскулинности и фемининности.

В-третьих, очень интересны результаты по шкале «субмиссивность» (уверенность / неуверенность в социальных контактах). Несмотря на то, что значимых различий по этой шкале между одаренными и обычными старшекласниками не выявлено (можно говорить лишь о некоторой тенденции), тем не менее 50% одаренных старшекласников характеризуются уверенностью в социальных контактах. В контрольной же группе показывают уверенность во взаимодействии с окружающими лишь 30%. Кроме того, выявлены различия между юношами обеих групп: $U=229$, $p=0,02$, субмиссивность (неуверенность в социальном взаимодействии) юношей контрольной группы выше ($M=17,2$), нежели у одаренных ($M=12,1$).

Хорошая социальная приспособленность подтверждается и данными социометрии. Необходимо отметить следующие факты, полученные нами.

1. Большинство одаренных являются в своих классах признанными интеллектуальными лидерами. Среднее количество выборов по интеллектуальному критерию – 9,3 ($U=93$, $p=0,0000$).

1) По организационному (деловому) критерию тенденции и в группе одаренных и в группе обычных старшеклассников одинакова: приблизительно половина (в группе одаренных 17 из 38) старшеклассников выборов не имеют.

2) По эмоциональному критерию преимущества, как правило, так же на стороне одаренных: их «среднеарифметический» статус выше такового у обычных сверстников: 6 выборов против 3,7 ($U=752$, $p=0,0003$). Отвергаемых среди них нет, все имеют хотя бы один выбор.

Есть в группе и такие, чей статус по эмоциональному критерию высок. Это, вероятно, объясняется разными обстоятельствами, например, развитым чувством юмора, участием в команде КВН класса или школы, интеллектуальных и деловых играх, а также особенностями выборки. Все испытуемые учатся в лицейских или гимназических классах, где умным быть «модно», а неумным «непрестижно». В данном контексте уместно вспомнить идею Л. Холлингворт о «социально-оптимальном интеллекте в 120–155 баллов», обладатели которого уверены в себе и хорошо принимаются обществом (цит. по: «Одаренные дети», 1991).

В доказательство всего вышесказанного обратимся к характеристикам:

Игорь М., IQ – 143. Игорь заканчивает в этом году школу, но в отличие от одноклассников, ему еще нет и 16. Он самый младший в классе, хотя внешне от сверстников ничем не отличается, может быть, только чуть хрупок на вид для одиннадцатиклассника. Серьезный, редко улыбающийся, он выделяется сдержанностью даже в своем «сдержанном», «не демонстрирующем эмоции» одиннадцатом математическом.

Учительница математики, выпустившая не один профильный математический класс и видевшая за свою богатую педагогическую практику чрезвычайно способных учеников, отзываясь о его математическом мышлении только в превосходной степени. Учительница истории говорит: «Странный мальчик. Молчит. Спросишь – ответит. В дискуссии не вступает. А как тесты писать – лучшие любого «историка» (учащегося профильного исторического класса) напишет. Откуда все помнит – не пойму. В тетрадке-то редко что записывает».

Одноклассники относятся к Игорю по-разному. К отвергаемым он не принадлежит, но и к лидерам тоже. В классе есть друзья и свой круг общения. Сам Игорь к одноклассникам обращается

редко, особенно к девушкам. Однако неуверенности во взаимодействии не проявляет. Иногда он слишком свободно и прямо выражает свое мнение, что задевает одноклассников. Справедливости ради надо сказать, что это случается редко, обычно в адрес других он не высказывается, чувства держит при себе. Все в классе знают, что он самый младший, и поэтому на некоторые «странности» поведения смотрят с пониманием.

Социометрический статус самый высокий в классе по интеллектуальному критерию (10), средний по эмоциональному (3), как и большинство одноклассников по деловому критерию не имеет ни одного выбора.

Ксюша Ш., IQ – 139. Ксения пришла в лицей в 9 класс после переезда в г. Кострому. Сразу обратила на себя внимание учителей вдумчивостью, трудолюбием, оригинальностью мышления, творческим подходом к домашним заданиям. В ней удивительно гармонично уживаются черты художественного и мыслительного типа. С одной стороны – жесткая логика, обоснованность всех решений, четкое следование плану при изложении материала, обязательное использование дополнительной литературы при подготовке заданий, умение видеть суть в обсуждаемых явлениях. С другой стороны – образность языка сочинений, выразительность речи, жестов, мимики при беседе. Ксения училась ровно по всем предметам, закончила школу с серебряной медалью (получение золотой медали в лицее, где она училась, вещь исключительная), участвовала в международном обмене под эгидой АСПРЯЛ, 6 лет занималась восточными единоборствами. Девочка невысокого роста, хрупкая, с длинными рыжеватыми волосами, тем с большим контрастом проявлялась ее железная воля, целеустремленность и рассудительность. В классе оценили и то, и другое: по итогам социометрии она имеет высокий статус по интеллектуальному критерию (8) и деловому критерию (7), средний по эмоциональному (4).

В отношениях с окружающими Ксюша не испытывает затруднений, уверена в себе, и с одноклассниками и с учителями держится на равных, но очень вежлива. Однако сама Ксюша написала в своем сочинении «Мои психологические проблемы»: «люблю делать всем замечания, и ровесникам и даже взрослым. Потом чувствую себя виноватой. Стараюсь с этим справиться, но не всегда получается, особенно, если что-то мне сильно не нравится. Еще терпеть не могу несправедливости. Даже маленькой, даже в оценках. И мнение свое буду отстаивать до конца».

Эта излишняя критичность проявляется и в достаточно высокой авторитарности, умении заставить прислушаться к своему мнению...».

Однако есть факты, свидетельствующие о противоположном. Так, анализ личностных особенно-

Таблица 1

**Результаты контент-анализа незаконченных предложений и сочинений
(в процентах по отношению к общему количеству ответов)**

Параметры анализа	Одаренные	Обычные	ф*	р-уровень
1а. Большинство моих одноклассников добрые, дружные, отзывчивые, хорошо ко мне относятся	27,5	52,8	3,851	0,000
1б. Большинство моих одноклассников мало меня интересуют	12,5	0	5,177	0,000
1г. Большинство моих одноклассников глупые, глупее меня, инфантильные, менее умные	10,4	2,8	2,366	0,008
1д. — мы не ладим	12,5	8,0	—	—
1е. Большинство моих одноклассников имеют собственное мнение	7,1	0	3,822	0,000
2а. Не люблю людей, которые лицемерят, лгут, легко предадут	40,2	45,5	—	—
2б. Не люблю людей, которые зазнаются, самодовольных, самовлюбленных	30,4	34,1	—	—
2в. Не люблю людей, которые пресмыкаются, унижаются, не имеют собственного мнения	29,4	20,4	1,539	0,063
3а. Настоящий друг — это редкость, у меня его нет	30,4	28,5	—	—
3б. Настоящий друг не использует, не подставляет	29,6	21,5	1,377	0,085
3в. Настоящий друг помогает, готов откликнуться, понимает	40,0	50,0	1,484	0,070
4а. Моя наибольшая слабость — застенчивость, неуверенность, стеснительность	25,3	24,1	—	—
4б. Моя наибольшая слабость — вспыльчивость, импульсивность, раздражительность, слабый самоконтроль	30,0	37,9	—	—
4в. Моя наибольшая слабость — очень доверчивая, все близко принимаю к сердцу	18,5	24,2	—	—
4г. Моя наибольшая слабость — отсутствие коммуникативных навыков: сложно общаться, боюсь знакомиться, не умею отказывать, не знаю, как спросить и т.д.	26,2	13,8	2,312	<0,01
5а. Когда все против меня, то я против всех	82,0	80,0	—	—
5б. Когда все против меня, то я стараюсь, чтобы они были за меня	14,0	10,0	—	—
5в. Когда все против меня, то я не против всех	4,0	10,0	—	—
6а. Больше всего меня беспокоит личная жизнь, отношения с противоположным полом	6,9	4,0	—	—
6б. Больше всего меня беспокоит «я сам»: лень, заниженная самооценка, обидчивость, упрямство, застенчивость, неумение общаться, раздражительность и т.д.	27,85	24,0	—	—
7а. Моим самым большим желанием (скрытым стремлением в жизни) является улучшение отношений с другими людьми	30,1	42,8	1,951	<0,026

стей по опроснику Р.Кеттелла позволяет говорить о личностных особенностях, провоцирующих затруднения в общении:

1) по фактору Е (доминантность/конформность): одаренные старшеклассники оказались более властными, лидирующими личностями, они часто неуступчивы, самоуверенны, напористы, агрессивны, особенно если предстоит отстаивать свои интересы, взгляды, мнения. Они стремятся к самоутверждению, самостоятельности и независимости, живут по собственным законам и соображениям, часто игнорируют социальные условия и авторитеты ($U=152,5$; $p=0,001$);

2) по фактору I (мягкосердечность/жесткость) одаренные старшеклассники оказались несколько более жесткими, стойкими, практичными в делах, придерживающимися собственной точки зрения ($U=189$; $p=0,016$);

3) по фактору Q2 (самостоятельность/зависимость от группы): одаренные старшеклассники независимы, самостоятельны, предпочитают работать в одиночестве ($U=150,5$; $p=0,0017$).

Таким образом, наличие таких черт как неуступчивость, напористость, агрессивность в отстаивании своей точки зрения, игнорирование условий, правил, авторитетов, самостоятельность, высокое стремление к самоутверждению делает одаренного трудным партнером по общению как для учителей, так и для одноклассников.

Обратимся к мнению самих старшеклассников. Наиболее стрессогенными являются для одаренных отношения со сверстниками (60,0%), затем с родителями (30,2%), на третьем месте отношения с учителями (9,6%), в то время как в контрольной группе на первом месте по конфликтности стоят отно-

шения с родителями (57,8%), затем со сверстниками (40%), на третьем месте с учителями (2,2%).

Приведем результаты контент-анализа в группе одаренных и контрольной группе.

Представленные в таблице данные позволяют говорить о некоторых отличиях в отношениях с одноклассниками и друзьями между группами. Лишь 27,5% одаренных против 52,8% обычных старшеклассников отмечают хорошие отношения с одноклассниками ($\varphi^*=3,851$, $p=,000$), 12,5% говорят об отсутствии интереса к тем, кто учится вместе с ними ($\varphi^*=5,177$, $p=,000$). 10,4% против 2,8% считают своих соучеников менее умными, более инфантильными ($\varphi^*=2,365$, $p<0,008$), большее количество одаренных – 12,5% (8% среди обычных школьников) не ладят с одноклассниками. В два раза больше одаренных (26,2%) пишут об отсутствии коммуникативных навыков и трудностях в общении ($\varphi^*=2,312$, $p<0,010$), 15,5% озабочены своими отношениями с друзьями и 6,9% – отношениями с противоположным полом, что превышает аналогичные показатели в контрольной группе. Однако в качестве цели (стремления) улучшение отношений рассматривает 30,1% одаренных, что на 12% меньше, чем в контрольной группе ($\varphi^*=1,951$, $p<0,026$). Интересным является и то, что одаренные больше ценят в людях наличие собственного мнения, чем умение понять и оказать поддержку ($\varphi^*=3,822$, $p=,000$).

С хорошо развитой рефлексивной позицией связано и достаточно острое ощущение собственного одиночества, непохожести на других в группе одаренных. В сочинении «Мои психологические проблемы» ребята пишут об этом так: «у меня нет друзей», «быстро разочаровываюсь в людях», «мне быстро надоедают люди, и я чувствую себя виноватой», «люди кажутся мне глупыми», «не понимаю, что отталкивает от меня людей». Количество одаренных, которые оценивают отношения с друзьями, с лицами противоположного пола как субъективно трудные, несколько больше, чем в контрольной группе.

Процитируем сочинения:

Света Ш., IQ=142: «У каждого человека есть свои проблемы. Я не являюсь исключением. Самая жесткая для меня проблема сейчас – это общение со сверстниками и друзья. У меня почти нет друзей. Хотя я считаю себя довольно общительным человеком и на мероприятиях (в походах, в филармонии) я прекрасно общаюсь. Но мы не становимся друзьями, хотя я искренне этого желаю, просто стараюсь не быть навязчивой. А бывает так: сойдемся с человеком, а впоследствии я замечаю, что он отдаляется от меня. Я всегда это очень резко чувствую, также как и ревность других. Не понимаю, что во мне не так?».

Катя М., IQ=139: «Я заметила, что в присутствии некоторых людей я совершенно не могу ве-

сти разговор, они меня как бы морально подавляют, при них я абсолютно теряюсь, не знаю как себя вести. ... Бывает, я перебиваю людей, о чем потом очень жалею».

Как отмечают многие исследователи, познавательные способности одаренных детей значительно опережают понимание ими законов социального взаимодействия. Работы старшеклассников свидетельствуют о размышлениях, сомнениях, навыке самоанализа и стремлении не только констатировать факт трудностей, но и понять, почему это происходит, «что во мне не так», причем именно наличие аналитической позиции, размышления отличают сочинения одаренных от самоотчетов их сверстников.

Среди инструментальных трудностей можно было бы отметить наличие непродуктивных моделей поведения и несформированность соответствующих навыков и умений. Так, наши испытуемые (одаренные) чаще, чем их сверстники отмечают у себя неумение вступать в контакт, неумение устанавливать дружеские отношения, неадекватные способы реагирования («кричу, ругаюсь, плачу»), стремление делать всем замечания, а также пишут о том, что им вообще «сложно общаться».

В целом, результаты изучения коммуникативных трудностей одаренных ставят нас перед противоречиями:

1) с одной стороны, данные наших исследований говорят о том, что у одаренных старшеклассников меньше трудностей, чем у их обычных сверстников, они лучше приспособлены, имеют благоприятный статус в коллективе, уверены в своих силах; с другой стороны – некоторые особенности их личности (высокий интеллект, высокая креативность, высокие требования к себе и людям, чрезмерный контроль над эмоциями, андрогинность юношей, маскулинность девушек, некоторая агрессивность в отстаивании собственной точки зрения, неуступчивость и т.д.) связаны с понижением их приспособленности, провоцируют конфликтность, некоторую «враждебность» по отношению к другим людям и других людей по отношению к ним;

2) с одной стороны, объективная оценка, результаты изучения уровня приспособленности говорят о хорошей адаптации одаренных в социальной сфере, с другой стороны, субъективно они воспринимают ситуации межличностного общения как требующие определенных усилий и вызывающие некоторый дискомфорт. Мы считаем такое положение следствием «сверхчувствительности» одаренных, высокого уровня рефлексии, которая в юности направлена на осознание себя как партнера по общению.

Таким образом, анализ эмпирических данных, позволяет делать вывод о том, что личностные особенности старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности в некоторой степени от-

личают их от обычных сверстников и могут выступать в качестве факторов, провоцирующих затруднения в общении.

Библиографический список

1. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 101–115.
2. Одарённые дети / общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991.
3. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудно-

сти ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2011.

4. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. – Кострома, 2010.

5. Хазова С.А. Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития // Психологическая наука и образование: Тематический выпуск. – 2012. – № 4. – С. 26–33.

6. Юнг К.Г. Феномен одаренности // Конфликты детской души. – М., 1998.

УДК 159.9:316.6

Сизова Мария Александровна

кандидат психологических наук

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Mariasizova1985@yandex.ru

СВЯЗЬ СЕМЕЙНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ С СОВЛАДАЮЩИМ И ЗАЩИТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СУПРУГОВ*

В статье приведены результаты пилотажного исследования взаимосвязи совладающего и защитного поведения супругов с семейной устойчивостью.

Ключевые слова: устойчивость, сбалансированность семьи, совладающее поведение, психологическая защита.

В современной психологической науке особое внимание уделяется изучению проблемы устойчивости, как на индивидуальном уровне, так и на уровне группы [2; 3; 4; 6; 10; 11; 12]. Это обусловлено, с одной стороны, возрастающим числом стрессоров, воздействующих как на семью в целом, так и на каждого ее члена в отдельности, вызванных социальными, культурными, экономическими переменами, происходящими в обществе. С другой – тенденцией к изучению динамических характеристик личности и социальных систем, наметившейся в середине двадцатого века.

Проблематика личностной устойчивости привлекала внимание исследователей, начиная с 70-х годов XX века. М. Тышкова изучала психологическую устойчивость младших школьников и подростков в трудных жизненных ситуациях разных типов [11], В.Э. Чудновский рассматривал нравственную устойчивость личности [12]. Н.Н. Телепова разработала психологическую модель устойчивости личности к аддиктивным факторам, включающую в себя совокупность духовных ценностей, норм и жизненных принципов, составляющих личностное мировоззрение, а также необходимые знания, умения и навыки, актуализирующиеся в ситуациях воздействия аддиктивных факторов [10]. Л.В. Парфентьева изучила устойчивость мотивационных состояний и поведения личности на примере студентов педагогических специальностей ВУЗов [6].

В психологии и социологии семьи множество работ посвящено исследованию семейной устойчи-

вости. Следует отметить, что внимание ученых сосредоточено преимущественно на рассмотрении факторов, позволяющих семье эффективно приспосабливаться к изменениям и восстанавливаться в ситуации стресса. Д. Брайт, Ф. Джонс, Д. Майерс, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис рассматривают факторы устойчивости семьи на разных стадиях жизненного цикла: в семьях без детей, в семьях с детьми-дошкольниками, в семьях с детьми-подростками и в семьях на стадии «пустого гнезда» [13; 14]. Н.О. Белорукова, Е.В. Кобзева и Т.Л. Крюкова к факторам устойчивости семьи относят: общие задачи по воспитанию детей, наличие работы, удовлетворенность членов семьи своей деятельностью, совместные интересы и дела, разделение ценностей, в том числе и духовных, любовь и верность друг другу, ответственность за семью, сексуальную гармонию, умение членов семьи решать проблемы, налаженное общение, удовлетворенность взаимоотношениями и ролевой структурой в семье, социальную поддержку и хорошее здоровье членов семьи [3]. Предметом исследования Д.В. Барановой выступили формы и факторы добрачной жизнедеятельности молодых людей, определяющие устойчивость или неустойчивость их семьи. Н.В. Богачева изучала влияние количества детей на устойчивость семьи [1].

Однако, несмотря на значительное число исследований по данной тематике, само понятие «устойчивость» требует тщательного анализа и дифференциации с семантически близкими терминами. В словаре русского языка С.И. Ожегова «устойчи-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а).

вый» определяется как не поддающийся, не подверженный колебаниям [9]. В философии устойчивость охватывает сохраняемость процесса в целом (последовательность состояний во времени) и имеет активный характер. Когда воздействие кратковременно, единично, тогда устойчивость проявляется в том, насколько быстро система вернется к прежнему состоянию. Если воздействия продолжительны по времени или многократно повторяются, то устойчивость проявляется в том, что система переходит из одного состояния в другое, при этом сохраняя основные внутренние взаимосвязи [2]. В психологии понятие устойчивости имеет множественное значение. Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко рассматривают: устойчивость внимания, помехоустойчивость оператора, нравственную устойчивость личности, трансситуативную устойчивость поведения личности, нервно-психическую устойчивость, эмоциональную устойчивость. А. Ребер понимает термин «устойчивый» как характеристику индивида, поведение которого относительно надежно и последовательно [8]. Сравнивая понятия «устойчивость личности» и «жизнестойкость», Л.В. Парфентьева отмечает, что термин «устойчивость» «носит более широкий характер, поскольку она обеспечивает не только преодоление трудностей, но и процессы мотивообразования, надситуативной активности, целеполагания деятельности и др. на высшем уровне регуляции психики» [6]. Ряд авторов соотносит термин «устойчивость» с близкими по смыслу понятиями «стабильность», «ригидность». Так, например, В.С. Агеев рассматривает эти понятия как явления одного порядка [2]. В концепции семейной устойчивости, разрабатываемой Е.В. Куфтык, устойчивость семьи понимается как процесс, включающий динамическое взаимодействие регуляции семейного функционирования и факторов восстановления, направленный на поддержание и восстановление относительно стабильного внутреннего равновесия в семье в неблагоприятной ситуации. Модель семейной устойчивости состоит из двух фаз: 1) фазы регулирования семейных отношений и функционирования; 2) фазы

восстановления и приспособления. Регуляция изменений отношений в системе и функционирование осуществляется с помощью семейного совладания. Восстановление и приспособление происходит благодаря работе факторов восстановления, которые подразделяются на индивидуальные, внутрисемейные и внесемейные [7].

Актуальным направлением исследований на сегодняшний день является соотнесение проявлений, характеризующих личностную устойчивость с устойчивостью семьи в целом.

Целью проведенного нами пилотажного исследования являлось выявление взаимосвязей между способностью семьи к адаптации и совладающим и защитным поведением супругов.

Гипотеза: способность семьи к адаптации взаимосвязана с выбором каждым из супругов продуктивных копинг-стратегий в ситуации стресса.

В исследовании приняли участие 20 человек (средний возраст женщин – 50,1 года, мужчин – 53,4 года): 10 супружеских пар, находящихся на стадии «пустого гнезда», имеющих одного и более ребенка. Дети покинули родительские семьи и проживают самостоятельно от 2 до 6 лет (на момент проведения исследования).

С целью изучения совладающего и защитного поведения членов семьи нами были использованы методики: «Супружеский копинг» (М.Л. Боуман (1990), адаптация Е.В. Куфтык (2009, 2011)); Копинг-тест «Опросник о способах копинга», «Way of Coping Questionnaire» (WCQ) (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман (1988), адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.В. Замышляевой); Методика «Индекс жизненного стиля» (Плутчик–Келлерман–Конте). Для изучения уровня адаптивных способностей семьи нами был использован опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д. Олсон, адаптация А.Г. Лидерс, Э.Г. Эйдмиллер, 2007).

Корреляционный анализ, проведенный в семьях, позволил обнаружить наличие связей между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности» и стратегиями совладающего поведения

Таблица 1

Значимые корреляции между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности» и стратегиями совладающего поведения

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Семейная сплоченность – планирование решения проблемы	0,62**
Семейные границы – планирование решения проблемы	0,57**
Принятие решений – планирование решения проблемы	0,61**
Время – планирование решения проблемы	0,46*
Друзья – планирование решения проблемы	0,54*
Эмоциональная связь – стиль позитивного обращения к партнеру	-0,51*
Семейная адаптация – поиск социальной поддержки	-0,45*
Контроль – планирование решения проблемы	0,60**

Условные обозначения: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Значимые корреляции между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности» и выраженностью психологических защит

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Семейные границы – замещение	0,58**
Время – замещение	0,50*
Эмоциональная связь – отрицание	0,45*
Дисциплина – компенсация	0,49*
Правила – замещение	0,48*

Условные обозначения: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

и выраженностью психологических защит у супругов.

Интересной является связь между выраженностью показателей стратегии *планирование решения проблемы* и степенью проницаемости семейных границ, совместным принятием решений, временем, проводимым в семье, и наличием общих друзей (табл. 1). Подобная группа связей отражает сопряженность конструктивных копинг-стратегий со степенью семейной сплоченности, тем самым подчеркивая ресурсность сохранения целостности семьи. Отрицательная связь между стратегией позитивное обращение к партнеру и степенью эмоциональной близости может свидетельствовать о том, что супруги используют данную копинг стратегию лишь в ситуации увеличения эмоциональной дистанции между ними. Это, в свою очередь, указывает на стремление супругов к восстановлению взаимоотношений в кризисной ситуации, и косвенно может быть показателем устойчивости семейной системы. Наличие отрицательной связи между стратегией *поиск социальной поддержки* и семейной адаптацией свидетельствует о готовности принять помощь извне, если кризисные явления в семье (отсутствие властной структуры, неясное распределение ролей, постоянно меняющиеся правила и т.п.) будут возрастать.

Связь психологической защиты *замещение* с такими параметрами, как *семейные границы, время и правила* (таблица 2), с одной стороны, указывает на нарастание эмоционального напряжения при снижении внесемейной активности супругов и необходимости корректировать семейные правила, с другой – и на некий «компенсаторный путь» (снятие эмоционального напряжения без открытой конфронтации). Связь психологической защиты *компенсация* с параметром *дисциплина* свидетельствует о сопряженности механизма личностной идентификации с партнером по браку и готовности при необходимости идти на компромиссы. Наличие связи между *отрицанием* и *эмоциональной связью*, возможно, отражает один из механизмов поддержания эмоционально близких отношений между супругами, поскольку информация, которая тревожит и может привести к конфликту, при *отрицании* не воспринимается.

Таким образом, результаты пилотажного исследования показали наличие взаимосвязи между вы-

бором копинг-стратегий супругов, семейной сплоченностью и адаптацией. Так, выбор в трудной жизненной ситуации планирования решения проблемы сопряжен с параметрами сплоченности семьи, а поиск социальной поддержки с семейной адаптацией. Данные факты, в свою очередь, подчеркивают значимость сохранения целостности семьи для успешного совладания супругов с трудностями, а также подчеркивают важность взаимодействия с социальным окружением семьи в процессе семейной адаптации.

Библиографический список

1. Белорукова Н.О. Удовлетворенность браком и доверие между супругами как ресурсы совладания молодой семьи // Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практич. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С. 371–373.
2. Иванова С.П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды // Образование и общество. – 2009. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.jeducation.ru (дата обращения: 6.08.2012г).
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь, 2005.
4. Куфтяк Е.В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей // Психологические исследования. – 2010. – № 6 (14) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 6.08.2012).
5. Куфтяк Е.В. Психология семьи: регуляция и защита. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
6. Парфентьева Л.В. Умения саморегуляции мотивационных состояний как средство повышения устойчивости направленности и жизнестойкости личности // Жизнестойкость личности в условиях модернизации общества: ресурсы развития: материалы III междунар. науч.-практ. конф. 29 сентября 2011 года / отв. ред. И.В. Калинина, А.С. Седунова. – Ульяновск: Вектор С, 2011. – С. 32–36.
7. Психология семьи: стресс, совладание и устойчивость / под науч. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
8. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М.: Искра, 2000.

9. Словарь русского языка / сост. С.И. Ожегов. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953.

10. *Телепова Н.Н.* Психолого-педагогическая концепция формирования психологической устойчивости личности к аддиктивным факторам: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2012.

11. *Тышкова М.* Исследование устойчивости лич-

ности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 27–34.

12. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности. – М.: Педагогика, 1981.

13. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2003.

14. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2003.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 376

Смолонская Анна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
sergiusav@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты исследования формирования социально-правовых компетенций у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья; роль ближайшего социального окружения. Представлены результаты исследования.

Ключевые слова: социально-правовые компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья, право, права ребенка, тревожность, неуверенность в себе, правовое просвещение, формирование основ правовых знаний.

Проблеме формирования правовых компетенций на основе положений Конвенции ООН о правах ребенка посвящены исследования М.С. Алешиной, С.М. Вялковой, Л.Г. Голубевой, О.И. Давыдовой, Т.Н. Дороновой, Н.А. Дорохиной, С.В. Ерофеевой, А.Е. Жичкиной, Н.Г. Зеленовой, Л.Е. Осиповой, С.А. Козловой, Т.А. Шарыгиной; систему работы специалистов дошкольного образовательного учреждения с семьей по обеспечению защиты прав маленького ребенка разработали Т.С. Лагода, Е.В. Соловьева, Н.М. Степина; подходы к правовому воспитанию, формированию правовой культуры детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривали О.А. Кавинская, И.П. Ларина, Б.П. Пузанов, С.Н. Фалько.

Наше исследование, направленное на изучение формирования социально-правовых компетенций у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья состояло из следующих этапов. На констатирующем этапе исследованы сформированность социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих проблем в развитии. В ходе формирующего этапа реализованы подходы к формированию социально-правовых компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, повышение правовой культуры педагогов и родителей. На контрольном этапе проведено повторное исследование, направленное на изучение сформированности социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих проблем в развитии, роль ближайшего социального окружения.

Исследованием охвачено 504 реципиента из них: 49 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (соматогенного, психогенного, конституционального, церебрально-органического происхождения); 20 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

(врожденная катаракта, сходящееся косоглазие, ранняя миопия, дальнозоркий астигматизм) 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; 22 младших школьника с нарушениями зрения; 14 младших школьников с нарушениями слуха; 80 детей старшего дошкольного возраста; 40 младших школьников, не имеющих проблем в развитии; 115 родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья; 120 родителей, воспитывающих детей, не имеющих проблем в развитии; 34 педагога. Исследование проводилось с помощью следующих методик: тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), направлен на выявление ситуаций вызывающих тревогу во взаимоотношениях с взрослыми и детьми в жизненных ситуациях; опросник для детей (Н.Н. Копытова, Р.А. Жукова, Т.Н. Доронова, Т.В. Макарова, Г.Ф. Ларионова, Л.К. Мячина, Т.А. Шорыгина); анкета для родителей (Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода); анкета для педагогов (Т.Н. Доронова) [2; 3; 4; 7].

По результатам психолого-педагогического исследования на контрольном этапе получены следующие данные. Так по тесту тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) получены следующие результаты у дошкольников, экспериментальной группы, произошли изменения в показателях высокого уровня тревожности, он снизился с 63% до 44% у мальчиков и с 75% до 25% у девочек по сравнению с констатирующим этапом. У обследованных дошкольников экспериментальной группы выявлен средний индекс тревожности у 50% мальчиков и 50% девочек, по сравнению с констатирующим этапом показатели выросли. Низкая степень тревожности появилась у 6% детей экспериментальной группы, это хороший показатель влияния формирующего этапа, поскольку на начальном этапе исследования индекс низкой тревожности не наблюдался. В целом по контрольной группе преобладают показатели средней (мальчики – 59%, девочки – 62%) и низкой тревожности (мальчики – 25%, девочки – 38%). Все это свидетельствует о бо-

лее высокой степени адаптивности детей, не имеющих отклонений в развитии, к различным жизненным ситуациям, вызывающим беспокойство. По результатам проведенной методики было выявлено, что у младших школьников экспериментальной группы показатели высокой тревожности уменьшились с 57% до 41% у мальчиков и с 48% до 39%, у девочек, в то время как показатели высокого уровня тревожности у детей контрольной группы сохранились. Следует отметить, что у детей экспериментальной группы изменились показатели среднего и низкого уровня тревожности. В контрольной группе данные показатели изменились не значительно. Это может свидетельствовать, о том, что дети экспериментальной группы стали более адекватно оценивать предлагаемые им ситуации, пытались вникнуть в их содержание.

На основании полученных результатов в ходе беседы с детьми выявлено следующее. На вопрос «Что такое право?» дети контрольной группы, как и на констатирующем этапе, не знали как ответить; в то время как 8% детей экспериментальной группы ответили, что право это то, что у меня есть, 8% полагают – это то, без чего нельзя жить. На вопрос «Какие права есть у человека?» 50% детей экспериментальной группы ответили, что «права у человека есть, а именно право на жизнь и на имя право на жилье, лечение, любовь, заботу». 10% детей контрольной группы ответили, «право на жизнь, врача, любовь»; 10% детей контрольной группы ответили «право на машину». В экспериментальной группе дети в большей степени осведомлены о существующих правах человека. На вопрос «Какие права есть у детей?» в контрольной группе прозвучали следующие ответы: 10% детей полагают «на любовь, отдых, жизнь, лечение, жилье»; 10% считают «вести себя хорошо»; 80% детей ответили «не знаю», данные ответы позволяют судить о частичном понимании детьми данного вопроса. Встречались ответы детей, в которых говорилось, что «нет прав у детей». В экспериментальной группе 60% детей полагают, что у детей есть права «на любовь, отдых, жизнь, лечение, жилье»; 20% детей полагают «вести себя хорошо»; 20% ответили «не знаю». На вопрос «Какие обязанности имеют дети?», в контрольной группе 10% детей ответили «вести себя хорошо»; 15% детей ответили «выполнять домашнее задание»; 20% детей ответили «играть»; 55% детей ответили «не знаю». В экспериментальной группе дети ответили: 70% – «вести себя хорошо»; 10% – «выполнять домашнее задание»; 20% – «не знаю». На вопрос «От чего нужно защищать детей?» 50% детей контрольной группы ответили – «от опасности»; 5% – «чтобы не запирали»; 45% – «не знаю». 60% детей экспериментальной группы ответили «от опасности»; 40% детей не смогли ответить на данный вопрос. Таким образом, дети экспериментальной груп-

пы имеют значительно больший, по сравнению с детьми контрольной группы, объем правовых компетенций. В экспериментальной группе детей при ответе на вопрос «Какие права есть у детей?», по сравнению с начальным этапом исследования, не составило трудности вспомнить и перечислить права. Из полученных данных следует, что 60% детей младшего школьного возраста экспериментальной группы определили «право» как закон, который охраняется государством (в основном так отвечали дети второго класса). 40% ответили: «право – это правило которое должны выполнять все люди» (так отвечали дети первого класса). Ответы детей экспериментальной группы свидетельствуют о том, что у младших школьников есть представления о том, что такое «право». В контрольной группе: 60% детей не ответили на вопрос «что такое право?», 20% ответили, что право это то, что можно делать, 20% определили право как возможность отдыха. На вопрос «Какие права есть у человека?», дети контрольной группы ответили: «право играть, право сидеть за компьютером», также 20% детей контрольной группы ответили, что есть права на машину. Дети экспериментальной группы перечислили права, которыми обладает человек: 40% детей определили «право на жизнь», 22% – «право на имя», 10% – «право на отдых», 30% – «право на образование», 5% – «право на передвижение», 5% – «право на неприкосновенность» человека и дома. 42% детей – перечислили несколько прав, которыми обладает человек, 58% – указали лишь одно право. При ответе на вопрос «Какие права есть у детей?» дети контрольной группы перечисляли те же ответы, что и на вопрос «Какие права есть у человека?» – играть за компьютером, гулять, ходить в магазин. 5% детей контрольной группы ответили, что у них нет прав. 27% детей назвали права характерные именно для детей, такие права как: «право на заботу родителей, право участвовать в играх и других мероприятиях согласно возрасту». На вопрос «Какие обязанности имеют дети?» дети контрольной группы отвечали так: «Я должна маме помогать; должен спать вовремя ложиться; должна убирать игрушки». В экспериментальной группе получены следующие ответы: «Я должен помогать старым людям; должен заботиться о брате; должна помогать родителям; должен учиться». Как показали ответы большинство детей экспериментальной группы, также считают, что обязанности связаны с бытом, в тоже время некоторые дети считают, что они обязаны помогать окружающим, заботиться о пожилых. На вопрос «От чего нужно защищать детей?» дети контрольной группы ответили, что их «нужно защищать от бандитов и преступников», 10% считают, что «не от чего защищать не нужно, они ничего не боятся». Младшие школьники экспериментальной и контрольной группы имеют представление о том, какие обязан-

ности они имеют; в экспериментальной группе дети имеют более обширные представления о своих обязанностях, считают, что им нужна охрана, прав и свобод; владеют основными правовыми компетенциями; могут привести примеры нарушения прав ребенка; дети осознают права, которыми они обладают. Наблюдаются не только количественные изменения, увеличение объема социально-правовых компетенций (дети перечисляют такие права, как право на жизнь, право на образование, право на лечение, право на развлечения и отдых, право на заботу и любовь, право на жилье), но и качественные – ответы стали более содержательными, насыщенными примерами из повседневной жизни.

Повышение правовой культуры педагогов и родителей, воспитывающих детей экспериментальной группы показало следующее. 70% родителей контрольной группы считают, что «дети чаще всего физически страдают от сверстников на улице и сверстников в образовательном учреждении». 40% отметили, что дети физически страдают от приемных родителей – «столько ужасов по этому поводу показывают по телевизору». 90% родителей экспериментальной считают, что «дети чаще всего страдают от сверстников на улице – дети очень жестоки»; 10% считают, что «дети физически страдают от сверстников в образовательном учреждении». 20% полагают, что дети страдают от братьев и сестер – «все братья и сестры дерутся, но это просто шутка». По мнению родителей обеих групп дети чаще всего морально страдают от сверстников на улице, 50% родителей детей контрольной группы полагают, что дети также морально страдают от сверстников в школе и от приемных родителей. Продолжая фразу «Как родитель я имею право на...» родители детей экспериментальной группы отвечали, что они имеют право на заботу, на воспитание, на оказание поддержки и на защиту прав своих детей. Родители детей контрольной группы ответили: «имею право воспитывать», «имею право ругать». Продолжая фразу «Как родитель я обязан...», родители обеих групп считают, что основной их обязанностью является забота о благополучии ребенка, все родители также отметили, что они обязаны воспитывать своих детей. Родители экспериментальной группы к своим обязанностям также причисляют необходимость осведомляться о делах детей в школе. По мнению родителей обеих групп унижение достоинств ребенка может привести к неправильному развитию ребенка – «может вырасти неполноценная личность», «ребенок может замкнуться в себе», «ребенок будет агрессивным», «ребенок будет непослушным», «ребенок уйдет из семьи». По мнению родителей экспериментальной и контрольной группы «Конвенция о правах ребенка» имеет отношение к государству, к школе, и непосредственно к самим ро-

дителям (100%). Родители обеих групп считают, что заботу о воспитании ребенка должны в равной степени осуществлять как родители, так и педагоги образовательного учреждения. Таким образом, родители, воспитывающие детей экспериментальной группы, имеют наиболее полные представления, не только о правах, но и об обязанностях. Родители обеих групп в полной мере имеют представление о своих правах и обязанностях по отношению к ребенку, считают, что необходимо заботиться о ребенке и правильно его воспитывать, они готовы прислушаться к мнению педагогов и совместно воспитывать своих детей. Считают, что, обладая определенным багажом правовых знаний, могут не только отстоять права ребенка в необходимой ситуации, он и передать ему те знания, которыми обладают сами.

Педагоги вопрос о том, какие документы о правах детей они знают, в контрольной группе перечислили: «Конвенцию о правах ребенка» (50%), «Семейный кодекс» (50%). Педагоги экспериментальной группы перечислили документы: «Конвенция о правах ребенка» (100%), «Декларация о правах человека» (50%), Закон РФ «Об образовании» (75%), «Конституция Российской Федерации» (50%), «Семейный кодекс» (80%). Педагоги, воспитывающие детей экспериментальной группы, назвали большее количество документов, это может свидетельствовать о том, что они познакомились с различными нормативно-правовыми документами и правами, закрепленными в них. На вопрос «Что может сделать учебное заведение для защиты прав детей?» педагоги контрольной группы (50%) считают, что основным направлением будет являться «информирование родителей, как вообще о правах ребенка, так и о тех правах, которые могут быть нарушены». Педагоги могут помочь с информацией о том, куда обратиться, если права ребенка были нарушены. В экспериментальной группе (80%) педагоги считают, что необходимо знакомить детей с правами, так как это поможет им в жизни, так как «мама и папа не всегда могут быть рядом»; кроме того «очень важным направлением работы является правовое просвещение родителей» (100%). На вопрос «Зачем ребенку давать знания о правах человека (ребенка)?» педагоги экспериментальной (90%) и контрольной (55%) группы обозначили: «Для уверенности в себе, ребенок будет знать права, то будет уверенным в себе»; педагоги экспериментальной группы ответили «для жизни» и «защитить себя», «в этом случае ребенок будет уверенным в себе, что бы защитить себя в жизни». Согласно Государственным образовательным стандартам у детей младшего школьного возраста появился урок, на котором проходит формирование социально-правовых компетенций младших школьников. Таким образом, педагоги экспериментальной группы имеют пред-

ставление не только о правах детей, но и о тех документах, в которых они зафиксированы. Педагоги обеих групп считают, что правовое просвещение является неотъемлемой частью для формирования положительных гражданских и общечеловеческих качеств. По мнению педагогов, необходимо заботиться о просвещении не только детей, но и родителей.

Итак, реализация формирующего этапа дала положительную динамику в отношении сформированности социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В экспериментальной группе детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются существенные изменения в усвоении социально-правовых компетенций:

- обогащается шкала ценностей;
- происходит формирование нравственных личностных качеств; правил поведения в обществе и природе;
- обеспечивается ответственное отношение к себе и окружающим;
- пробуждается интерес к себе, своему внутреннему миру, системе потребностей, интересов.

УДК 37

Библиографический список

1. Доронина Т.Н., Жичкина А.Е., Голубева Л.Г. Защита прав и достоинств маленького ребенка: координация усилий семьи и детского сада. – М.: Просвещение, 2006. – 143 с.
2. Доронина Т.Н. Право на образование // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 10. – С. 2–6.
3. Доронина Т.Н. Право на защиту и помощь // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 11. – С. 2–6.
4. Знакомим дошкольников с Конвенцией о правах ребенка / авт.-сост.: Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, Н.М. Степина – М.: АРКТИ, 2004. – 88 с.
5. Кавинская О.А. Формирование правосознания подростков с нарушением интеллектуального развития: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 187 с.
6. Козлова С.А. Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру. – М.: Владос, 2001. – 94 с.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
8. Права ребенка. Сборник международных и российских законодательных актов. – М.: Новая волна, 1999. – 130 с.

Волкова Наталия Александровна

Ростовский педагогический колледж, Ярославская область
volkova-na-85@yandex.ru

СУБЪЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СИРОТ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме сопровождения детей-сирот в учреждениях профессионального образования. В ней раскрываются роли и функции субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования. Так же автором объясняется необходимость взаимодействия субъектов педагогического сопровождения в социализации детей-сирот.

Ключевые слова: сопровождение, педагогическое сопровождение, субъекты сопровождения, сирота, профессиональное образование.

Процессы развития человека и общества взаимосвязаны. От степени реализации каждого отдельного человека зависит благосостояние общества. Поэтому на первый план встает задача создания таких условий, при которых растущий человек мог бы осуществить свой жизненный план, реализовать заложенный в нём потенциал и направить свою энергию в русло позитивных общественных преобразований.

В отечественной педагогике активно развивается идея «сопровождения», которая посвящена проблемам социализации и социального воспитания.

В толковом словаре русского языка «сопровождение» обозначает действия: «следовать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя кого-либо или идя за кем-либо; производить одновременно с кем (чем)-либо, сопутствовать чему-либо; служить приложением, дополнением; постоянно быть, иметь место во время пути с кем-либо, чем-либо; производить,

совершать действия вместе, одновременно с другими людьми; прилагать к чему-либо, дополнять чем-либо» [5]. Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребёнка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго рассматривают сопровождение как постоянное поддержание оптимальной адаптированности ребенка к образовательной среде, при этом указывают на необходимость не только изменений и приспособлении ребенка к образовательной среде, но и одновременно изменении и приспособлении среды к возможностям ребенка [4].

В данном подходе можно выделить три основных компонента педагогического сопровождения:

пропедевтический (подготовка к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем), *актуальный* (конкретная деятельность, направленная на поддержку и помощь) и *рефлексивный* (осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем).

Сопровождение реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально его отличает от процесса управления, который может осуществляться извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи, личного участия и заботы.

Анализ документов позволил выделить группы субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования и уточнить правовое поле их деятельности.

Субъектами педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования являются:

- администрация учреждения профессионального образования в лице директора, зам.директора по учебной работе, зам.директора по воспитательной работе, зам.директора по научно-методической работе, зам.директора по практике;
- педагогический коллектив (педагоги-предметники, социальный педагог, педагог-психолог, воспитатели общежития, индивидуальный куратор);
- студенческий коллектив (студенческий совет колледжа, студенческий актив колледжа, студенты).

По мнению М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой и Т.Н. Сапожниковой все субъекты педагогического сопровождения реализуют инвариантные и вариативные функции, способствующие адекватной ресоциализации молодых людей [3].

В качестве инвариантных функций субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования выделяют:

1. Функции, определяющие содержание педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования. К ним относятся:

- содействие в решении проблем отношений сирот с окружающей педагогической средой;
- коррекция социального опыта через социальное обучение, направленное на приобретение знаний о социальной действительности, способах решения социальных проблем, об эталонах взаимодействия с людьми;
- создание условий для социального самоопределения (выбора сиротой своей социальной роли и социальной позиции на основе осмысления целей своей жизни) и включение личности в систему социальных отношений.

2. Функции, определяющие технологические характеристики педагогического сопровождения.

В качестве вариативных функций субъектов педагогического сопровождения сирот, обучающихся

в учреждениях профессионального образования можно выделить:

1. Администрация учреждения профессионального образования гарантирует выпускникам учреждений для детей-сирот внеконкурсное поступление, полное государственное обеспечение, стипендию, ежемесячное пособие на питание по нормам, установленным Департаментом образования, единовременное пособие по выпуску из профессионального учреждения в порядке, установленном Правительством Российской Федерации. Государственное обеспечение, реализуемое в виде проживания и денежных выплат, позволяет молодым людям самостоятельно планировать свой бюджет.

2. Педагогический коллектив содействует:

- созданию педагогических условий для успешного вхождения сирот в образовательный процесс и их адекватного самоопределения;
- формированию позитивных психических состояний студентов-сирот, и тем самым содействуют подготовке конкурентоспособных специалистов в их лице;
- созданию условий для становления студентов как субъектов учебной и профессиональной деятельности;
- коррекции взаимных действий субъектов образовательного процесса для преодоления трудностей сирот, возникающих в процессе становления его личности;
- поддержке мотивации на дальнейшее профессиональное и личностное развитие.

Главная роль в процессе педагогического сопровождения отводится преподавателю-предметнику, т.к. в учебном процессе он взаимодействует со студентом-сиротой более длительный промежуток времени. Чем раньше преподаватель будет «бить тревогу», чем выше будет его мотивация, тем меньше у нас будет отсея.

Воспитатели общежития организуют совместное проживание в общежитии учреждения сирот с детьми из семей, что значительно расширяет социальные сети и дает возможность обучиться социально-бытовым навыкам, создают благоприятные условия для расширения и укрепления детьми-сиротами своего социального опыта, развития самостоятельности.

Индивидуальные кураторы способствуют социальной адаптации и интеграции сироты в учреждение профессионального образования [2].

3. Студенческий коллектив способствует:

- включению сироты в структуру студенческого самоуправления профессионального учебного заведения;
- развитию и стимулированию инициативы студентов-сирот в различных сферах жизни;
- стимулированию творческой деятельности студентов-сирот;
- решению социальных вопросов студенческой жизни сироты [2].

Взаимодействие субъектов педагогического сопровождения сирот по мнению М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой и Т.Н. Сапожниковой – это целенаправленный процесс, в результате которого создаются благоприятные условия для трудовой деятельности и дальнейшего образования ребенка [3].

Необходимость взаимодействия субъектов педагогического сопровождения сирот обусловлена следующими причинами:

- целесообразно объединить и скоординировать усилия и действия как педагогического, так и студенческого коллективов в решении проблем сироты, создав тем самым условия для успешной социальной и профессиональной адаптации интернатных учреждений;

- важно определить как общие, так и конкретные цели и задачи образования, воспитания и социализации выпускников, чтобы обеспечить целенаправленность, согласованность действий педагогического и студенческого коллективов;

- появляется возможность всестороннего, более глубокого изучения детей-сирот и получения более объективной информации о ребенке от разных субъектов сопровождения, необходимой для постановки обоснованных задач педагогической поддержки сироты;

- взаимное обогащение субъектов педагогического сопровождения детей-сирот профессиональными идеями, стимулирование их активности и профессионального роста.

Совместная деятельность субъектов педагогического сопровождения представляет единство двух сторон: во-первых, совместные воздействия на сироту; во-вторых, воздействия участников совместной деятельности друг на друга. Совместная деятельность как единая, целостная система возникает прежде всего в результате установле-

ния социальных связей между индивидами. Целевое взаимодействие людей одновременно предполагает отношение их друг к другу как субъекту и совместное их отношение к общему объекту деятельности.

Таким образом, успешность профессиональной адаптации сироты во много зависит от типа взаимодействия и характера отношений субъектов педагогического сопровождения детей-сирот. При положительных отношениях субъекты педагогического сопровождения стремятся содействовать друг другу, помогая реализовывать замыслы и планы сироты, участвовать в совместной работе по решению проблем студента-сироты. Это, в свою очередь, положительно влияет на отношения всех взаимодействующих сторон, а также на социальную и профессиональную адаптацию выпускников, интернатных учреждений.

Библиографический список

1. Баранова Е.Ф. Психологическое сопровождение профессионального становления педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование (приложение). – 2009. – № 7. – С. 99.
2. Петрова Е.Л. Психолого-педагогическое сопровождение воспитания личностной целостности // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 11. – С. 37–39.
3. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Сапожникова Т.Н. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 108 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1995.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА

Статья посвящена характеристике процесса индивидуальной помощи ребенку в условиях группы кратковременного пребывания. В ней рассматриваются цели, задачи, этапы, показатели эффективности процесса индивидуальной помощи. В статье представлены потенциалы групп кратковременного пребывания применительно к задачам оказания индивидуальной помощи ребенку.

Ключевые слова: индивидуальная помощь, дошкольный возраст, группа кратковременного пребывания, структура деятельности, средовые потенциалы.

Раннее детство – очень ответственный период взросления ребенка. Даже незначительные трудности, возникшие и неразрешенные на этой стадии развития, в более поздние периоды могут стать серьезными проблемами, влияющими на жизненный путь человека. Оказание ранней индивидуальной помощи ребенку позволяет предупредить эти негативные тенденции, обеспечивает условия для здорового и успешного становления воспитанника.

Одной из эффективных форм оказания такой помощи могут быть группы кратковременного пребывания, которые организуются на базе учреждений образования и социальной защиты населения. Мы рассматривали процесс индивидуальной помощи ребенку на примере группы кратковременного пребывания дошкольного учреждения.

На основе теоретических подходов к сущности процесса индивидуальной помощи мы сформулировали цель этой деятельности следующим образом: достижение ребенком, нуждающимся в помощи, состояния, которое характеризуется, во-первых, преодолением негативных барьеров, препятствующих его личностному развитию, во-вторых, активизацией всех необходимых ресурсов, способствующих эффективной социализации воспитанника.

Анализ типичных проблем, возникающих у детей в группах кратковременного пребывания, позволит определить задачи индивидуальной помощи.

I. В отношении ребенка, нуждающегося в помощи:

- содействие освоению ребенком знаний, необходимых для преодоления актуальных проблем;
- научение ребенка необходимым умениям и навыкам, способствующим формированию эффективной поведенческой модели в конкретной сфере жизнедеятельности (во взаимодействии со сверстниками, взрослыми, в игровой или учебной деятельности, в первичном самообслуживании и т.д.);
- создание для ребенка пространства освоения новых поведенческих умений в группе сверстников или во взаимодействии со взрослыми;
- эмоциональная поддержка ребенка и создание ситуации успеха.

II. В отношении семьи ребенка, нуждающегося в помощи:

- консультирование родителей по проблемам, существующим у ребенка;
- научение родителей эффективным воспитательным приемам и умениям помощи;
- мотивация родителей к помогающему взаимодействию с ребенком;
- привлечение родителей к практической помощи ребенку во время его пребывания в группе кратковременного пребывания;
- помощь в изменении семейного воспитательного стиля в целях редукации успехов, достигнутых в группе на домашние условия и новые обстоятельства жизни воспитанника.

Основными субъектами индивидуальной помощи ребенку выступают воспитатели групп кратковременного пребывания, педагог-психолог, педагоги-методисты по музыкальному, физическому воспитанию.

Этапы индивидуальной помощи ребенку в группе кратковременного пребывания могут быть представлены в виде циклического алгоритма действий. Частота реализации этого алгоритма (один или несколько циклов) зависит от сложности проблем ребенка и срока его нахождения в группе кратковременного пребывания.

I этап – комплексная диагностика проблем или затруднений, имеющихся у ребенка, получение «родительского заказа», коллегиальное обсуждение информации и определение целей и задач помощи;

II этап – прогнозирование результатов индивидуальной помощи, информирование родителей об этом;

III этап – подбор путей и средств помощи ребенку в индивидуальной работе с психологом и в контексте работы с группой детей, составление индивидуальной программы помощи;

IV этап – непосредственная работа специалистов дошкольного учреждения с ребенком и родителями в соответствии с программой индивидуальной помощи;

V этап – подведение итогов работы, повторная диагностика, консультирование родителей по этим

вопросам, переход к повторному циклу при необходимости.

Необходимость повторного цикла индивидуальной помощи ребенку связана с полученными результатами и их соотношением с прогнозами и ожидаемыми изменениями.

Результаты педагогической помощи носят индивидуальный характер и зависят от «стартовых» условий развития и личностных ресурсов, которыми обладает ребенок и его родители. Поэтому сложно ввести объективные и распространяемые на всех детей экспериментальной группы критерии и показатели эффективности индивидуальной помощи. Налицо ситуация, когда результаты деятельности должны измеряться в отношении самого ребенка, а не в отношении других детей.

Поэтому мы предлагаем ввести три основных показателя эффективности индивидуальной помощи ребенку:

- значимость изменений, произошедших с ребенком (определяется при соотношении реальных и прогнозируемых результатов);
- уровень удовлетворенности родителей личностными изменениями ребенка;
- уровень удовлетворенности педагогов результатами индивидуальной помощи ребенку.

Процесс индивидуальной помощи осуществляется в группе кратковременного пребывания дошкольного учреждения и во многом определяется ее условиями. На основе проведенного теоретического анализа и обобщения опыта работа групп кратковременного пребывания нами были выделены следующие потенциалы этой организационной формы для решения задач индивидуальной помощи ребенку.

Обучающие потенциалы – выражаются в возможностях интенсивной передачи ребенку знаний, необходимых для преодоления возникших у него проблем. Обучающие потенциалы выделяются нами в связи с рядом обстоятельств: реализацией образовательной программы как контекста деятельности группы кратковременного пребывания; интенсивной обучающей работой педагогов и психолога с ребенком, нуждающимся в помощи; эффектом взаимообучения в группе детей, особенно если ранее у ребенка не было контактов со сверстниками; воздействием информационной составляющей воспитывающей среды группы кратковременного пребывания; консультированием родителей по вопросам эффективного обучения ребенка дома.

Праксеологические потенциалы – выражаются в педагогических возможностях организации социального опыта ребенка в группе кратковременного пребывания. Праксеологические потенциалы обуславливаются следующими характеристиками груп-

пы кратковременного пребывания: новизной ситуации нахождения в группе для ребенка, что объективно активизирует адаптационные потенциалы и ускоряет процесс накопления опыта; специально организованной деятельностью, рассчитанной на освоение ребенком новых умений общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, освоения новых поведенческих моделей и практических навыков; высоко развитой подражательностью у детей, стремящихся освоить умения, которые демонстрируют сверстники в повседневном взаимодействии с ним; сочетанием индивидуальных и групповых форм индивидуальной помощи ребенку. Первые из которых готовят воспитанника к освоению новых поведенческих умений, а вторые предоставляют пространство для их практической реализации; участием родителей в работе групп кратковременного пребывания, что позволяет обеспечить перенос воспитательных требований к ребенку на условия семейного взаимодействия и таким образом закреплять формирующиеся умения.

Эмоциогенные потенциалы – выражаются в формировании положительного эмоционального настроя у ребенка в процессе преодоления имеющихся у него трудностей. Эмоциогенные потенциалы связаны со специальными усилиями педагогов по созданию для ребенка ситуаций успеха в деятельности группы кратковременного пребывания; формированием эмоциональной атмосферы поддержки и безопасности, которая является составляющей воспитывающей среды группы кратковременного пребывания; «адресным» характером групп кратковременного пребывания, в которые часто попадают дети со схожими трудностями и условиями развития, что обеспечивает взаимную поддержку между родителями, равные стартовые возможности для детей.

Названные потенциалы, по нашему мнению, могут быть актуализированы с помощью внедрения ряда педагогических условий, которые на настоящий момент гипотетически сформулированы следующим образом: обеспечение оптимального сочетания групповых и индивидуальных форм работы с ребенком, нуждающимся в помощи; интеграция усилий воспитателей, педагога-психолога, педагогов-«предметников» и родителей в решении задач оказания индивидуальной помощи ребенку на всех этапах работы с ним; специальная подготовка педагогов и родителей к взаимодействию с ребенком, нуждающимся в индивидуальной помощи.

Проверке эффективности педагогических условий оказания индивидуальной помощи ребенку посвящена опытно-экспериментальная работа, организованная на базе МДОУ № 109 г. Ярославля.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 940

Штрассер Герт

кандидат философских наук, профессор
Евангелическая высшая школа, г. Дармштадт (Германия)
Strasser@eh-darmstadt.de

ОТ МИГРАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: СТАРАЯ ПЕСНЯ НА НОВЫЙ ЛАД

В данной статье рассматривается развитие интеграционной политики Германии в 1955–2005 гг. Лишь позднее разрабатывались различные педагогические подходы для облегчения интеграции мигрантов. В статье проводится связь между политическими изменениями и концепциями, направленными на интеграцию мигрантов. При этом критически оценивается понятие межкультурной компетенции.

Ключевые слова: миграционная политика в Германии 1955–2005, межкультурная компетенция, интеграция мигрантов.

В Федеративной Республике Германия в 1955–1973 гг. произошла политически желаемая и получаемая поддержка иммиграция рабочей силы из стран Европейского Союза, Турции, Марокко, Туниса и бывшей Югославии. Эта иммиграция продолжается до сегодняшнего дня. Сейчас прибывают не только трудовые мигранты, но и беженцы, и этнические немцы (поздние переселенцы). Количество людей с миграционным прошлым составляет примерно 20% [9]. Германия является миграционной страной с культурным многообразием, даже если это опровергалось политикой до недавнего прошлого. Поэтому до 2005 г. на федеральном уровне не было политического регулирования, которое бы верно ориентировало процесс интеграции для мигрантов. В качестве результата этого развития следует отметить общественные трудности различного характера в процессе интеграции мигрантов в сфере образования и профессиональной интеграции до третьего поколения. Кроме того, наблюдается увеличение религиозных фундаменталистских направлений, не имеющих для общества в целом большого значения, но которые пользуются особым общественным интересом и становятся питательной средой для расизма, а также для процессов сегрегации в городских районах. Уже в 70-е годы прошлого века на этот процесс среагировали в первую очередь в университетах посредством специальных педагогических концепций. С тех пор в специальное научное общество были внесены и реализованы на практике разнообразные подходы (см. ниже). Развитие и изменение данных подходов и концепций было всегда также реакцией на изменение политического обращения с иммиграцией в Германии. По сей день исходят из дефицитов, которые частично ищутся у членов большинства общества, все же преимущественно приписываются мигрантам (недостаточное знание языка, едва имеющиеся знания о принимающем обществе, недостаточная профессиональная квалификация и т.д.). Особенно это заметно в официальных публикациях федерального правительства. Здесь интеграция понимается

как общий процесс «подачи и взятия». Особенно подчеркивается, что интеграция не должна быть «дорогой с односторонним движением». За этими требованиями предполагается технологически-функциональное понимание интеграционных процессов, которое приводит протекание интеграции к индивидуальной готовности и достижению отдельного человека. Для мигрантов же это означает, что они должны согласиться с этими пустыми фразами, какое-либо несогласие трудно представить, если они стремятся еще долгое время проживать в Федеративной Республике Германия. Почему же эти требования отмечаются значительными медиальными затратами? Возможный ответ дает традиция миграционного законодательства ФРГ, которое с 19–20 века определено интересами политической безопасности, и поэтому рассматривает «иностранца» как угрозу безопасности. Политические программы, ориентированные на данную точку зрения, своими мероприятиями были направлены и ориентируются на ограниченность и контролируемость. Это обнаруживается еще и в названии закона, действующего с 2005 года и обозначенном в повседневной речи как «Закон об иммиграции». Фактическая формулировка этого закона гласит: «Закон об управлении и ограничении иммиграции, регулировании пребывания и интеграции граждан Европейского Союза и иностранных граждан». Данный закон значительной частью регулирует миграционное право по-новому. Вопреки публично опубликованному требованию регулировать переселение в ФРГ по-новому, в законе едва ли найдутся новые возможности для иммиграции. Понятие «иммиграция» в законе вовсе избегается. Следующее объяснение – это актуальная до 2000 года дефиниция «немца» в Законе о гражданстве, который первоначально придерживался права рождения. Получение немецкого гражданства поэтому является целью процесса интеграции, связанного с множеством требований и препятствий. Для сравнения во Франции и Англии процесс получения гражданства простой. Политическая идея этой модели: здесь получение гражданства является на-

чалом процесса интеграции, а не – как в Германии – окончанием.

Критическое рассмотрение иммиграции превращается в дискуссию о том, какое специальное содержание должны иметь концепции, с одной стороны, улучшающие интеграционные шансы, с другой стороны, предоставляющие специалистам методы/инструменты, которые облегчили бы им общение с «иностранными». С самого начала существовала огромная неуверенность в том, необходимы ли для работы по интеграции специальные концепции. Это объяснялось, конечно, с одной стороны тем, что трудовая миграция с 1955 г. начала медленно, в первую очередь, в городских агломерациях (Рейн-Майнский регион, Рурская область) вводить в контакт рабочих мигрантов и их детей с немецкой системой образования или регулированием в социальной сфере. Например, в 1960 г. в сфере школьного образования 0,4% учеников были иностранного происхождения, в 1973 г. их доля составила 3% [6] и стабилизировалась с 1996 г. на 9–9,5% [9]. При этом стоит отметить, что в агломерациях существуют большие различия, так, например, во Франкфурте-на-Майне доля иностранцев в среднем составляет 25%. Школы, таким образом, были рано подвержены проблеме, концептуально принять не только иноязычие детей, но и их культурные особенности. Уже в 1971 г. конференцией министров по делам образования, культуры и науки было определено повсеместное создание подготовительных классов и введение занятий на родном языке [6, с. 14].

Конференция министров по делам образования, культуры и науки является совместной работой министров культуры федеральных земель. В федеральной системе ФРГ министры культуры имеют полномочия в решении образовательных политических вопросов. Действующие на всей территории ФРГ решения могут быть приняты только общим постановлением представителей отдельных земель.

Целью данной меры была интеграция иностранных учеников в новое для них социальное окружение, а также связь учеников с языком и культурой их родины для обеспечения их репатриации. Здесь ещё в концептуальном развитии стояла основная идея привлечения трудовых мигрантов, которая исходила из того, что пребывания с целью трудовой деятельности в Германии ограничены сроком. Примерно в это же время в университетах разрабатываются учебные программы и специальности с профилем «миграционная педагогика». Уже спустя некоторое время, примерно с 1975 г., дошло до острой полемики о педагогической задаче этой концепции. Под лозунгом: «Против педагогизации проблем иностранцев» эта критика была высказана на заседании ассоциации инициативных групп в области миграционной работы [3, с. 17]. Последовали публикации, которые точно также существенно подвергли сомнению подход миграцион-

ной педагогики. Гризе писал в 1984 г. ретроспективно: «Все научные усилия и публикации, как и вся миграционная педагогика, привели все же, на мой взгляд, к квалификации ученых и педагогов, а не иностранцев. Можно ли еще содействовать этому развитию? Можно ли все еще оправдывать данный процесс через головы заинтересованных лиц? (...) Какова функция и ответственность критичного ученого? Итак, для меня в 1980/81 встает вопрос: “Продолжать или выходить?”» [4, с. 6]. Точно также в 1981 г. при помощи статьи Гамбургера/Зойс/Вольтерса с названием «О невозможности заменить политику педагогией» критика усилилась. В этой статье авторы выступали против монополизируемого и индивидуализирующего обращения трудовой миграции, которое недостаточно учитывало социально-политические масштабы изменений из-за иммиграции [6, с. 40]. Критика подошла ко времени, когда в результате первых больших рецессий экономическое развитие Германии оказалось в кризисе. После нескольких лет экономического подъема с приростом до 12% производительность труда начала снижаться, и число безработных увеличилось. В 1966 темп роста дороговизны достиг 3,6%. В период с 1966 по 1967 уровень безработицы вырос с 0,7% до 2,1 %. В 1975 и 1982 гг. – после нефтяных кризисов – экономика снова сократилась, что повлекло за собой рост безработицы. В результате воссоединения Германии это привело к дальнейшему возрастанию. В период 1995–1997 безработица увеличилась с 9,4% на 11,4% [9]. Для многих жителей это было неожиданное и вселяющее неуверенность развитие, использованное ультралиберальными партиями для пропаганды против иностранцев в Германии, что привело к увеличению ксенофобии. К первым пострадавшим от безработицы относились неквалифицированные рабочие, большей частью женщины, особенно с миграционным прошлым. Количество проживающих в Германии иностранцев составило с 1995 приблизительно 9%. Вместе с запретом на привлечение иностранной рабочей силы в 1973 на длительное пребывание вместе со своими семьями прибыли трудовые мигранты из неевропейских стран (например, Турции), поскольку после отъезда из Германии они не смогли бы вернуться. Тем самым была достигнута противоположность задуманного воздействия. Поэтому была лишь незначительная реэмиграция, но рост доли иностранцев в результате воссоединения семьи. Здесь промахи на рынке труда, в социальной сфере и образовательной политике переплелись с вопросом, как должны выглядеть в свете демографических изменений интеграционно-политические и педагогические концепции. На демографическом уровне до начала 2000 г. очевидное изменение структуры населения Федеративной Республики к долговременному культурно многообразному обществу не признава-

лось [9]. Изменение перспектив в миграционной педагогике наступило в 1990 г. снова в университетах. В результате полемики с критикой миграционной педагогики отныне говорили о «межкультурном воспитании» или о «межкультурной педагогике» и в конце прошлого века о «связанной с миграцией работе» или иначе «ориентированной на различие работе» [1, с. 119]. С данным изменением перспектив была связана концептуальная по содержанию переориентировка, которая должна была учесть общественное изменение – к мультикультурному обществу. В центре дискуссий стоит, вместе с тем по сей день, понятие «межкультурная компетенция», которое по содержанию с научной точки зрения является спорным и неясным, однако в дискуссии о межкультурной работе стало ключевым понятием. В немецкоязычном пространстве в 1994 г. Хинц-Роммель [6] ввел данное понятие в научную дискуссию. Вслед за Дердорффом (2004) в рамках Дельфи-исследования дефиниция, что межкультурная компетенция – это «способность в межкультурных ситуациях общаться эффективно и соответствующим образом, на основе собственных межкультурных знаний, умений и взглядов» [2], получила согласие в среде ученых. Тем самым в понимании межкультурной компетенции затрагиваются области, которые в научном обществе являются весьма спорными. Особо резкую критику сформулировал Мечерил (2010). Для него межкультурная компетенция действует как «специальная компетенция для профессионалов» [8, с. 16]. Он указывает на социально-педагогический парадокс действий, который требует для понимания случая, с одной стороны, научно обоснованную типизацию, а с другой стороны, необходимую ориентировку на собственную логику случая. Но межкультурная компетенция, как она широко обсуждается в литературе, имеет свое звено в области типизации. Таким образом, в основу берется функциональное понимание, открывающее социально-технологическому действию широкое пространство. Чтобы критично оценить данную технологическую тенденцию реализации, Мечерил иронично использует понятие «компетенция некомпетентности» (Kompetenzlosigkeitskompetenz): «Компетенция некомпетентности указывает на двойное требование, возникающее из обстоятельства, что не существует никаких простых рецептологических доступных пониманию профессиональных действенных связей: профессиональное действие указывает на умение вступать в основополагающее рефлексивное отношение к собственному профессиональному действию...» [8, с. 17].

Рассматривая ход дискуссий последних сорока лет от педагогики мигрантов до межкультурной компетенции, следует отметить, что точки зрения и, следовательно, концептуальные направления едва изменились. Как и прежде, в воздухе висит идея социально-технологической возможности, ко-

торая, индивидуализируя и приобщая к культуре, дает в руки всем возможным действующим лицам «инструменты», чтобы уметь эффективно и уверенно, именно межкультурно компетентно, действовать в межкультурных контактах. Что изменилось, так это характер реализации «межкультурной компетенции». Собирающиеся вокруг данной модели предложения, как тренинги, сенсбилизация и концепции, имеют при повышении квалификации и переподготовке значительную долю на рынке, так же в предоставлении средств для исследований крупными немецкими фондами (например, Фонд Бертельсманна, Фольксвагена). Они стали бизнес-моделями, с помощью которых можно много зарабатывать. Пояснения и решения просты в реализации, даже тогда, когда они являются только вероятными или определенными асимметричными (несоразмерными) доходами решениями. Они не помогают обмену в культурно многообразном обществе на длительную перспективу.

Библиографический список

1. *Auernheimer G.* Einführung in die interkulturelle Pädagogik – 4. Auflage, Darmstadt, 2005. – 169 S.
2. *Daerhoff D.K.* The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Unpublished dissertation. North Carolina State University. Raleigh, 2004 http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf
3. *Griese H.M.* Kritik der interkulturellen Pädagogik – 2. Auflage, Münster, 2004. – 216 s.
4. *Griese H.M.* Der gläserne Fremde – eine Bilanz der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. – Münster, 1984. – 219 s.
5. *Hamburger, Franz., Seus, Lydia, Wolters, Otto* (1981), Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen // *Griese, Hartmut, M.* Der gläserne Fremde – eine Bilanz der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. – Münster, 1984. – S. 21–32.
6. *Hinz-Rommel W.* Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. – Münster, 1994. – 173 s.
7. *Hoff G.R.* Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status // *Banks J.A., McGee Banks C.A.* (Hg.): Handbook of Research on Multicultural Education. – New York, 1995. – S. 821–838.
8. *Mecheril P.* Kompetenzlosigkeitskompetenz – Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen // *Auernheimer G.* (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. – Wiesbaden, 2010. – S. 15–34.
9. Электронный ресурс – <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>

«КЛАССИЧЕСКИЕ» МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ГЕРМАНИИ

В статье представлены основные методы социальной работы и социальной педагогики в ФРГ. Рассмотрены особенности каждого из классических методов.

Ключевые слова: общинная работа, групповая работа, индивидуальная работа.

Понятие «метод» укоренилось в повседневном употреблении, каждый индивидуум связывает с ним определённые ассоциации, вкладывает в него своё содержание, что вызывает необходимость дать точное определение данному явлению в социально-педагогической деятельности. При изучении научной литературы, специализирующейся на социально-педагогической сфере, обнаруживаются определённые сходства и в тоже время при более тщательном рассмотрении, различия в понимании смысла «метода». В данной статье мы рассмотрим точки зрения известных германских дидактов (И. Шиллинг, В. Клафки, К. Гейслер, М. Геге, В. Вендт, Г. Тирш, М. Гейнер, В. Краус, В. Флинтнер).

Трактовка Иоганнеса Шиллинга акцентирует внимание на понимании «метода» как образа действия, т.е. даёт ответ на вопрос «как?». Шиллинг отграничивает терминологически методику от дидактики и относит «метод» к области методики. «Метод – это планомерный процесс для достижения цели; успешный путь к цели; специфический способ действия. Метод – это способ продвижения к цели. Под методом понимается осознанно выбранный способ действия для достижения определённой цели. Метод – это форма подхода к задаче с целью решения проблем. Метод – это апробированный, обдуманный способ, порядок действия, решения определённой задачи и достижения определённой цели» [17, с. 65].

Вольфганг Клафки формулирует понятие «метода» следующим образом: «Исследования содержания мы относим к задачам дидактики; формы и способ действия, посредством которых одни индивидуумы пытаются осознанно, планомерно, в соответствии со своими педагогическими представлениями влиять на других, называются в педагогической терминологии «методами». Исследование данного педагогического влияния на процесс обучения и образование соответствующих теорий обозначается термином «методика». Таким образом, методика является частью педагогической науки, охватывающая педагогические способы, принципы и порядок действий» [7, с. 129].

Карлгейнц Гейслер и Марианне Геге, описывая методы социальной работы, дифференцируют понятия «концепция», «метод» и «техника». Под концепцией авторы понимают «взаимодействие цели, содержания, методов» [5, с. 23]. Методы в понимании Гейслера и Геге, подчинены концепции. «Метод – это заранее обдуманный план действий» [5, с. 24], т.е. метод подразумевается как обоснованный план, как часть концепции. Такая трактовка понятия позиционирует социально-педагогическую деятельность как поддающийся расчётам, а не интуитивный процесс оказания помощи.

«Техника», согласно Гейслеру и Геге, является частью «методики», и, соответственно, «отдельными составляющими методов, метод и техника отличаются по степени сложности» [5, с. 29]. В понимании авторов, концепция более широкое понятие, чем метод, а метод более обширное, чем техника.

Рассмотрим ещё несколько определений «метода», сформулированных немецкими учёными: «Метод – это стратегическое преодоление пути, соответствующего цели, задачи и ситуации» (В. Вендт) [19, с. 115].

«Предпосылками методически выверенных действий является знание фаз процесса оказания социально-педагогической помощи для решения задач, для возможности объединить процесс достижения цели, решения проблемы и контроля» (Г. Тирш) [18, с. 24].

«Метод – целенаправленный процесс, следующий определённым принципам, учитывающий технику, которая наиболее соответствует ситуации, и опирающийся на мнение экспертов социальной работы» (М. Гейнер) [6, с. 35].

«Методы социальной работы и социальной педагогики – концепция руководства к профессиональному действию для решения социальных проблем. Методы основываются на профессиональном опыте и научно доказаны. Они целенаправленны, ориентированы на процесс, систематизированы. Методы определяют границы своей юрисдикции, соотношение техник и их последовательность» (Е. Краус) [8, с. 396].

Наиболее обобщённое определение «метода» мы находим у Вильгельма Флитнера. Методы социально-педагогической деятельности – это «формы, стили, порядки, традиции, техники вмешательства в жизнь» клиента [3, с. 198].

Первое учебное пособие «классических» методов социальной работы «Social Diagnosis» (1917 г.) было результатом эмпирических исследований Мэри Ричмонд. Исследования проводились в крупных городах Северной Америки. Предметом исследований М. Ричмонд был метод «индивидуальной работы» (social case work). Алиса Саломон частично переняла опыт американской коллеги и применила методику на обучающих семинарах в основанной ею в 1908 году Социальной женской школе. Впервые методы социально-педагогической деятельности были систематизированы, что способствовало профессионализации помогающих профессий. Особое значение А. Саломон как основательницы германской социально-педагогической методики подтверждается присуждённым ей званием вице-президента международного женского союза (der internationale Frauenbund), а также президента Международной конференции благотворительных школ (die Internationale Konferenz der Wohlfahrtsschulen – школ общественного вспомоществования).

С целью наиболее точного определения понятия «индивидуальная помощь» необходимо рассмотреть так называемые «классические» дефиниции, дидактически дополняющие друг друга. Социальную индивидуальную помощь Г. Перлманн в своей книге «Социальная индивидуальная помощь как процесс, решающий проблемы» (1973) определяет как «метод, применяемый учреждениями социальных услуг с целью помочь индивидуумам справиться с проблемами в социальной сфере» [16, с. 18]. В понимании В. Бауерса «Social casework – это искусство применения научного опыта и знаний о межличностных отношениях с целью мобилизации сил клиента для его интеграции в общество» (цитата из Латтке) [9, с. 40].

Несмотря на отсутствие единого мнения среди исследователей вопроса «индивидуальной помощи» в немецкоязычном пространстве (для одних – это метод, процесс, для других средство, для третьих искусство), постараемся выделить общие характеристики: индивидуальная помощь всегда направлена на отдельную конкретную личность, она оказывает влияние на личностное развитие индивидуума, помогает установить равновесие между клиентом и его социальным окружением, осуществляется лишь при условии успешного взаимодействия специалиста социально-педагогической сферы и клиента.

Развитие методов социально-педагогической деятельности тесно связано с практическими экспериментами, а также с инновативными достиже-

ниями социальных движений: женское движение, движение рабочих, молодёжное движение. Особая роль в развитии социально-педагогических методов отводится гражданскому женскому движению, которое выступало за «культивацию инстинкта материнства в общественном масштабе социальных профессий» [13, с. 144].

Во времена первой германской республики происходило тесное взаимодействие частных попечительских организаций и медицинских психотерапевтических обществ с целью более глубокого анализа каждого единичного случая и развития социальной индивидуальной работы (Einzelfallhilfe). «В январе 1933 года, в связи с приходом к власти национал-социалистов, этот процесс взаимодействия был прерван. Новый режим ввёл новые методы работы. Национал-социалистическая организация народной благотворительности (NSV die nationalsozialistische Volkswohlfahrt) поддерживала только тех «товарищей», которые принадлежали «пригодной» части общества. Все прочие были сначала исключены из общества, а затем «устранены» [15].

Начало развития методов социальной работы ознаменовало не только появление «индивидуальной помощи», но и улучшение условий жизни в бедных кварталах крупных европейских городов посредством «общинной работы» (Gemeinwesenarbeit, community work).

В период становления социальной педагогики (в XIX веке) считалось, что «общество является главным средством социальной интеграции» [2, с. 644]. Один из выдающихся представителей социальной педагогики того времени П. Наторп утверждал, что человек лишь посредством общества становится человеком в полном смысле этого слова. В связи с этим он видел основной целью педагогики, участие в организации общественного уклада.

С начала XX века до окончания Веймарской республики понятие «общинной деятельности» тесно связано с молодёжным движением, противопоставлявшим свой опыт сверстников, единомышленников «абстрактному буржуазному миру взрослых» [10].

Идеология «классового мира» фашистской Германии трактует понятие «общества, общины» как «народную общность, единый немецкий народ». Общество в таком понимании становится критерием исключения по расистскому принципу. Такой специфический немецкий вариант трактовки привёл к тому, что после второй мировой войны в социально-педагогической дискуссии понятие «общества» практически не употреблялось. Лишь с появлением различных форм социальной помощи и расцветом социальных движений (в конце 1970-х начале 80-х гг.) значение «общества и общины» возвращает свой первоначальный статус и социальная педагогика рассматривается как «искусство воспитывать общество посредством общества» [2, с. 376].

Классические методы социальной работы, так называемая «методическая троица» (Раушенбах 1993) или «триединство» (Галуске 2009): групповая работа, общинная и индивидуальная работа Германии изменились за последние несколько десятилетий. «Общинная работа – стратегия социального пространства, направленная не на отдельно взятых индивидуумов, а на район города. Она работает с ресурсами конкретной части города и его жителями с целью устранения недостатков. В процессе чего происходит изменение условий жизни жителей» [14, с. 653]. Исходя из данной формулировки, общинную работу можно охарактеризовать как стратегию социокультурного вмешательства с определёнными признаками. Общинная работа междисциплинарна, в неё интегрированы научные теории различных дисциплин: психология, педагогика, политическая экономика, общественные науки. Методы общинной работы направлены на конкретное социальное пространство (квартал города, учреждение), где сосредоточен круг людей с определёнными проблемами. Важной стратегией является целостное восприятие социальной проблемы: условия жизни людей, их взаимоотношения, а также собственное отношение нуждающихся в помощи к сложившейся ситуации. Одна из задач общинной работы – преобразование городского квартала (попавшего под юрисдикцию социальной работы) в общину, активный коллектив с целью побудить членов общины действовать самостоятельно, чтобы изменить трудную жизненную ситуацию. Вследствие активной жизненной позиции, члены общины должны стать не объектами, а субъектами социально-педагогической деятельности.

В каждом городском квартале имеются, по утверждению Фритца и Тиса, формальные и неформальные группировки, которые существуют «либо как коллектив жильцов дома, либо как спортивный клуб, общество владельцев земельных участков, исламская община, либо как соседская коммуна и т.д.» [4, с. 335]. По мнению учёных, такие группы не должны быть постоянно активными, их задача лишь организовать, создать «сеть», мобильную структуру, способную активизироваться при необходимости.

Общинная работа предоставляет нуждающимся необходимые ресурсы: помещения, питание, сопровождение в учреждения (материальные ресурсы), консультирование, присмотр, уход, профессиональное обучение (личные ресурсы). Общинная социальная работа представляет собой сферу деятельности и принцип социально-культурной работы одновременно.

Явление группы как социальной формы и как средство обучения детей и молодёжи было открытием внешкольной педагогики. Целенаправленная деятельность людей в пределах группы изначально обозначалась как «групповая работа». В случае

если групповая работа была организована педагогами и педагогически обоснована, речь шла уже о «социально-педагогической групповой работе» или о «групповой педагогике», следуя по образцу англо-американского термина «social group work». Одной из важных предпосылок группы был её состав не менее трёх человек.

В начале XX века немецкие школьники во главе со студентами и старшими товарищами организовали юношеское туристическое движение «Wandervogel» («Перелётная птица» 1895–1933 гг.), а позднее и «Freideutsche Jugend» («Союз свободной немецкой молодёжи») и провозгласили, что намерены «жить по собственным честным принципам, самим за себя нести ответственность» [11, с. 20]. Вскоре объединилась и пролетарская молодёжь с целью противостояния несправедливости и жестокому обращению учителей. Призывом подобных молодёжных объединений было «самовоспитание среди единомышленников». Немецкое молодёжное движение уникально с исторической точки зрения. Критики зачастую указывают на антисемитские и женоненавистнические настроения, а также на то, что впоследствии фашистские молодёжные организации переняли многие элементы у предшественников. Однако, всё это, по мнению Вольфганга Мюллера, не умаляет «культурно-революционного достижения» молодёжного движения [12, с. 739].

Ряд немецких педагогов (Курт Хан, Минна Шпехт, Магда Кельбер), вынужденных спасаться бегством во времена прихода фашистской власти (начиная с 1933 года), внедрили опыт работы с группой в американские и английские условия. Педагогам удалось совместить традицию англоамериканской внешкольной педагогики в молодёжных клубах, летних лагерях с германским методом социально-педагогической работы. В США (30-е – 40-е гг. XX в.) Гертрудой Вилсон, Грейс Койл и Гизелой Конопка был разработан и внедрён метод социальной работы «групповая педагогика», развившийся из «групповой работы». Значение этого метода возросло после падения национал-социалистического режима в 1945 году. Групповая педагогика была призвана перевоспитать немецкую молодёжь. Коллективная работа стала цениться больше, чем индивидуальное соперничество. Немецкие педагоги, вернувшиеся из ссылки, эмиграции, либо прошедшие переквалификацию в Америке, утверждали, что «групповая педагогика» не является методом в узком понимании этого термина, а основывается на целостном представлении о человеке, способном самостоятельно представлять свои интересы во взаимодействии с другими людьми.

Начиная с середины 60-х гг. XX века групповая педагогика укоренилась как метод внешкольного образования и работы с молодёжью ФРГ. Появились первые учебные пособия (1962 г.), а сам ме-

тод был причислен к тройке «классических» методов социальной работы и вошёл в образовательную программу высших специальных учебных заведений (Fachhochschule). В настоящее время методы социально-педагогической деятельности не ограничиваются «классической троицей», появилась развитая сеть методических техник, концепций, приёмов. Это связано в первую очередь с развитием общества, с появлением новых потребностей клиентов, так как методы социальной работы и социальной педагогики ориентированы на практику, на решение конкретных проблемных ситуаций посредством чётко спланированного организованного процесса помощи.

Библиографический список

1. Böllert K. Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Hrsg. Otto H.U./Thiersch H.), 2.Aufl. – 2001. – S. 644.
2. Brumlik M. Kohlbergs «just community» Ansatz als Grundlage einer Theorie der Sozialpädagogik, in: neue praxis, Heft 5 – 1989. – S. 376.
3. Flitner W. Die neue Fassung der methodischen Grundfrage, in: Flitner, W./Kudritzki, G.: Die deutsche Reformpädagogik, Band 2, Düsseldorf. – 1962 (1930). – S. 198.
4. Fritz H./Thies R. Armutsbekämpfung in benachteiligten Lebensräumen. Stadtteil 1- und brennpunktbezogene Strategien kommunaler Sozialpolitik und Sozialarbeit, in: Hanesch, W. (Hrsg.): Überlebt die soziale Stadt? Konzeption, Krise und Perspektiven kommunaler Sozialstaatlichkeit, Opladen. – 1997. – S. 335.
5. Geißler K.A./Hege M. Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe, Weinheim/München. – 1995. – S. 23-29.
6. Heiner M. Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit, Freiburg i.B. – 1994 – S.35.
7. Klafki W. Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Bd. 2, Frankfurt a.M./Hamburg. – 1970. – S.129.
8. Krauß E.J. Methoden der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Weinheim/Basel. – 1996. – S. 396.
9. Latke H. Soziale Arbeit und Erziehung. Ihre Ziele, Methoden und psychologischen Grundlagen, Freiburg i.B. – 1955. – S. 40.
10. Müller C.W. Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 2: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883-1945, Weinheim/Basel. – 1988.
11. Müller C.W. (Hrsg.) Gruppenpädagogik, Weinheim, 3.Aufl. – 1987. – S. 20.
12. Müller C.W. Gruppenarbeit. Begrifflichkeit, in: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Hrsg. Otto H.U./Thiersch H.), 2.Aufl. – 2001. – S. 739.
13. Müller C.W. Berufsfelder Sozialer Arbeit, Weinheim. – 1944. – S. 144.
14. Oelschlägel D. Was ist Gemeinwesenarbeit. Austausch der Tauschring-Initiativen vom 27. bis 29. Oktober 1995 in Berlin. Dokumentation und Materialsammlung, Berlin. – 1995. – S. 653.
15. Otto H.U./Sünker H. (Hrsg.) Sozialarbeit und Faschismus, Bielefeld. – 1986.
16. Perlmann H.H. Soziale Einzelhilfe als problemlösender Prozess, Freiburg i.B. – 1973. – S. 18.
17. Schilling J. Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik, Neuwied – 1993. – S. 65.
18. Thiersch H. Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach/Ortmann/Karsten. – 1993. – S. 24.
19. Wendt W.R. Von der Defizitfixierung zur Ressourcenorientierung. Die Methodenfrage muss in der beruflichen Sozialarbeit neu gestellt werden, in: Blätter der Wohlfahrtspflege. – 5/1992. – S. 115.

СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЦЕВ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

В статье рассматривается зарубежная практика подготовки и развития детского и молодежного добровольчества на примере Соединенных Штатов Америки. Охарактеризованы государственные нормативно-правовые и стимулирующие подходы к добровольческой деятельности.

Ключевые слова: подготовка и обучение добровольцев, детское и молодежное добровольчество, кадровый педагогический резерв, молодежная политика.

Добровольчество как устойчивая историческая практика работы с молодежью является уникальной системой со своими правилами и методами работы по социализации молодежи. Одним из важнейших условий ее качественного функционирования является сформированный и профессионально подготовленный кадровый педагогический резерв. Несмотря на меры, осуществляемые государством для развития добровольчества в сфере молодежной политики, а именно: принятие Концепции содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в РФ, утверждение Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2016 года, создание крупных добровольческих проектов (Всемирные студенческие игры в Казани 2013 года, проект «Сочи 2014» по подготовке олимпийских волонтеров), интернет-проекты (Java.ru) – на данный момент статус добровольца официально не закреплён, единая программа по обучению российских волонтеров не разработана. Таким образом, возникает противоречие – существует государственный заказ на подготовку добровольческих кадров, но механизмов и инструментов для его реализации в стране не разработаны. Центры развития добровольчества – НКО, общественные организации, добровольческие объединения призваны самостоятельно, нерегламентированно заниматься составлением программ и методических пособий по подбору и обучению волонтеров.

Решение данной проблемы возможно через изучение историко-культурных основ институционализации добровольческой деятельности, применение на практике которых может стать основой построения эффективной действующей системы по подготовке добровольцев и по развитию волонтерского движения в целом. В связи с этим предоставляется важным исследовать формы, методы взаимоотношений государства и добровольчества за рубежом, выделить устойчивые паттерны этих отношений. История развития добровольчества на Западе дает богатый материал для понимания и разработки методик для построения рабочей модели по обучению как «педагогов-добровольцев», так и участников волонтерского движения.

Согласно Резолюции принятой Генеральной Ассамблеей ООН, термин «добровольчество» означает широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности, причем денежное вознаграждение не является главным мотивом [2].

Рассматривая современный опыт и специфику волонтерского движения на Западе, мы, прежде всего, обращаемся к опыту Соединенных Штатов Америки. В США существует законодательно закреплённая система экономической оценки добровольного труда, которая учитывается в составе валового национального продукта. В суммарном эквиваленте в 2010 году сумма часов волонтерской работы 26,8 млн. взрослых американцев равна 8,1 млрд часов, что равно 173 млрд. долларов. В волонтерскую деятельность, по данным федеральной организации Corporation for National and Community Service (CNCS) за 2010 год, вовлечено 62,8% населения США [9], что, несомненно, является самым высоким показателем включенности населения в добровольческую деятельность в мире. Из них подростки и молодежь от 16 до 24 лет, участвующие в добровольческой деятельности составляют 44,6% населения [4].

Необходимо отметить, что в США молодежная политика не является отдельной сферой деятельности государственных органов, воспитание молодых людей – составляющая часть системы образования. Основными инструментами воспитания молодежи, широко применяемыми в США, можно назвать привлечение молодежи к общественной добровольческой деятельности (Youth Service) и активное обучение через опыт (Service Learning). Реализация данных задач происходит в едином проектом направлении, осуществляемом различными ведомствами, организациями, НКО. Отличительная особенность волонтерства в США заключается в том, что оно имеет свое нормативно-правовое обеспечение (т.е. введено в политико-юридическую систему государства). В 1973 году принят закон США о внутренней добровольческой

службе. В 1979 году принят закон о демократической добровольческой службе и образован Национальный центр добровольческих действий «Волонтер», занимающийся организационным развитием волонтерства в США. Стратегии развития образования и вовлечения молодежи в общественную деятельность формулируются на уровне отдельных штатов как субъектов государства. Комитет по добровольческой деятельности инициирует несколько национальных программ, объединяющих общественные организации, которые действуют на уровне штатов, городов и т.д., каждая из которых свободна в определении методов организации мероприятий. Так, например, в 2009 году был принят закон «Serve America Act» [6], дословный перевод «Закон о служении Америке» по которому на ассигнование волонтерской деятельности на территории страны выделяется до 6 млрд. долларов до 2014 года. Кроме того, в рамках закона увеличивается количество мест в Американском Корпусе (сеть национальных волонтерских программ) с 175000 до 250000 тысяч человек. Создается программа «Лето общественного служения» с предоставлением наград в размере 500 долларов в счет оплаты образования учащимся 6–12 классов, программа «Семестр общественного служения» для вовлечения старшеклассников в изучение добровольческой деятельности, а также «Зоны расширения возможностей молодежи» для учащихся средних школ и неуспевающей молодежи. Разработана система грантовой поддержки волонтеров. При выработывании определенного количества волонтерских часов, учащиеся могут получить премию в области образования для оплаты расходов на образование в высших учебных заведениях, для учебной подготовки, либо для погашения студенческих кредитов. Кроме того, в некоторых волонтерских проектах, таких как Peace Corps (Корпус Мира) после окончания работы в долгосрочных проектах (27 месяцев службы), доброволец получает стипендию в 7425 долларов (без вычета налогов) [5]. Тем не менее, несмотря на грантовую политику и финансовую поддержку НКО государством, основная сумма денег на развитие волонтерских проектов приходится на благотворительные взносы коммерческих организаций и пожертвования частных лиц. Именно поэтому фандрайзинг является одной из ключевых тем при подготовке и обучении волонтеров.

Результаты исследований добровольчества в Соединенных Штатах позволяют выделить три вида нематериального стимулирования: практическое, информационное и привилегированное. К первому виду можно отнести предоставление волонтерам возможности приобретения дополнительных знаний, навыков, опыта работы в различных направлениях, ко второму – обеспечение свободного доступа к информационным источникам и материалам (новым технологиям, научно-исследователь-

ским разработкам и др.), к третьему – предоставление права бесплатного пользования услугами некоммерческой организации, участия в торжественных, юбилейных мероприятиях, получения поддержки со стороны государственных органов власти, некоммерческих организаций.

Подростки и молодежь привлекаются как в различные волонтерские проекты в школах, колледжах и университетах, так и в молодежные клубы, общественные организации и объединения. Образовательная деятельность зачастую интегрирована в добровольческую. Такая взаимосвязь основана на гипотезе Уильяма Рамсея (William Ramsey) [7] о связи между насущными практическими потребностями общества и требованиями дисциплинированного рационального мышления в образовании, что становится очень эффективным средством развития и общества, и обучения, и продвижения знаний. Так, например, студенты юридического колледжа Южной Каролины проходят практику в юридических клиниках, правовых комиссиях помогающих социально незащищенным гражданам [8]. Студенты ботаники, совершенствуют свои умения в ботанических садах и лабораториях и т.д. Каждый студент, должен отработать от 350 волонтерских часов, что является обязательным условием для получения диплома.

Добровольчество пропагандируется с раннего детства и предлагает самые разнообразные проекты для участия. Существуют волонтерские проекты для детей с 4–5 лет, например Kids Korps USA. Основная идея данного проекта воспитывать в ребенке «дух служения», развивая лидерские качества и ответственность [3]. Деятельность, осуществляемая юными волонтерами, заключается в упаковке и раздаче пищи для бездомных, уборке территории, помощи в массовых мероприятиях и т.д.

Необходимо отметить, что деятельность волонтера за рубежом является регламентированной. Обязательным условием отношений между волонтером и принимающей организацией, является, заключение договора, строго определяющего условия, характер и объем работы.

Занятия по подготовке волонтеров являются также структурированными и регламентированными. Программы, методические пособия по подготовке волонтеров и педагогических кадров разрабатываются специальными комитетами, профессионалами своего дела и далее распространяются в НКО, по этой схеме работает организация «4-Н». Деятельность центра мобильна и актуализирована для подростков, т.к. ориентируется на анализ окружающей среды подростка, его потребностей и интересов, а так же возможностей самой организации. Важной чертой, является подбор волонтера на конкретную акцию, семинар, мероприятие. Для того чтобы принять участие в волонтерской деятельности человек должен обладать определенным опы-

том, личностными характеристиками, навыками и умениями. Волонтеры проходят собеседование и согласование своей кандидатуры, прежде чем приступить к конкретной деятельности [1, с. 82].

В США система воспитания молодежи построена в духе гордости за национальные ценности и ценности демократии, что стимулирует молодежь к активному добровольческому участию в социальных программах. Пропаганда молодежной добровольческой деятельности проводится через разнообразные средства массовой информации: школьные, университетские газеты, радио, популярные сериалы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в США разработан эффективный механизм поддержки и развития волонтерской деятельности. Адаптированный зарубежный опыт вовлечения, обучения и поддержки добровольцев может быть внедрен и применен в российских условиях. На наш взгляд наиболее интересным для апробации является механизм разработки методических пособий по работе с волонтерами компетентными учреждениями, учитывающих региональные, возрастные, гендерные и профессиональные особенности и потребности добровольцев и их адресатов.

Библиографический список

1. *Мирошкина М.Р.* Зарубежный опыт организации работы с населением в местных сообществах:

Научно-методический комплекс. – М.: Кейп Паблишерз, 2010. – 82 с.

2. Рекомендации о поддержке добровольчества. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН A/RES/56/38// Материалы VI общероссийской конференции по добровольчеству 20-21 мая 2009 г. – М., 2009. – С. 8.

3. <http://www.kidskorps.org/>

4. Information on volunteering and civic engagement [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.volunteeringinamerica.gov/export.cfm> (дата обращения 07.06.2012).

5. Learn about volunteering / What are the benefits? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.peacecorps.gov/index.cfm?shell=learn.whyvol> (дата обращения 07.06.2012).

6. Serve America Act. PUBLIC LAW 111–13–APR. 21, 2009.

7. *Stanton T., Giles D., & Cruz N.* Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice and future. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

8. University of South Carolina. Pro bono program. Volunteer opportunities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://law.sc.edu/pro_bono/opportunities.shtml (дата обращения 29.05.2012).

9. Volunteering in Amerika. Higtlights: Numbers of volunteers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.volunteeringinamerica.gov/index.cfm> (дата обращения 07.06.2012).

ОБСУЖДЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В сообщении представлена информация о межрегиональной научно-практической конференции, обсуждавшей проблемы специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, специальное образование, инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья.

16 мая 2013 г. в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова прошла Межрегиональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья», посвященная 15-летию специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология». Организатором конференции выступила кафедра специальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии.

На конференции собрались представители вузовской науки, практики специального образования (заведующие детскими учреждениями, методисты, педагоги-психологи, медицинские психологи, логопеды, дефектологи, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олигофренопедагоги, социальные работники, социальные педагоги, воспитатели и т.д.), преподаватели, аспиранты, студенты из нескольких регионов России (Кострома, Костромская область, Москва, Ярославль).

В работе конференции участвовали представители учреждений здравоохранения (Костромской медицинский центр психотерапии и практической психологии), образования (дошкольные образовательные учреждения – детские сады комбинированного вида, ОГКОУ школа-интернат I-II вида, ОГКОУ школа-интернат III-IV вида, ОГКОУ школа-интернат V-VI вида, ОГКОУ школа VIII вида № 3, ОГБОУ ДПО Костромской областной институт развития образования), сферы социальной защиты и помощи человека (ГКУ «ОСРНЦ «Добрый дом», «Романовский реабилитационный центр»). Всего в конференции приняли участие 156 человек.

Всего было заслушано шесть докладов на пленарном заседании, проведено две секции по актуальным проблемам специального образования и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, круглый стол, посвященный практической работе специалистов, три мастер-класса.

Пленарное заседание открыла профессор Т.А. Баилова (Москва) выступив с докладом на

тему «О проблемах специального и инклюзивного образования детей с выраженными нарушениями зрения и слуха». Докладчик представил результаты изучения изменений в составе московской школы для глухих за 17 лет наблюдений. Было подчеркнуто, что отмечается увеличение слепоглухих с выраженными интеллектуальными проблемами, испытывающих огромные трудности в обучении и функционирующих на низком уровне.

Пленарный доклад Е.В. Куфтяк (Кострома) «Семья «особого» ребенка в клинической психологии семьи» был посвящен рассмотрению специфических особенностей семьи, воспитывающей детей с отклонениями в развитии на разных этапах семейного развития. Были раскрыты особенности эмоционального состояния матерей и процесса взаимодействия с досрочно родившимся ребенком, особенности удовлетворенности браком и семейного поведения на разных этапах жизненного цикла семьи ребенка с ЗПР, особенности родительского отношения в семьях с проблемным членом семьи, будь то взрослый (страдающий психическими расстройствами) или ребенок (с интеллектуальной недостаточностью).

Доклад Н.В. Новоторцевой (Ярославль) был посвящен теме «Региональные проблемы логопедического сопровождения речевого развития детей дошкольного и школьного возраста». В нем были раскрыты задачи, содержание, направления и структура логопедического сопровождения речевого развития детей.

Доклад А.Г. Самохваловой (Кострома) «Специфика затрудненного общения детей с нарушениями зрения и слуха» был посвящен рассмотрению специфики коммуникативных трудностей у детей, имеющих нарушения зрения и слуха. В классификации коммуникативных трудностей выделены базовые, содержательные, инструментальные, рефлексивные трудности.

О.М. Соломатова (п. Чистые Боры, Костромская область) в докладе «Обеспечение территори-

альной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов» представила модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями в возрасте от 2 до 18 лет в Костромской области, разработанную в рамках проекта «Система реабилитационных услуг для людей с ограниченными возможностями в Российской Федерации», реализуемого в соответствии с Программой сотрудничества Евросоюза и России.

Пленарный доклад С.А. Хазовой (Кострома) «Психические ресурсы родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья» был посвящен проблеме истощения личностных ресурсов в ситуации пролонгированного (хронического) стресса, на примере родителей, воспитывающих детей с ДЦП. Отмечено, что результатом истощения ресурсов является временное снижение эффективности при решении других задач, эмоциональная отстраненность.

На первой секции «Актуальные проблемы и перспективы специального и инклюзивного образования» (ведущие Е.В. Мальцева, Н.М. Иванова) был рассмотрен широкий круг вопросов, освещающих современное состояние и перспективы развития специального и инклюзивного образования в России и Костромском регионе (А.Н. Смоленская, Е.А. Иванова); проблемы социализации детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (М.В. Халиярова, Н.В. Холодникова, И.П. Филиппова); современные технологии работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (Е.С. Теплякова, И.В. Гундорова).

Работа второй секции была посвящена теме «Ребенок с ограниченными возможностями: междисциплинарный подход, механизмы выявления и сопровождения» (ведущие И.В. Тихонова, С.А. Хазова). Участниками обсуждались актуальные вопросы о дифференциально-диагностических критериях патохарактерологического формирования личности в детском и подростковом возрасте (И.В. Тихонова), освещалась проблема диагностики эмоционального благополучия дошкольников с ЗПР (Т.Н. Адеева). Важное место в работе секции занимало обсуждение вопросов организации

эффективного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, разработки индивидуального маршрута социализации детей с нарушениями интеллекта в условиях специального образовательного учреждения III-IV вида (С.А. Баранова), а также проблемы сопровождения семей, нуждающихся в социальной реабилитации и ресоциализации, в системе профилактики безнадзорности и социального сиротства (М.А. Сизова)

Заседание круглого стола посвящалось обсуждению опыта практической работы специалистов (ведущая Т.Н. Адеева). Вниманию участников была предложена практическая разработка Е.В. Запары по использованию рабочей тетради в работе по профилактике дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи. Н.Б. Пьянкиной представлена разработка использования образовательной технологии развития критического мышления на уроках русского языка в школе I-II вида. О.А. Корсановской показан материал о возможностях использования оборудования Лекотеки в логопедической работе с детьми с ОВЗ. Значительное внимание уделено обсуждению опыта психолого-педагогической реабилитации детей – инвалидов в ГУ ОРЦ «Лесная сказка», представленного О.А. Кругловой (п. Чистые Боры). Е.В. Малышевой (Ярославль) представлен метод проектов как средство формирования профессиональной готовности студентов – будущих дефектологов к взаимодействию с семьей.

Прошла работа трех мастер-классов «Сказкотерапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» (М.С. Голубева), «Фонетическая ритмика как средство стимуляции формирования и закрепления речевых навыков у дошкольников со слухоречевыми нарушениями» (О.А. Залетнева, Н.А. Кудрявцева), «Создание математической предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» (Н.Ю. Лебедева).

Библиографический список

1. Актуальные проблемы специального образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.В. Куфтык. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 136 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Marianella V. Voronina

*Lomonosov Moscow State University
voronina.marianella2010@yandex.ru*

Modern education problem and Vedic tradition

Considering the modern age problems, the article examines the conceptual grounds of education approaches which are offered by modern Vedic view through its most outstanding representative Sri Chinmoy Kumar Ghose. The author of the article underlines that Sri Chinmoy's conception of "oneness of all parts" is not only the link of Vedic tradition of Advaita (non-dualism) but reveals closeness to the ideas and teachings of the most famous representatives of Russian philosophy at the same time.

Keywords: crisis, education modernization, consciousness harmonization, Advaita, oneness, Vedic tradition, Sri Chinmoy, spirituality principle, self-perception.

Al'bert O. Dontsov

*Nekrasov Kostroma State University
albert-dontsov@yandex.ru*

Implementation features poly-artistic approach in art education in Russian pedagogy

The article deals with the history of the development and the problem of interaction of arts, the integrated artistic and creative educational content based on interdisciplinary connections and poly-artistic activities is revealed.

Keywords: integration, interdisciplinary communication, poly-artistic approach, meta-subjectness.

Tat'yana Yu. Bol'shakova

*Nekrasov Kostroma State University
bolshakova64@yandex.ru*

The peculiarities of spiritual-practical activities of schoolchildren on the basis of artistic practice of Yefim Chestnyakov

The article considers the peculiarities of spiritual-practical activities in the institutions of additional education of children, on the basis of practice of Yefim Chestnyakov. The article will be useful for teachers of supplementary education and for the wide circle of readers.

Keywords: author's integral practice, spiritually-practical activities.

Margarita P. Kiselyova

*Smolensk State University
festsmol@mail.ru*

Web 2.0: The creating an interactive chronological video series with service Dipity

The author discusses the possibility of using network resources to create chronological tapes. In the article are discussed Dipity service's specificity and the method of using it in the learning process.

Keywords: online services, tape time, service Dipity, Web 2.0.

Iraida V. Rudenko

*The Institute of Problems on Education of the National Academy of pedagogic Sciences of Ukraine, City of Kyiv
rudenko.iraidda@gmail.com*

Methods of forming of creative activity of junior teenagers by means of the fine art

Content of forms, methods and facilities of activation of creative potential, constituting method of forming of creative activity of junior teenagers by facilities of fine art, is briefly marked in the article. Simultaneous perception and simultaneous effect (creative result) are the essence of the method. Modern forms and facilities of fine art are used in the method.

Keywords: activation methods, creative activity, fine art facilities, junior teenagers, simultaneous perception, simultaneous effect.

PSYCHOLOGY

Denis A. Yatsenko

*Pushkin State Institute for the Russian language, City of Moscow
inbox@pushkin.edu.ru*

Direction of development of scientific research methodology and practical psychology of personality

Methodology of psychology as science, studying concrete methods and ways of dealing with psychological phenomena. Different demands, making to methods of scientific and practical psychology. Validity, reliability, preciseness and monosemanticity as demands, making to methods of scientific psychology. Effectiveness, minimal laboriousness and stability of results as demands, making to methods of practical psychology. Subjectiveness of methods of personality investigations, ways of productive dealing with such problem. Specificity of tasks, concerning different trends scientific and practical psychology. Methodological problems of interacting and mutual influencing scientific and practical psychology.

Keywords: modern psychology methodology, significance of methodological investigations in improving methods of science, scientific and practical psychology methodology further improving ways and tasks.

Oksana N. Vishnevskaya

*Nekrasov Kostroma State University
cherry14.88@mail.ru*

The specificity of social perception of teenager in situations of impeded communicating

The phenomenon of social perception of a teenager is considered in this paper. The main alternative models of social perception of adolescents in situations of impeded communicating are identified.

Keywords: social perception, impeded communication, communicative difficulties.

Andrey A. Kalinenko

*Udmurt State University
andrey.kalinenko@yandex.ru*

Life goals and life meaning orientations of convicts in connection with their religious preferences

The empirical research results of life goals and life meaning orientations in connection with the religious preferences of convicts incarcerated in penitentiary institutions are analyzed in the article. Here, one of the aspects of implementation of convicts' psychoeducational maintenance in imprisonment, support of preventive measures in terms of prevention of criminal recidivism and released prisoners' effective resocialization in penitentiary and post-penitentiary institutions, is also taken into consideration.

Keywords: life goals and intentions, life meaning orientations, religious preferences, social deprivation.

Mergalyas M. Kashapov

Demidov Yaroslavl State University

Natal'ya V. Dudyreva

*Vologda Institute of the Development of Education
nvd59@mail.ru*

Structure of psychological readiness of a pedagogue to work with gifted children

The article deals with the idea of the teacher's readiness to work with gifted children. Some important qualities, which are necessary to work with gifted children are described; the results of comparative analysis of teachers working and not working with gifted children are presented.

Keywords: systemogenesis, professionally important qualities of teacher in work with gifted children.

Dmitriy V. Kashirskiy

*Altai Academy of Economics and Law
psymath@mail.ru*

Value of women-victims of family violence

The article deals with the peculiarities of the value system of women-victims of family violence. The contents of their value systems, the internal conflicts in their value systems are revealed and differences in the value preferences of women, depending on the type of abuse experienced in childhood (sexual and non-sexual – physical and emotional) are identified.

Keywords: values, self-realization, inner conflicts, life satisfaction, violence, children's traumatic experiences.

Alyona V. Spirina

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, Town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
alena_spirina@mail.ru*

Formation of culture of teleperception as means of correction of aggression arisen in preschool children under influence of perception of telecasts with elements of violence

The clause contains the data on a parity of parameters of aggression caused by viewing of telecasts with elements of violence and parameters of culture of teleperception, and also description of forming experiment on formation of culture of teleperception as

means of correction of aggression caused by viewing of telecasts with elements of violence and its results, in children of preschool age.

Keywords: aggression, telecast with elements of violence, culture of teleperception.

Irina V. Timofeyeva

*The Urals State University of physical culture,
Yekaterinburg branch
afk-ural@mail.ru*

The influence of family relations on the specific formation of identity adolescents with cerebral palsy

The article deals with the style of parental attitudes in families with a child with cerebral palsy. The disease creates a particular social context of life and development of adolescent affect his self-knowledge, self-attitude, especially the relationship with other people. Analyzes the impact of the features of family relations on the development of self-identity. The results show that the ratio of the father to the sick child is often constructed as a projection of the marital relationship, so the adequacy of the mother in the situation of a sick child leads to the adequacy of the father in a family. If a family system is different emotional disorganization, the appearance in it of a sick child is complicated by dysfunctional interactions, which affect the whole family, as a system, and a sick child.

Keywords: child with cerebral palsy, self-perception, parental attitude style, methods "Teens for parents."

PROFESSIONAL EDUCATION

Ol'ga I. Strel'nikova

*Kazan National Research Technological University,
Volzhsk branch
strelnikova-ol@mail.ru*

On the organization of independent work

The questions on the organization of independent work of students in the study of graph-geometric disciplines in the context of new educational standards.

Keywords: professionalism, self-study, professional competence, interdisciplinary connections.

Ol'ga N. Zhelnina

*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
City of Veliky Novgorod, Russia
zhelnina.olga@yandex.ru*

The development of musical education in the higher school

The problems of training of the future Music teachers in system of professional music education in a historical and culturological context are analyzed in this article.

Keywords: music education, training of Music teacher, culturological approach.

Tat'yana P. Osipova

*Nekrasov Kostroma State University
otp-7@mail.ru*

Formation of readiness for professional self-improvement in students who study geography

This paper addresses to the problem of formation of readiness of students for professional self-improvement

ment using the potential of geographical disciplines. The types of cognitive activity that involves students studying geography are analyzed.

Keywords: formation of students' readiness to professional self-improvement, geographical disciplines educational potential, students cognitive activity types.

Vera A. Poshekhonova

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, Town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
vposhekhonova@mail.ru*

Methodological basis of theoretical preparation of the psychologist

The level of training is characterized by the willingness and ability of the psychologist to apply theoretical knowledge to solve practical problems.

Keywords: paradigm, principles, psychologist, specialist.

Yelena D. Gryaznova

*Russian Customs Academy, Vladivostok branch
baverd@yandex.ru*

Formation of moral and ethic values at future civil servants (customs officers) as a base of high-quality professional activity

The paper considers the questions, concerning the ethical regulation of professional sphere of state bodies (customs officers). The methods of formation of the basic moral and ethic features as the main components required for professional activity of a customs officer. The article gives the idea about the terms and conditions which are necessary to provide the education revealing the moral side of this profession for future analyses and consideration. The specifics of the professional education of the customs officers is taken into account.

Keywords: civil servant, moral and ethic values, professional ethics, professional morals, professional behavior culture, call of duty.

Aleksandra A. Chaprak

*Nekrasov Kostroma State University
a_chaprak@mail.ru*

The inclusion of cadets of the Academy of the Ministry of Internal Affairs in various kinds of social practice as the formation of social and communicative skills

The relevance of the article is connected with changes taking place in the Russian education system, with new requirements for graduate students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. Following these requirements younger generation should be able to navigate in social situations, to take responsibility for themselves, to use the skills of joint activity and the ability to communicate.

Keywords: abilities, skills, formation process, social practice, social and communicative skills, cadet.

SOCIAL UPBRINGING

Sergey V. Lapochkin

*Naberezhnye Chelny branch of the Volga State Academy of
Physical culture, sports and tourism, Tatarstan, Russia
afksit-2012@mail.ru*

The problem of effective formation of personality schoolboy in conditions of reorganization of the educational system

The article considers the issues, reflecting the peculiarities of the formation of a socialized, adapted to the individual to modern conditions, personality. The problems that indicate the possibility of their decisions through the study of the communicative characteristics of the personality are showed. The peculiarities of the formation of interaction in the school community determine the efficiency or inefficiency of the education and upbringing of a developing personality are considered.

Keywords: personality, communicative characteristics, family, emotional stability, empathy.

Ol'ga S. Shcherbinina

*Nekrasov Kostroma State University
scherbinka07@list.ru*

Socio-pedagogic support of gifted children in continuing education

The need for social and educational support for gifted children raises questions about the organization and content of the difficulties of this process, not only in a secondary school, but also in pre-school educational institution as the first stage of education.

Keywords: giftedness, pedagogic support.

Ol'ga A. Sergeyeva

*Moscow Academy of Entrepreneurship under
the Government of Moscow, Yaroslavl Branch
map-olga@rambler.ru*

The theoretical and methodological foundations of the pedagogic support of the emotionally-sensual sphere of the senior pupils

The process of forming of personality characteristics is significant socially. It is impossible without an emotional component. In this case, it is very important to have the skill of regulation of one's own emotions. This skill is the basis of the emotional development of senior pupils. This article covers the problem of the education of the emotional development of senior pupils. The emotional development is one of the important components of the pedagogic work which is comprised of a system of knowledge and skills. They are aimed to the adequacy of the emotional response.

Keywords: emotional development, senior pupils, emotionally-sensual sphere, pedagogic impact, skill of regulation of one's own emotions.

Marina E. Bakulina

*Odintsovo gymnasium # 7, City of Odintsovo, Moscow Region
mbakylina-f7@mail.ru*

**"New school": aspects of development
of educational potential of a gymnasium
(from experience of the municipal budget educative
institution "Odintsovo gymnasium # 7")**

The article is devoted to topical issues of identification of reserves of educational system of a gymnasium for further personal, social and civil development of pupils. Pedagogic conditions of realization of upbringing potential, and also certain upbringing technologies, forms and methods promoting self-development, self-education of the pupils in the conditions of requirements of federal state educative standards to extracurricular activities, are considered in it.

Keywords: gymnasium upbringing potential, gymnasium upbringing potential realization, basic principles, upbringing potential realization conditions, training and extracurricular activities process upbringing potential, upbringing technologies.

Tat'yana G. Kiselyova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
kisseleva@mail15.com*

**Psychodiagnostic tools for an assessment
of social endowments**

The concept of "social endowments", which is understood as one of the versions of general endowments, is considered in the article, operational determination of this concept is given, the comparative analysis of general and social endowments is carried out, methods of diagnostics of components in structure of social endowments are substantiated.

Keywords: general and social endowments, social endowments components psychodiagnostics

Lyubov' N. Martynova

*Bunin Yelets State University, the city of Yelets,
Lipetsk Region, Russia
pipdosh@mail.ru*

**The interaction of preschool educational institutions
in education of aesthetic attitude to the world
of senior preschool aged children**

One of the most important problems – the interaction of teachers of kindergartens and parents in education of the aesthetic attitude of children of the senior preschool age – is considered in this article. The ways of cooperation of the most important social institute – the family – are shown in it. Moreover, the readiness of possible development of the child's inner world and the formation of his requirement in the familiarizing with cultural value, formed by mankind, is possible with the help of interaction of a family and preschool educational institutions, that has been proved.

Keywords: senior preschool-aged children, aesthetic relation to world, family, kindergarten, family upbringing, interaction.

Inna N. Chakova

*Kindergarten #92, City of Orenburg
chakowa@yandex.ru*

**Teachers work on forming emotional culture
in terms of educational continuity**

At present, there is a question of a single point of view of pre-school teachers and primary school teachers on the possibility of achieving optimal lines of continuity in the formation of emotional culture. The author proposes the priority lines in the work of the teachers in this direction.

Keywords: emotions, emotional culture, continuity, pre-school age, younger school age, pre-school education, primary school education.

**HEALTH-KEEPING
AND PHYSICAL TRAINING**

Oksana V. Verkhorubova

*Academician Petrovsky Bryansk State University
oks.verkhorubova@yandex.ru*

**Form of culture health of future teachers of as one
of the objectives of its training**

The "health culture" notion considered in the article by the author meaningfully and its constituents' characteristics are presented.

Keywords: culture health, components culture health, culture health future teacher.

Aleksandra S. Lopuhina

*Vologda State Pedagogic University
teach_las@mail.ru*

**Rating control in the course of training of school
students in the subject "physical culture"**

The article contains data on efficiency of rating control at lessons of physical culture, as main motivational component of school students to sports self-education.

Keywords: rating control, rating estimation card.

Irina I. Shtefanenko

*The Kuban State University of Physical Education,
Sport and Tourism, City of Krasnodar, Russia
shtefanenko_ira@mail.ru*

**Particular individual personality traits
and manifestations of burnout
of successful athletes – handballists**

The aim of this scientific investigation is to identify individual personality characteristics of athletes-handball that distinguish more successful from less successful, the development of which can improve the effectiveness of activities and identify differences in the course of burnout. The question is actual because success in sport is determined by the effectiveness performances at competitions.

Keywords: emotional burnout, emotional intelligence, personal anxiety, achievement motivation, fear of failure.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY**Tat'yana L. Kryukova***Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru***Cognitive Psychology on Coping with Loneliness**

The paper presents social-cognitive approach to loneliness, cognitive distortions in its evaluation and coping with it. A special focus is made on feeling lonely in the family and relationships. The results are compared to the data of foreign authors.

Keywords: loneliness, cognitive evaluation, coping strategies, marital relationships, cognitive and social-psychological attachment.

Sergey V. Yanin*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru***Coping strategies' effectiveness from the role theory viewpoint**

Stress-coping effectiveness research has often shown the "effective vs non-effective" dichotomy in coping strategies. Coping behavior effectiveness evaluation focusing on J.L. Moreno's role theory gives the possibility to prove the relevance of social roles which help cope in a stressful situation.

Keywords: subject's coping behavior, coping strategies' effectiveness, coping strategies choice criteria and factors, Moreno role theory.

Svetlana A. Khazova*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru***Gifted teenager as the subject of interpersonal interaction**

Communication difficulties of gifted of senior pupils are considered in the article. Personality characteristics of this group of pupils, allow speaking of them as the subjects of the of impeded of communication are analyzed.

Keywords: gifted senior pupils, impeded communicating.

Mariya A. Sizova*Nekrasov Kostroma State University
mariasizova1985@yandex.ru***Interrelation family resilience with coping and psychological defense of spouses**

The results of pilot study of interrelation of coping and defense behavior of spouses with family resilience are adduced in the article.

Keywords: resilience, equation of a family, coping behavior, psychological defense.

SOCIAL WORK**Anna N. Smolonskaya***Nekrasov Kostroma State University
sergiusav@mail.ru***The social and legal competence formation study of children with disabilities**

The psychological and pedagogic aspects of the formation study of social and legal competence in older

pre-school and primary school children with disabilities, the role of the immediate social environment are considered in this article. The results of the study are presented here.

Keywords: social and legal competences, children with disabilities, right, child's rights, anxiety, self-doubt, legal enlightening, legal knowledge foundations formation.

Nataliya A. Volkova*Rostov Pedagogic College, town of Rostov, Yaroslavl Region
volkova-na-85@yandex.ru***Subjects of the pedagogic accompaniment of the orphans, learning in institutions of vocational training**

The article is dedicated to the topical problem of accompaniment of the orphans in institutions of vocational training. Roles and functions of subjects of pedagogic accompaniment of the orphans, learning in institutions of the vocational training are disclosed in it. Moreover, need of the interaction of subjects of pedagogic accompaniment in socializations of the orphans is explained by the author.

Keywords: accompaniment, pedagogic accompaniment, accompaniment subjects, orphan, vocational training.

Natal'ya S. Usanina*Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru***The individual help to the child in the conditions of group of short-term stay: main characteristics of process**

The article is devoted to the characteristic of the individual help to the child in conditions of short-term stay group. The purposes, tasks, stages, parameters efficiency of this process are considered in it. The article contains the description groups of short-term stay potentials for the individual help to children.

Keywords: individual aid, preschool age, short-term stay group, activity structure, environment potentials.

INTERCULTURAL COMMUNICATION**Gert Strasser***Darmstadt University of Applied Sciences, Germany
strasser@eh-darmstadt.de***From the "alien-pedagogics" to "intercultural competence": old wine in new bottles**

The focus of the integration policy in Germany is 1955—2005. Different pedagogic approaches were later developed into facilitation of the integration of foreigners. The paper establishes a connection between the political changes and the concepts for the integration of foreigners. The notion of intercultural competence is evaluated critically.

Keywords: migration policy in Germany 1955—2005, intercultural competence, immigrants' integration.

ABROAD

Yulia A. Pashchenko

*Chekhov Taganrog State Pedagogic University,
City of Taganrog, Rostov Region, Russia
nemchinova_j@mail.ru*

The «classical» methods of social work and social pedagogy in Germany

The article presents the main methods of social work and social pedagogy in Federal Republic of Germany. The features of each classical method.

Keywords: community work, group work, case work

Alisa N. Gumennaya

*Centre of development and social innovations
“People’s world”, City of Kostroma
tordis1@yandex.ru*

The current practice of volunteer’s education in the USA

The article considers the international practice of children and teenagers’ voluntary development by the

example of the USA. State regulatory and encouraging approaches to the volunteer activities are characterized.

Keywords: preparation and training of volunteers, children's and teenagers’ voluntary, personnel reserve, youth policy.

SCIENTIFIC LIFE

Yelena V. Kuftyak

*Nekrasov Kostroma State University
kuftyak@yandex.ru*

Discuss of topical issues of special and inclusive education and support for persons with disabilities

Information on the inter-regional scientific-practical conference, discussing the problems of special and inclusive education and support for persons with disabilities, is presented in the message.

Keywords: scientific and practical conference, special education, inclusive education, persons with disabilities.

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 (Тр. / 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**

2013 – Т. 19 – № 2

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 15.05.2013
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 13,8.
Тираж 500 экз.
Изд. № 81

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