



Если мы будем думать о развитии ребенка как Личности, а не о своих амбициях, будем работать на одну цель, только тогда государство будет формировать высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России.

УДК 378.147

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧЕНИКА КАК ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. И. Попова

Московский государственный педагогический университет
E-mail pves85@mail.ru

В статье рассматривается проблема поддержки эмоционального благополучия школьника путем обращения к процессу регулирования актуального состояния ученика. Автор приходит к выводу о возможности и необходимости выстраивания процесса педагогического регулирования в границах поля эмоционального благополучия школьника.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, границы поля эмоционального благополучия, педагогическое регулирование эмоционального состояния школьника.

Emotional Wellbeing of the Pupil as Problem of School Education

S. I. Popova

In article the problem of support of emotional wellbeing of the school student through the appeal to process of regulation of an actual condition of the pupil is considered. The author comes to a conclusion about possibility and need of forming of process of pedagogical regulation for borders of a field of emotional wellbeing of the school student.

Key words: emotional condition, borders of a field of emotional wellbeing, pedagogical regulation of an emotional condition of the school student.

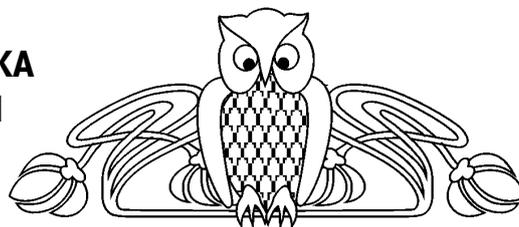
Неустойчивость социальной, экономической, идеологической ситуаций в обществе, переоценка многих нравственных ориентиров вызывают напряжение у человека. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено происходящими в обществе преобразованиями, повышением требований к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способности регулировать свои эмоциональные состояния. Наименее защищенными в этих условиях оказываются дети, поскольку и организм, и психика школьника неустойчивы и восприимчивы к воздействию среды. Проживаемые школьниками психическое напряжение и тревожность проявляются в эмоциональном неблагополучии, оказывают влияние на личностное становление ученика.

Философы А. С. Запесоцкий, А. Б. Куделин, В. С. Степин, Т. С. Юрьева и др. отмечают, что современный мир заставил школьника участво-

Примечания

¹ См.: Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. М., 1951. Т. 2. С. 32.

² См.: Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.



вать в таких гонках, на которые часто не хватает его возможностей, поэтому возникают стрессы. О. А. Идобаева, О. А. Карабанова, А. И. Подольский указывают, что у 30% обследованных подростков отмечается весьма существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности. Этот существенный показатель варьируется в разных регионах, превышая 50%¹. Эмоциональная угнетенность, отчуждение школьника от взрослых приводят к конфликтности, задержке личностного развития и, в итоге, к неприятию молодого человека обществом.

В связи с этим необходима смена позиции педагога в воспитательном пространстве школы. З. Фрейд считал, что средняя школа не просто должна делать все, чтобы не подтолкнуть ребенка к суициду, но школа должна делать все, чтобы дети хотели жить, давать им поддержку в тот момент их развития, когда эмоциональные связи с родительской семьей ослабевают и они выходят в самостоятельную жизнь. Педагоги и школьная администрация не должны забывать, что они имеют дело с незрелыми личностями, но никто не может лишить детей права на эту незрелость, которая является естественной стадией их развития, хотя не самой простой². Поэтому сегодня вносятся коррективы в содержание школьного воспитания – приоритетными считаются помощь личности в осмыслении жизненных проблем, обретении ею личной значимости, определении индивидуальных ценностей. Меняется парадигма взаимоотношений педагога с учащимися: вместо «ученик – учитель» возникает «человек – человек».

Если раньше доминировала система внешних воздействий, прямая апелляция к разуму, воле ученика, уверенность в праве учителя на категорическое требование и обязанность школьника исполнять его, то сегодня возникла необходимость учитывать индивидуальность школьника, ориентироваться на его внутренний мир. Совместная деятельность выстраивается как деятельность



школьника, но не как деятельность педагога. Вместе с тем учитель все еще опирается на систему внешних воздействий, рассчитанных на коррекцию поведения, сознания личности, в результате, возрастает эмоциональный дискомфорт, повышается уровень тревожности всех участников воспитательного процесса.

В связи с этим сегодня остро стоит проблема поддержки эмоционального благополучия школьника. Поскольку первичной реакцией на внешние ситуации, предваряющей когнитивную оценку и поведение, является эмоциональное состояние, динамика его протекания и изменения, направленные на поддержку эмоционального благополучия школьника, приобретают особое значение. Именно в субъективном состоянии проявляются все процессы, происходящие в организме, которые представлены в «снятом виде, и только фокус субъективного состояния, являясь теперь представителем целого организма, стал руководящим фактором»³.

Поддержать эмоциональное благополучие школьника можно, очертив границы допустимых эмоциональных состояний: для развивающейся личности очень опасно проживание «максимально» выраженных состояний, например, переходы от излишнего возбуждения – к апатии, от чрезмерной уверенности – к страху и т. д. Ученика следует поддерживать на оптимальном уровне удовлетворенности жизнью, оберегать от максимизации, поэтому важно выделить понятие «поле эмоционального благополучия школьника», предполагающее создание условий, при которых ученик постепенно учится восприятию и оценке многообразного противоречивого окружающего мира с позиций общечеловеческих ценностей, когда формируется и проживается как преобладающее состояние эмоционального благополучия. Находясь в поле эмоционального благополучия, ученик остается открытым, способным к избирательному взаимодействию с окружающим миром на основе «превращения» его в свой многомерный мир.

Еще М. К. Мамардашвили указывал, что взросления не может быть без открытого и граждански защищенного поля свободного движения, о котором никто заранее или извне не может знать, для чего оно и к чему. Без свободного прохождения человеком этого оставляемого ему люфта не может быть личности. Ведь личность – это форма и способ бытия, особое состояние жизни, нахождение ее эволюции⁴.

Для того чтобы «очертить» поле эмоционального благополучия, необходимо обратиться к понятию «границы поля», которое было предложено К. Левиним⁵. С этой целью определены крайности, возможные «переходы» одного состояния (*радости*) в другое (*грусть*). Чем младше ребенок, тем ярче динамика его актуальных состояний (*от самостоятельности к беспомощности и наоборот*). Это же наблюдается и в ситуации

нарушения меры проживания актуального состояния (*сосредоточенность, мобилизованность*), когда возможен переход в противоположное состояние (*рассеянность, усталость, утомление*). Чем выше уровень напряжения и величина затрачиваемых усилий, тем быстрее наблюдается динамика перехода одного состояния в другое. И в то же время, чем выше мера проживания одного состояния (*удивления*) по отношению к объекту, тем выше мера проживания другого состояния (*безразличия*) в адрес других объектов деятельности. Л. С. Выготский зафиксировал подобные процессы на примере состояний внимания и рассеянности: быть внимательным к чему-то одному предполагает рассеянность по отношению ко всему остальному: существует прямая зависимость – чем больше сила внимания, тем больше сила рассеяния⁶.

Важно, чтобы допустимые эмоциональные состояния соответствовали следующим характеристикам: оптимальное соотношение с функциональными возможностями школьника, благоприятно для его личностного развития и адекватно моменту деятельности. Состояния, проживаемые школьником в границах поля эмоционального благополучия, являются оптимальными с точки зрения внешней продуктивности (надежности), внутренней «цены деятельности» (затрачиваемых усилий) и способствуют процессу личностного становления ученика. Границы поля актуальных состояний задаются полярными точками энергетических (сила и интенсивность переживаний) и содержательных (характеристика межличностных отношений) характеристик.

При организации совместной деятельности с учащимися педагогу необходимо отслеживать границы поля эмоционального благополучия школьника, тем более что бережное отношение к состоянию ученика поможет ему отрегулировать и свое эмоциональное состояние, создавая единое ценностно-смысловое поле. В этих границах допускается определенная степень проживания как удовольствия (без перехода в гедонизм), так и апатии, боязни как защитных реакций организма, сообщающих о возможном пределе возможностей ученика. Определенная степень ситуативной тревоги способствует сосредоточенности, мобилизации, готовности школьника к деятельности.

В сложных, противоречивых ситуациях субъект часто испытывает амбивалентные чувства по отношению к одному объекту (состояние перед экзаменом, сложной контрольной работой, на выпускном вечере и т. д.): это могут быть веселость, сменяющаяся унынием и печалью, сильное возбуждение переходящее в торможение. В таких ситуациях внимание педагога к границам проживаемого учеником состояния особенно важно, так как предполагает возможность анализа внешней продуктивности (надежности деятельности), внутренней «цены деятельности» и сохранения здоровья школьника. Это позволяет учителю



предупредить возможные сбои работоспособности, ошибки и срывы в деятельности, отказ от деятельности и т. п.

Границы поля эмоционального благополучия предполагают возможность проживания субъектом различных состояний – как благоприятных (*радость, воодушевление*), так и неблагоприятных (*недовольство, уныние*). К. Левин указывал, что расширение границ жизненного пространства иногда происходит постепенно, иногда – довольно резкими скачками. Последнее характерно для так называемых кризисов развития⁷.

Намеренное фокусирование даже на незначительных признаках прогресса помогает актуализации эмоционального благополучия, способствует обращению школьника к собственным ранее не проявлявшимся ресурсам, развитию веры в себя и свои силы. Наличие ситуаций, предполагающих преодоление и разрешаемых учеником самостоятельно или с помощью взрослых, организация деятельности в границах поля эмоционального благополучия и проживание успешности школьником, фиксация на его прогрессе являются важными условиями становления личности.

Педагог, организуя целенаправленную совместную работу с учащимися и учитывая их индивидуальные особенности, допускает проявление спектра разнообразных состояний в течение всего учебного дня. Известно, что для каждого рода деятельности существует определенный оптимум эмоционального напряжения⁸. Например, на уроке литературы могут доминировать *состояния вдохновения, сосредоточенности, творческого полета мысли, задумчивости* и т. п.; на уроке физкультуры – *собранность, возбужденность, спортивный азарт* и т. п.; на перемене – *заторможенность или, наоборот, активность, подвижность* и т. д. При этом важен учет динамики актуальных состояний учащихся. Благоприятное состояние, адекватное деятельности, помогает субъекту выдержать напряжение и включиться в продуктивную деятельность. В результате, педагог обращается к глубинным основам процесса воспитания, провозгласившим Человека наивысшей ценностью, способного осуществлять свободный осознанный выбор, быть субъектом собственной жизнедеятельности.

Педагог учитывает, что в границах поля эмоционального благополучия ученика не должно быть негативных, преждевременных, асоциальных состояний: удовлетворения от насилия, жестокости; ориентированных на разрушение, аутоагрессию; наслаждение от зла и др. За пределами поля находятся безальтернативные состояния. Проживание этих состояний в процессе становления личности школьника очень опасно из-за действия стихийных механизмов личностного становления: эмоционального заражения, подражания, идентификации. В ситуации проживания учеником неблагоприятного состояния, которое не позволяет ему включиться в продуктивную

деятельность, фокус внимания смещается с процессуальной стороны деятельности, с отношений на состояние в контексте конкретной ситуации. Наиболее типичными для школьников и требующими немедленного регулирования, по мнению педагогов, выступают состояния апатии, страха, обиды, агрессии, злости, гнева. Л. С. Выготский указывал, что в таких случаях следует говорить не о воспитании внимания и борьбе с рассеянностью, но о правильном воспитании того и другого⁹.

На значимость процесса педагогического регулирования психического состояния школьника указывали Н. Д. Левитов и А. Г. Ковалев. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что чувства можно косвенно направлять и регулировать через деятельность, в которой они проявляются и формируются¹⁰. Данную мысль продолжил Л. С. Выготский, отметив, что в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность¹¹. Возможность осуществления процесса педагогического регулирования эмоционального состояния основана на развитии ценностно-смысловых структур, которые в современных исследованиях рассматриваются в рамках функционирования личности (Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, А. О. Прохоров и др.).

Учитель, ориентированный на понимание и учет состояния школьника, акцентирует свое внимание при взаимодействии, в первую очередь, на его внутренней системе отсчета (ценности, критерии оценок, проблемы и трудности). Задача педагога состоит в том, чтобы через учет эмоционального состояния поддержать школьника в процессе его личностного становления. Важным является распознавание и адекватная интерпретация актуального состояния ученика, благодаря этому педагог своевременно получает информацию о значимости действующих на ученика внешних и/или внутренних влияний. Эмоциональное состояние выполняет функцию связи между действительностью и потребностями в процессе поддержки эмоционального благополучия школьника.

Под педагогическим регулированием эмоционального состояния понимается целенаправленное влияние педагога на это состояние школьника с целью поддержания или изменения характера его протекания для включения субъекта в деятельность как систему ценностных отношений во имя личностного развития. Это процесс всегда индивидуально и лично окрашен, поэтому основными задачами учителя являются:

изучение проблем становления ученика и учет проживаемого им эмоционального состояния;

оптимизация ценностных ориентаций школьника, расширение целевой структуры педагогической деятельности, ее обращение в будущее;

предупреждение стрессовых ситуаций, повышение устойчивости ученика к влиянию стрессо-



генных факторов за счет организации совместной деятельности в границах поля эмоционального благополучия;

поддержка или изменение характера протекания актуального состояния школьника с целью включения в активную деятельность.

Учитель выявляет соответствие между тем, к чему стремится сам ученик (что он считает необходимым), и тем, к восприятию чего он готов «здесь и сейчас» в окружающем мире. Это соответствие выявляется педагогом до выстраивания процесса взаимодействия с учеником и во многом определяет успешность самого взаимодействия. Благодаря этому учитель помогает ученику в восхождении от инструментальных ценностей к ценностям более высокого порядка.

Педагог учитывает, что генетически человек не обладает потребностью прилагать максимум усилий, ему хотелось бы легко достигать желаемого. Благоприятное состояние (*ситуативная готовность*) открывает дорогу потенциальному (*заинтересованность, сосредоточенность*), и в этом случае ученик готов приложить усилия: потенциальное становится актуальным. При благоприятном состоянии актуальное реализуется в конкретных действиях. Проживание состояния открытости возможно лишь в безопасной, доверительной атмосфере, где личность чувствует себя настолько свободно, что начинает исследовать свой внутренний мир, таким образом сам субъект выбирает наиболее благоприятное направление своего развития.

Процесс педагогического регулирования включает следующие элементы: проживаемые школьником актуальные состояния; критерием оценки эффективности, которому должен соответствовать процесс педагогического регулирования, является включенность ученика в деятельность как условие личностного развития; механизм обратной связи – поступление информации благодаря основным показателям состояния ученика в контексте деятельности; сравнение актуального состояния с эталонной составляющей (образом оптимального состояния) на основе критериев и выявление наличия и меры их расхождения; регулирующее влияние с целью поддержания индивидуальных усилий школьника.

Данный процесс осуществляется на основе последовательной реализации этапов педагогического регулирования. Первым этапом является *распознавание и интерпретация эмоционального состояния ученика* в контексте ситуации. Он предусматривает обращение к эмоциональному состоянию ученика как к ценности, что позволяет педагогу адекватно интерпретировать ценностные ориентации школьника. Содержание выстраиваемого учителем влияния определяется следующими факторами: ценностные ориентации субъекта, его индивидуальный опыт, предыдущие состояния, истоки проживаемого состояния и контекст ситуации.

Следующий этап – *определение тактики педагогического регулирования эмоционального состояния ученика*. Он предусматривает: соотнесение адекватности актуального состояния со сложившейся ситуацией, системой ценностных отношений субъекта; прогнозирование возможного исхода состояния и динамики отношений личности с окружающей действительностью; соотнесение цели деятельности с эмоциональным состоянием субъекта.

Третий этап предполагает *принятие решения педагогом* и во многом определяет дальнейшее направление развития эмоционального состояния ученика, направленность его поведения. Сюда входят: определение цели педагогического регулирования; проектирование модели будущего результата деятельности; выбор способов педагогического регулирования.

Реализация процесса педагогического регулирования – следующий этап – основывается на использовании непосредственных и опосредованных видов влияния педагога, формировании и оценке результата деятельности, анализе сложившихся ценностных отношений.

Заключительным является *этап рефлексии*, который предусматривает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В центре рефлексии педагога – осознание того, что и как воспитанник воспринимает, понимает, какова его мера субъектности и особенности выстраивания ценностных отношений.

К педагогическому регулированию учитель обращается с тем, чтобы поддержать эмоциональное благополучие, инициировать произвольную активность школьника. Как только ученик становится способен самостоятельно регулировать свое поведение, в зависимости от контекста ситуации, педагогическое влияние «снимается», учитель предоставляет возможность ему самому выстраивать систему ценностных ориентаций, накапливать собственный уникальный опыт.

Примечания

- 1 См.: Подольский А. И., Карабанова О. А., Идובהва О. А. и др. Психоземональное благополучие современных подростков : опыт международного исследования // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. 2011. № 2. С. 9–20.
- 2 Приводится по: Friedman P. Discussion on the Vienna Psychoanalytic Society : On suicide. With particular references to suicide among young students. N. Y., 1967. P. 25–26.
- 3 Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980. 200 с.
- 4 См.: Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М., 1997. 224 с.
- 5 См.: Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. с англ. Е. Сурпиной. СПб., 2000. 368 с.



- 6 См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. 480 с.
- 7 См.: *Левин К.* Указ. соч. 368 с.
- 8 См.: *Филлипов М. М.* Психофизиология функциональных состояний : учеб. пособие. Киев, 2006. 240 с.

- 9 См.: *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 2005. 480 с.
- 10 См.: *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
- 11 См.: *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4. 428 с.

УДК 376.4

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Б. Щетинина

Саратовский государственный университет
E-mail: ebp1976@mail.ru

В статье рассматриваются основные формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду массовой общеобразовательной школы; описываются проблемы современного этапа развития инклюзивного образования; говорится о возможных путях их решения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, интегрированное образование, формы образовательной интеграции.

Modern Trends of Integration Process of Children with Disabilities into Public School System

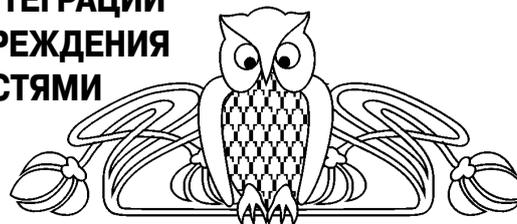
E. B. Shetina

This article covers main forms of integration of children with disabilities into public school environment. It also describes problems of modern stage of inclusive education development and possible ways to solve the problems.

Key words: children with disabilities, inclusive education, integrated education, forms of educational integration.

Сегодня отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья изменилось: немногие возражают, что образование должно быть доступно всем детям без исключения. Основной вопрос заключается в том, чтобы ребенок с особенностями развития не только получил богатый социальный опыт, но и реализовал в полной мере свои образовательные потребности и чтобы его обучение не снизило общий уровень образования других детей. Таким образом, вопросы из идеологической плоскости переместились в организационные, научно-методические и исследовательские.

Согласно статистическим данным, сегодня в России насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями (8%), из них около 700 тыс. – дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается: в частности, если в 1995 г. в России насчитывалось 453,6 тыс. детей с ограниченными возможностями



здоровья, то в 2011 г. – около 590 тыс.; при этом около 90 тыс. детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам¹.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х гг., ведутся разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике России, США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция, инклюзия (*inclusion*).

Мейнстриминг (обучение в общем потоке) предполагает, что ученики с особыми образовательными потребностями общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; если же они включены в классы массовой школы и дошкольные учреждения, то, прежде всего, для того, чтобы расширить возможности социальных контактов, а не для достижения образовательных целей². Примером могут служить следующие формы интеграции детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения комбинированного вида:

временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со слышащими детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;

частичная интеграция, при которой дети, еще не способные наравне со слышащими сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются по 1–2 человека лишь на часть дня в массовые группы³.

Собственно **интеграция** означает проведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; ученики с инвалидностью посещают массовую школу, но