



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Психология социального развития

Калинина Н. В. Трудные жизненные ситуации с позиции современных школьников: содержание и преодоление 245

Никитенко П. Д. Взаимосвязь социальных представлений о мире и смысловых ориентаций в различных условиях социализации молодежи 250

Кленова М. А. Взаимосвязь характеристик субъективного благополучия и представлений о риске представителей этнических групп 257

Шувалов А. В. Антропологический кризис как источник суицидального поведения несовершеннолетних 261

Малышев И. В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества 267

Григорьева М. В., Заболотина Е. Н. Творческая активность и самоактуализация личности подростка 273

Стволыгин К. В. Психолого-акмеологические особенности профессионального роста военнослужащих 279

Калинина Н. В., Володина Т. В. Развитие жизнестойкости педагогов в условиях образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования 285

Сидорчук Т. А. Образовательные программы для пожилых людей 289

Педагогическая акмеология

Перекрестова Т. С. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов 295

Тельтевская Н. В. Психолого-педагогические факторы развития творческой активности студентов 301

Петунин О. В. Научно-исследовательская и проектная деятельность как способы активизации познавательной самостоятельности студентов 306

Беспанская-Павленко Е. Д. Система ведущих психических функций детей дошкольного возраста 311

Цветков А. В. Символ как средство организации учебной деятельности 315

Кощеева О. В. Конструктивно-убеждающая и превентивно-убеждающая стратегии логопеда в работе с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста 319

Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья 323

Дюжакова М. В. Из опыта подготовки учителей к работе с детьми-мигрантами в США 327

Васильева Л. Л. Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса как субъект социально-педагогической деятельности 332

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор
Коссович Леонид Юрьевич

Заместитель главного редактора
Усанов Дмитрий Александрович

Ответственный секретарь
Клоков Василий Тихонович

Члены редакционной коллегии
Аврус Анатолий Ильич

Аксеновская Людмила Николаевна

Аникин Валерий Михайлович

Балаш Ольга Сергеевна

Бучко Ирина Юрьевна

Вениг Сергей Борисович

Волкова Елена Николаевна

Голуб Юрий Григорьевич

Захаров Андрей Михайлович

Ивченков Сергей Григорьевич

Комкова Галина Николаевна

Лебедева Ирина Владимировна

Левин Юрий Иванович

Макаров Владимир Зиновьевич

Монахов Сергей Юрьевич

Орлов Михаил Олегович

Прозоров Валерий Владимирович

Прохоров Дмитрий Валентинович

Федотова Ольга Васильевна

Федорова Антонина Гавриловна

Черевичко Татьяна Викторовна

Шатилова Алла Валерьевна

Шляхтин Геннадий Викторович

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ**

Главный редактор
Шамионов Раиль Мунирович (Саратов)

Заместитель главного редактора
Александрова Екатерина Александровна (Саратов)

Ответственный секретарь
Бочарова Елена Евгеньевна (Саратов)

Члены редакционной коллегии
Акопов Гарник Владимирович (Самара)

Александрова-Хауэлл Мария (Оклахома, США)

Витрук Эвелин (Лейпциг, Германия)

Григорьева Марина Владимировна (Саратов)

Демакова Ирина Дмитриевна (Москва)

Домбровский Валерис (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович (Москва)

Панов Виктор Иванович (Москва)

Поляков Сергей Данилович (Ульяновск)

Фетискин Николай Петрович (Кострома)

Фулоп Марта (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович (Минск, Беларусь)

Зарегистрировано
в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и представлен в Научной Электронной Библиотеке www.elibrary.ru в открытом доступе.
E-mail: akmepsy@mail.ru
Сайт: www.akmepsy.sgu.ru



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований по всем научным направлениям.

К статье прилагаются сопроводительное письмо, внешняя рецензия и сведения об авторах: фамилии, имена и отчества (полностью), рабочий адрес, контактные телефоны, e-mail.

1. Рукописи объемом не более 1 печ. листа, не более 8 рисунков принимаются в редакцию в бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

- а) бумажный вариант должен быть напечатан через один интервал шрифтом 14 пунктов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – Ф.И.О. автора и название статьи. Подрисуночные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;
- б) электронный вариант в формате Word представляется на дискете 3,5 или пересылается по электронной почте. Рисунки представляются в виде отдельных файлов в формате TIFF, EPS или JPEG.

2. Требования к оформлению текста.

Последовательность предоставления материала: индекс УДК; название статьи, инициалы и фамилии авторов, аннотация и ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; таблицы; рисунки; подписи к рисункам; библиографический список.

В библиографическом списке нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте.

Зав. редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Гаврина Марина Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Ковалёва Наталья Владимировна

Корректор

Крылова Инна Геннадьевна

Адрес редакции

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

Е-mail: akmepsy@mail.ru

Подписано в печать 12.11.2013.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. (12,25).

Тираж 500 экз. Заказ 76.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2013

CONTENTS

Scientific Part

Social Developmental Psychology

- Kalinina N. V.** Difficult Real-Life Situations from the Position of Modern School Children: Content and Overcoming 245
- Nikitenko P. D.** The Relationship of Social Representations about the World and Life Orientations in Different Conditions of Socialization of Young People 250
- Klenova M. A.** Interconnection between Characteristics of Subjective Well-being and Ideas about Risk in Representatives of Ethnic Groups 257
- Shuvalov A. V.** Anthropological Crisis as a Reason of the Suicidal Behavior among Teenagers 261
- Malyshev I. V.** Adaptational Possibilities of the School Graduates under Conditions of Changing Society 267
- Grigoryeva M. V., Zabolotina E. N.** Creative Activity and Self-Realization of Young Adult's Personality 273
- Stvolynin K. V.** Psychological and Acmeological Peculiarities of Military Members' Professional Growth 279
- Kalinina N. V., Volodina T. V.** Development of Resilience in Teachers under Conditions of Educational Environment at Institutions of Further Vocational Education 285
- Sidorchuk T. A.** Educational Programs for Senior Citizens 289

Pedagogical Akmeology

- Perekrestova T. S.** Acmeological Aspects of Professional and Pedagogical Training for Future Primary School Teachers 295
- Teltevskaya N. V.** Psychological and Pedagogical Factors of Students' Creative Activity Development 301
- Petunin O. V.** Scientific, Research and Project Activities as Ways of Activating Students' Cognitive Independence 306
- Bespanskaya-Pavlenko E. D.** System of Major Mental Functions in Preschool Children 311
- Tsvetkov A. V.** Symbol as a Means of Academic Activity's Organization 315
- Koshcheeva O. V.** Constructive-Assuring and Preventive-Assuring Strategies of Speech Therapists in the Course of Work with Parents of Preschool and Primary School Children 319
- Shchetinina E. B., Konovalova M. D.** Experience of Psychological and Pedagogical Accompanying of Disabled Students 323
- Dyuzhakova M. V.** From Experience of Preparing Teachers to Work with Migrant Children in the United States 327
- Vasilyeva L. L.** Ombudsmen for Participants in the Educational Process as a Subject of Social and Educational Activities 332



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9.

ТРУДНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ С ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: СОДЕРЖАНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ

Н. В. Калинина

Калинина Наталья Валентиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Ульяновский государственный университет
E-mail: kalinata66@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования психологического содержания трудных жизненных ситуаций и способов их преодоления с позиции современных школьников. Выделены конструктивные и неконструктивные способы преодоления жизненных трудностей, показана возрастная и индивидуальная специфика поведения подростков в трудных ситуациях. Изучение содержательных характеристик трудных жизненных ситуаций и способов их преодоления выполнено на базе общеобразовательных школ г. Ульяновска на пропорционально подобранной выборке ($n=178$ школьников разных возрастных групп: младшей (10–11 лет), подростковой (13–14 лет) и старшей подростковой, юношеской (15–17 лет)). Применение психодиагностического инструментария – беседы, фрустрационного теста С. Розенцвейга – позволило выявить социально-возрастные особенности содержания трудных жизненных ситуаций и способов их преодоления. Показано, что проявление конструктивности в преодолении трудных жизненных ситуаций носит неравномерный характер: повышение уровня конструктивности к 13 годам и его снижение к 15 годам. При этом подростки и юноши субъективно воспринимают и оценивают свое поведение как конструктивное. Полученные данные о типах, содержании и способах преодоления трудных жизненных ситуаций у подростков трех возрастных групп могут составлять основу программ психологической работы со школьниками, содействующих овладению ими конструктивными способами поведения в трудных жизненных ситуациях.

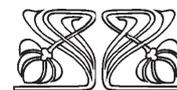
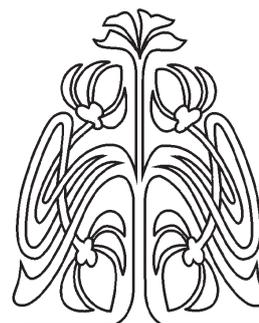
Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, конструктивная и неконструктивная стратегии преодоления трудностей, подростки.

Введение

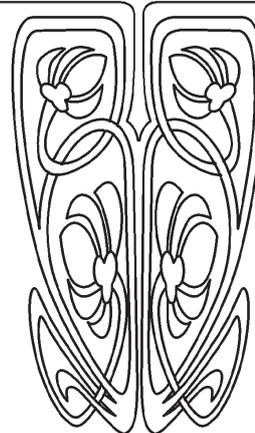
Наблюдаемый сегодня рост числа трудных ситуаций в жизни современных детей и подростков увеличивает риски их социальной дезадаптации [1]. Общество, прежде всего в лице образования как стратегического ресурса своего развития, призвано аккумулировать и развивать у школьников возможности эффективных способов преодоления жизненных трудностей. Формирование стратегий поведения школьников в трудных ситуациях невозможно без четкого понимания содержания как самой ситуации, так и способов ее разрешения с точки зрения учащихся [2]; именно эти моменты и изучались в нашем исследовании.

Методики и методы исследования

В качестве основного метода применялась беседа как метод живого взаимодействия, позволяющий исследователю для получения необходимых данных не только использовать информацию, напря-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





мую содержащуюся в ответах на вопросы, но и учесть дополнительные факторы: эмоциональные отношения, глубину переживаний, уточняющие сведения. В исследовании приняли участие 178 школьников – учащихся общеобразовательных школ г. Ульяновска трех возрастных групп: младшей (10–11 лет), подростковой (13–14 лет) и старшей подростковой, юношеской (15–17 лет). В ходе беседы ученикам задавались вопросы о том, бывали ли в их жизни трудные ситуации, какие из них они могли бы назвать кризисными. Ученики рассказывали о ситуациях, которые считают для себя трудными, и в каждом случае устанавливались причины такой оценки.

Результаты исследования и их обсуждение

Выяснилось, что представители младшей группы испытуемых (10–11 лет) испытывают трудности в основном в школе (52% от общего количества ответов) и в общении со сверстниками (38%). Также были названы другие ситуации, вызывающие затруднения (9%). Вступление в подростковую стадию у этих детей совпадает с изменением социальной ситуации – окончанием обучения в начальной школе и переходом в среднюю. И, конечно, приспособление к новым задачам, встающим в процессе обучения, к новым условиям, к усложнившимся требованиям затруднено и увеличивает нагрузку на психику младшего подростка. Дети формулируют эту проблему таким образом: «труднее стало учиться» (19%). Этим можно объяснить обеспокоенность детей количеством учителей в связи с введением предметного обучения: «много учителей, трудно привыкнуть» (14%). Им труднее приспособиться к требованиям и личностным характеристикам ранее неизвестных педагогов, особенно тех, у которых преобладает деловой стиль общения. Наиболее проблемными были названы ситуации, когда учителя допускают неконструктивные способы воздействия (17% ответов), а именно: кричат, оскорбляют, сравнивают с другими учениками, ругают родителей, угрожают наказанием, вызовом родителей, т.е. ущемляют личное достоинство ученика. Следует помнить о том, что возрастные особенности младших подростков заключаются в их значительной ориентации на межличностное взаимодействие, в акцентировании внимания на личностных, а не профессиональных качествах педагогов. Это влияет на развитие познавательного интереса подростка в целом и к учебному предмету в частности. Неслучайно и взаимоотношения со сверстниками были определены младшими подростками как трудные, так как вступление в подростковую стадию сопровождается кризисом самооценки и началом формирования стихийных подростковых норм взаимоотношений, когда позиция

«я для учителя» переходит в позицию «я для друзей» (одноклассников): это подтверждается и ответами ребят.

Подростки (13 лет) проблемными для себя считают ситуации в школе (51% от общего количества ответов), взаимоотношения с родителями (25%) и сверстниками (22%). При этом по содержанию их трудные ситуации в школе отличаются от аналогичных, указанных младшими подростками. В школе, как отметили дети, наиболее сложны для них ситуации наказания (18%), особенно публичные. В таких случаях они испытывают негативные эмоции (страх, стыд, обиду, гнев). Наказание, когда оно чрезмерно строгое, обычно воспринимается учеником как свидетельство его конфликта с учителем. Основой таких конфликтов, по мнению учеников, чаще всего являются: оценки успеваемости (16%), нетактичные поступки учителей (16%), формализм и необоснованная строгость в выполнении своих обязанностей и в отношениях с учениками (11%), вспыльчивость или агрессивность учителя (16%).

Важно помнить, что ситуация конфликта между учителем и учеником (или учениками) чрезвычайно неблагоприятна с педагогической точки зрения. Ребёнок, как правило, не может разрешить ее открыто, что приводит к непослушанию, сопротивлению, либо, из-за осознания своей зависимости от учителя, – страху. Все это резко снижает мотивацию учения и ухудшает отношение к школе в целом.

Для подростков трудны также некоторые новые задания и требования, которые они должны постоянно выполнять в процессе школьного обучения (16% от общего количества ответов). Конечно, все эти изменения – конструктивны, так как благодаря им возможно преодоление сложностей. Однако когда задачи превышают определенный порог трудности и усилия ученика не приводят к цели, у него может возникнуть фрустрация, следствием которой будет либо агрессия (по отношению к задаче, учителю, себе самому), либо отказ от деятельности и чувства вины. Задачи, предъявляемые ученикам, не являются для них одинаково проблемными в связи с различиями в способностях, достигнутым уровнем развития и т.д. Следовательно, при постановке таких задач следует обращать внимание на то, чтобы они соответствовали возможностям ученика или находились в зоне его ближайшего развития. Часто повторяющийся неуспех ослабляет психологическую устойчивость и формирует отрицательные установки по отношению к учебным предметам. Такие установки часто приводят к понижению уровня интеллектуальной деятельности и даже к блокированию развития в данной области. В случае, если ученик подвергается еще и многостороннему социальному давлению (со стороны учителя, родителей, товарищей и т.д.),



невозможность преодолеть это отставание может стать причиной психического срыва.

В отличие от младших подростков, ученики 13 лет особо выделяют как кризисные ситуации общения с родителями, когда родители стремятся все знать (22% от общего количества ответов), требуют послушания во всем (44%) и стремятся ограничить постороннее влияние (33%) на своих детей. В этом возрасте особую трудность у подростков вызывает налаживание конструктивных взаимоотношений с родителями.

Анализируя ответы подростков, касающиеся проблем, связанных со взаимоотношениями со сверстниками, мы обнаружили, что трудности часто связаны с соперничеством. Конфликты происходят как между девочками, так и между мальчиками, но возникают и у тех, и у других преимущественно с лицами своего пола. Подростки соперничают за лидерство в группе, за успехи в физической и интеллектуальной областях, за дружбу и привязанность, неудача в соперничестве воспринимается как кризис.

В беседе с юношами 15 лет выявились новые проблемы, так как в этом возрасте резко увеличивается озабоченность своим будущим. Юноши испытывают субъективные трудности при определении жизненных целей и перспектив (44% опрошенных считают кризисными свои переживания по поводу трудностей трудоустройства, определения своего места в социуме). Но есть юноши, которые вовсе не хотят задумываться о будущем, откладывая все свои ответственные решения «на потом» (22%). Юноши и девушки отмечают сложную социальную ситуацию в стране. Нестабильность и неопределенность жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие с большой тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, не хотят или не могут самостоятельно определить свой жизненный путь. Кризисными были также названы ситуации, когда нарушаются семейные взаимоотношения (33% от общего количества ответов) и отношения со сверстниками (38%). Особо подростки отмечают потерю или предательство друга (подруги); по-прежнему остаются проблематичными обучение в школе и отношения с учителями (28%).

После разбора трудных ситуаций в беседе с подростками выяснилось, пытались ли они преодолеть эти ситуации и что для этого делали. Характер получаемых ответов позволял судить о том, насколько конструктивно их поведение, есть ли у них навыки саморегуляции поведения и отрицательных эмоциональных состояний, используют ли они какие-либо конкретные средства саморегуляции.

Проанализировав результаты самооценки поведения подростков, мы можем сказать, что

младшие подростки (10–11 лет) обнаружили большую настойчивость и упорство в стремлении разрешить кризисные ситуации (67% детей выбрали конструктивные способы преодоления трудных ситуаций). Это, по-видимому, связано с возрастными изменениями, происходящими в личности детей 12-го года жизни. Примерно в этом возрасте возрастает мотивирующая функция самооценки, и в основе этих изменений лежит формирование стабильного «Я», что актуализирует у младших подростков потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми.

Наиболее типичными случаями реагирования на трудные ситуации в подростковом возрасте (13 лет) были негативные эмоции (56% детей) – страх, стыд, обида, слезы, а также защитные и агрессивные реакции. По данным исследования, у учащихся 7-го класса самый низкий уровень самопрезентации (особенно это касается мальчиков). Таким образом, когнитивная сторона самосознания во многом зависит от эмоциональной: даже относительно нейтральные ситуации воспринимаются подростками как содержащие угрозу самооценке, представлению о себе, в результате этого возникают сильное волнение, тревога, страх.

Подростки, которым исполнилось 15 лет, в большинстве случаев выделили конструктивные способы преодоления кризисных жизненных ситуаций (56%). Это можно объяснить тем, что, с одной стороны, в этом возрасте они менее импульсивны, более эмоционально устойчивы, дифференцированы их эмоциональные реакции и способы их выражения, у них повышаются самоконтроль и саморегуляция эмоций, а с другой – уровень значимости препятствия может определяться не только оценкой своих возможностей по его преодолению (а у подростков эта оценка из-за отсутствия достаточного личного опыта может быть неадекватно завышена), но и интенсивностью самой потребности преодоления (например, для самоутверждения).

Таким образом, большая половина (56%) школьников оценивают свое поведение в трудных жизненных ситуациях как конструктивное. 44% испытуемых предпочитают пассивно-зависимые, а в некоторых случаях и агрессивные варианты реагирования, что указывает на недостаток опыта уверенного, конструктивного поведения.

Полученные в беседе данные мы посчитали необходимым сопоставить с результатами психодиагностических методик, чтобы полнее и объективнее представить картину выбора школьниками разных возрастов стратегии поведения в трудных для них ситуациях. Фрустрационный тест С. Розенцвейга [3] предоставляет возможность исследования свойственных человеку



реакций на фрустрацию, позволяет оценить степень конструктивности поведения при решении проблемных ситуаций. Примеры, представленные в тесте, можно рассматривать как модель таких ситуаций, а поведение в них не как ситуативное, а как личностное, т.е. проявляющееся и в аналогичных случаях. Если школьники демонстрируют конструктивные реакции, то мы предполагаем, что в подобных этим случаях они ведут себя конструктивно. Конструктивность же поведения тесно связана с уверенностью в себе, верой в свои силы, активным стремлением к удовлетворению потребностей, развитию чувства социальной компетентности. Данная методика отражает субъективную оценку возможности преодолеть препятствия, от которой зависят сила и модальность переживания, поэтому преобладание конструктивного поведения мы можем соотносить с эмоциональной устойчивостью, высоким уровнем ответственности, высокой самооценкой, а неконструктивного – с эмоциональным неблагополучием, тревожностью, возбудимостью, низким уровнем ответственности, низкой самооценкой и т.п.

Количественная обработка сочетания типов и направлений реакций позволяет построить профиль фрустрационных реакций и по нему определить преобладающий тип поведения в трудных жизненных ситуациях. Показатель конструктивного поведения определяется как постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтных ситуаций (NP): либо в форме обращения за помощью к другим людям (NP–E), либо в форме принятия на себя обязанности разрешить ситуацию (NP–I), либо как уверенность, что время и ход событий приведут к ее разрешению (NP–M). Показатель неконструктивного поведения определяется как: экстрапунитивная направленность реакции (E) — обвинение в случившемся окружающих или внешних причин; полное сосредоточение на препятствии, вызвавшем фрустрацию, которое всячески подчеркивается (OD), и защитный тип реакции (ED), при котором испытуемый, защищаясь, либо осуждает кого-либо, либо признает свою вину, либо отрицает чью-либо ответственность за случившееся вообще. Анализ профилей поведенческих реакций подростков позволил установить следующее:

1) в трех группах доминирует экстрапунитивная (E) реакция: в группе пятиклассников – 37%, в группе семиклассников – 45%, в группе девятиклассников – 50%. Причем наблюдается тенденция роста к концу подросткового возраста. Подростки обвиняют в случившемся окружающих или внешние причины и склонны придавать препятствию большую значимость, чем оно того заслуживает. Для одиннадцатилетних подростков это является, по-видимому, возрастной особенностью, связанной как с недостаточным развитием

произвольной реакции поведения, так и с ограниченностью личного опыта. Можно предположить, что высокие показатели неконструктивного поведения у тринадцатилетних и пятнадцатилетних подростков в значительной степени зависят от предшествующего негативного опыта и низкой оценки собственной способности преодолеть препятствие;

2) анализ результатов типов реакций позволил обнаружить различия между тремя группами детей: в группе учащихся 5-х классов преобладает защитный тип реакций (ED), т.е. во фрустрирующей ситуации главной потребностью является защита своего «Я». Для группы учеников 7-х классов характерен необходимо-упорствующий тип реакции (NP), когда главным во фрустрирующей ситуации является желание найти выход. Девятиклассники в большинстве своем демонстрируют препятственно-доминантный тип реагирования (OD), сосредоточиваясь на препятствии, вызвавшем фрустрацию, и это ими всячески подчеркивается.

Поведение испытуемых в трудных ситуациях было проанализировано нами с точки зрения его конструктивности (таблица).

Средние показатели выраженности конструктивных и неконструктивных стратегий поведения подростков в трудных ситуациях

Способы поведения	Возрастные группы		
	11 лет	13 лет	15 лет
Конструктивные реакции			
NP–E	0,7	2	4,2
NP–I	1,4	3,6	0,9
NP–M	4,9	4,9	2,3
Средний балл	2,3	3,5	2,5
Неконструктивные реакции			
OD–E	4,9	5,3	6,9
ED–E	3,2	3,6	4,2
Средний балл	4	4,5	5,6

Наиболее конструктивное поведение демонстрирует группа семиклассников. Можно предположить, что деятельность по достижению цели в этом возрасте в значительной степени опосредуется стремлением к самоутверждению или утверждению в глазах окружающих вопреки любым обстоятельствам и даже вопреки очевидным неудачам. Очевидно, именно такой характер поведения возможен при актуальной потребности в самоутверждении.

Средний показатель неконструктивного поведения в группе пятиклассников – 4 балла, в группе семиклассников – 4,6 балла, в группе девятиклассников – 5,6 балла. Из полученных дан-



ных видно, что к концу подросткового возраста вопреки ожиданиям наблюдаются тенденция роста неконструктивных способов преодоления трудностей, потеря достижений, которые были в тринадцатилетнем возрасте. Реакции ED–E и OD–E показывают, что старшие подростки уже не ставят перед собой задачи предпринять что-либо действенное для преодоления возникшего препятствия, отдают себя во власть негативных переживаний, ищут способы защиты «Я».

Сравнивая объективные показатели устойчивости к фрустрации с данными самооценки подростками поведения в трудных ситуациях, мы обнаружили интересные факты: по результатам самооценки поведения в трудных ситуациях младшие подростки выбирали для себя конструктивные способы поведения, тогда как по результатам объективного исследования большинство пятиклассников выбрали защитные реакции, и здесь речь идет не о поиске выхода и даже не о переживании фрустрации, а, в первую очередь, о сосредоточенности на защите своего «Я». Для подростков, по результатам самооценки, типичными были неконструктивные способы реагирования – негативные эмоции и защитные реакции, но данные объективного исследования показывают признаки адекватного эмоционального реагирования. Подростки, которым исполнилось 15 лет, по результатам самооценки, в большинстве случаев выделили конструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций, а в результате объективного исследования типичным для них был препятственно-доминантный тип реакции в сочетании с экстрапунитивной направленностью, что может рассматриваться как свидетельство низкой фрустрационной толерантности, склонности к переживаниям, связанным с препятствием или обвинением, а не к поиску выхода из фрустрирующей ситуации.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что трудными для подростков любого возраста могут стать самые обычные ситуации взаимодействия в школе, со взрослыми и сверстниками, причем если ситуации затрагивают ущемление сферы «Я», то они становятся критическими. Четко выделяется возрастная динамика сфер возникновения критических ситуаций: от отношений в школе в младшем подростковом возрасте к отношениям с родителями в старшем подростковом возрасте и социальным отношениям, кризису в обществе – в юношеском. Подростки и юноши слабо владеют конструктивными способами разрешения критических ситуаций. Уровень конструктивности в возрастных группах различен: наблюдается не-

который рост конструктивности к тринадцати годам, а затем снижение – у пятнадцатилетних. При этом подростки и юноши субъективно воспринимают и оценивают свое поведение как конструктивное.

Полученные в исследовании данные о типах, содержании и способах преодоления трудных жизненных ситуаций у подростков трех возрастных групп составляют основу программ психологической работы со школьниками, содействующих овладению ими конструктивными способами поведения в трудных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Калинина Н. В. Психология социальной компетентности школьников. Самара, 2005. 296 с.
2. Тышкова М. Исследования устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // *Вопросы психологии*. 1987. № 1. С. 43–58.
3. Данилова Е. Е. Детский тест «Рисуночной фрустрации С. Розенцвейга»: практическое руководство. М., 1992. 61 с.

Difficult Real-Life Situations from the Position of Modern School Children: Content and Overcoming

Natalya V. Kalinina

Doctor in Psychology, Professor, the Chair of Psychology, Ulyanovsk State University, 42, L. Tolstogo str., 432017, Ulyanovsk, Russia
E-mail: kalinata66@mail.ru

The article presents results of an empiric research of the psychological content of difficult real-life situations and ways of overcoming them from the position of modern school children. Constructive and non-constructive ways of overcoming life difficulties are singled out; the article also discusses age-related and individual specific behavior of teenagers in difficult situations. The study of content characteristics of difficult life situations and ways of overcoming them was carried out in general educational schools of Ulyanovsk in proportional selections (n = 178 school children of different age groups – junior group (10–11 y.o.), senior group (13–14 y.o.), and teenage group (15–17 y.o.). Application of psycho-diagnostic tools, such as dialogue, frustration test of S. Rosenzweig, helped to single out social and age-related peculiarities of the content of difficult real-life situations and the ways of overcoming them. The results showed that the level of constructiveness in overcoming difficult life situations has an irregular pattern – the constructiveness level increases at the age of the 13 and decreases at the age of 15. Young adults and teenagers perceive and evaluate their behavior as constructive anyway. The data regarding types, subject, and ways of overcoming life difficulties in school children belonging to 3 age groups can be used as a foundation for school psychological activity that will help school children to behave constructively in case of difficult life situations.

Key words: difficult real-life situation, constructive and non-constructive strategies of difficulties overcoming, teenagers.



References

1. Kalinina N. V. *Psikhologiya sotsial'noi kompetentnosti shkol'nikov* (Psychology of schoolchildren's social competence). Samara, 2005. 296 p. (in Russian).
2. Tyshkova M. *Issledovaniya ustoichivosti lichnosti detei i podrostkov v trudnykh situatsiyakh* (Researching of children and teenagers personality's hardiness in difficult situations). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology). 1987, no. 1, pp. 43–58 (in Russian).
3. Danilova E. E. *Detskii test «Risunochnoi frustratsii S. Rozentsveiga»: prakticheskoe rukovodstvo* (The children's test «Pictural frustration by S. Rozentsveig»: practical guide). Moscow, 1992. 61 p. (in Russian).

УДК 316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

П. Д. Никитенко

Никитенко Павел Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А.
E-mail: 279247@mail.ru

Обсуждаются особенности системно-диахронического подхода к анализу различных условий социализации личности. Изложены данные исследования социальных представлений о мире и смысложизненных ориентаций в различных условиях социализации молодежи. Показана перспективность изучения социальных представлений о мире и смысложизненных ориентаций в зависимости от условий социализации личности. Выделены и описаны ядерные компоненты влияния смысложизненных ориентаций на представления молодежи о мире. Выявлены существенные различия социальных представлений о мире и смысложизненных ориентаций в зависимости от благоприятных/неблагоприятных условий социализации молодежи. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке социальных программ, позволяющих оптимизировать процесс социализации молодежи.

Ключевые слова: социальные представления, социализация, личность, смысложизненные ориентации, социальная действительность.

Теория смысложизненных ориентаций возникла благодаря логотерапии В. Франкла. Находясь в тяжелейших условиях концлагеря, где, казалось бы, обретение смысла жизни определяется горнилом печей Аушвица, он не потерял себя, как многие из его товарищей по несчастью, а наоборот – обрел. Он не только смог даже в таких условиях вести себя как исследователь, занимаясь интроспекцией своих ощущений, чувств к конкретной социальной действительности, но и оказывал психотерапевтическую помощь каждому страждущему. Рефлексируя свои переживания и состояния, анализируя своих товарищей по несчастью, он постоянно сталкивался с вопросом потери и обретения смысла жизни, бытия и мира.



В частности, он предложил следующую сентенцию: «...бытие человека определялось как “бытие в мире”». Мир включает основания и смыслы. Но субъективные основания и смыслы исключаются, если вы считаете человека замкнутой системой. Остаются причины и следствия. Следствия представлены условными рефлексиями или реакциями на стимулы. Причины представлены процессами обусловливания или побуждениями и инстинктами. Побуждения и инстинкты толкают, а основания и смыслы притягивают. Если вы рассматриваете человека как замкнутую систему, вы замечаете только силы, которые толкают, и не замечаете мотивов, которые притягивают...» [1, с. 38].

Таким образом, речь идет о причинно-следственной связи обретения смысложизненных ориентиров. Данные связи естественным образом зависят от мотивационных процессов, которые являются основными определяющими элементами поведения и развития личности. Конечно, мотивационные процессы обусловлены причинностью условий социальной действительности, социализации, социальных представлений о мире, а поведение и развитие личности являются следствием их реализации через деятельность личности, которая может трансформировать социальную действительность, изменять не только условия своей социализации, но и социальные представления о мире в целом. Понятно также, что эта система циклична по своему содержанию и основным механизмом, обеспечивающим такую цикличность, является деятельность личности. Высшим проявлением деятельности личности является ее субъектность, выражающаяся в социальной жизнедеятельности, которая, в свою очередь, зависит от ее смысла. По мнению В. Франкла, индивид не может лишиться смысла жизни, даже в самых тяжелых ситуациях он может



быть найден, и если все-таки это происходит, то, как правило, является причиной многих психических заболеваний и разных видов отклоняющегося поведения, например аддиктивного. Обретение смысла жизни осуществляется по нескольким направлениям: 1) наличие дела, направленного на достижение социально значимых целей; 2) принятие гуманистических ценностей; 3) статусность по отношению к обстоятельствам своей жизни [1].

Интересна также позиция А. Маслоу: по его мнению, постоянное удовлетворение потребностей является нормальным смысложизненным стремлением человека. Если одна из потребностей не удовлетворена, это вызывает фрустрацию и, как следствие, ведет к возможному переосмыслению смысложизненных ориентиров. Однако он также указывает на то, что «у людей, для которых влечение к творчеству представляется более значимым, чем любой контрдетерминант, их креативность может проявляться не только как самоактуализация, возможная на основе базового удовлетворения, но и как самоактуализация, возможная, несмотря на отсутствие базового удовлетворения...» [2, с. 73].

По всей видимости, наличие у человека определенного жизненного целепологания наделяет жизнь смыслом, и уже он является движущим мотивом для проявления социальной активности личности в различных условиях социальной действительности, социализации. Такая позиция подтверждается в исследованиях отечественных учёных, например, Д. А. Леонтьев считает, что цели на будущее могут придавать жизни смысл, цели, реализующиеся в настоящем, придают ощущения полноты и насыщенности жизни, а цели, достигнутые в прошлом, приносят удовлетворение прожитой жизнью [3].

С. Л. Рубинштейн одним из первых отечественных исследователей изучал сентенцию смысла жизни через призму предложенного им субъектно-деятельностного подхода. В частности, он считал, что «...эмпиричность жизни не дает личности возможность осуществить такое обобщение, выделить главное в жизни и в себе, что ведет к господству и смене частных смыслов и ситуаций. Наконец, неуспешность самореализации, когда трудности жизни превышают уровень личностных ресурсов, социальных умений, зрелости, смысл жизни разрушается механизмами защиты или проекции, что приводит к пессимизму, пассивности, размыванию чувства субъектности по отношению к собственной жизни...» [4, с. 1]. Конечно, в таком ракурсе обретение смысла жизни напрямую зависит от способности субъекта социально адаптироваться к различным условиям социальной действительности, социализации. В таком случае проблему смысла жизни необходимо исследовать при помощи социально-психологического знания.

Р. М. Шамионов для более полного исследования процесса социализации личности предложил системно-диахронический подход [5]. В рамках данного подхода смысложизненные ориентиры личности напрямую зависят от содержания усвоенного социального опыта, который, в свою очередь, конструируется с учетом институциональности диахронии взаимосвязей многоуровневых и межфункциональных характеристик, реализующихся через проявление прогрессивных и регрессивных психологических и социально-психологических характеристик личности в условиях динамичных общественных изменений.

Таким образом, обретение смысла жизни создает благоприятные условия для оптимального функционирования личности, формирует ценностно-смысловые стратегии поведения, реализующегося в конкретной деятельности, позволяющей личности успешно самореализоваться и самоактуализироваться в реальных условиях социализации.

Теоретические аспекты проблемы исследования социальных представлений о мире

Понятия, картины мира, мировоззрения интересовали еще античных философов, однако рамки данной работы не позволяют в полной мере охватить эту проблематику, поэтому следует обратить внимание на исследования феномена с позиции психологического знания. В психологическом знании представления о мире – это множество разнообразных явлений как собственно психологических, так и социально-психологических, что соответствует философской концепции естественно-научной картины мировоззрения. Такая разнородность феноменологии представлений о мире обусловлена, прежде всего, существующим в психологии разнообразием определений и трактовок: широко используются понятия «картина мира» (С. Л. Рубинштейн), «образ мира» (А. Н. Леонтьев), «модель мира» (Дж. Брунер), «когнитивная карта реальности» (Э. Толмен). Каждое из этих понятий несет собственную теоретическую нагрузку и обозначает определенную предметную область научно-психологического познания, поэтому они должны восприниматься как взаимодополняемые, но не взаимозаменяемые. Наличие различных когний в едином поле представлений о мире свидетельствует о методологической проработанности данной проблемы, что существенно облегчает исследовательскую и практическую работу психолога [6].

Само по себе социальное представление можно охарактеризовать как субъективное отражение личностью особенностей социальных отношений, разворачивающихся в обществе, являющихся одним из факторов регулирования деятельности



индивида в процессе его социализации. Социальные представления личности могут изменяться в зависимости от её позиции, а также когнитивной и развивающейся структуры, которая реализуется по ходу жизнедеятельности в какой-то позиции или роли, статусе в социальном мире.

Обращаясь к системному подходу, предложенному Л. С. Выготским, необходимо исследовать отдельные элементы процесса конструирования социального представления как взаимодействующие, взаимообусловленные, взаимосвязанные части единого целого. С точки зрения зарубежной социальной психологии, модель конструирования социального представления рассматривается при помощи когнитивного подхода. В нем явление «социальное представление» может быть когницией информационного поля, где обеспечивается взаимодействие субъекта и окружающей среды посредством дифференциации, интеграции и соотносением различных содержательных элементов. Методологическая проработка конструирования и формирования социальных представлений освещена в работах Т. П. Емельяновой, К. А. Абульхановой-Славской, Г. М. Андреевой, Р. М. Шамионова, Е. Е. Бочаровой и др.

Организация и методика исследования

Используя в исследовании методологическую стратегию системно-диахронического подхода, в качестве феноменов, обладающих определенной диахроничностью, мы предлагаем социальные представления о мире и смысложизненные ориентации личности. В исследовании использовались следующие научные методы: наблюдение, эксперимент, моделирование, которые, в свою очередь, трансформируются во множество специальных процедур получения научных данных.

Респондентами исследования были студенты различных вузов, социализирующиеся в неодинаковых условиях. Исследование состояло из трех этапов: на первом использовался автобиографический метод, который позволил определить, в каких условиях социализируются респонденты. После обработки данных число опрошенных составило 150 человек (возрастной интервал 18–19 лет). На втором этапе испытуемым была предложена методика, разработанная Г. Н. Малюченко и В. М. Смирновым, – опросник СПАИМ («Социально-психологический анализ индивидуальных моделей мира») – он дал возможность определить степень представленности наиболее распространенных типов социальных репрезентаций о мире в индивидуальном мировосприятии и миропонимании респондентов. Методика позволяет также выявлять осознаваемые или неосознаваемые представления человека об окружающей его социальной реальности, в

ней представлено четыре модальности образа: 1) хаотическая, 2) антагонистическая, 3) механистическо-технократическая, 4) органистическая [7].

Каждая такая модальность при явном своем преобладании взаимосвязана с определенными ценностями, профессиональными установками, личностными смыслами. Доминирование одной или двух модальностей мировосприятия позволяет сделать вывод о том, что в долговременной перспективе происходит неосознанное формирование поведенческих стратегий по определенному образу [7]. Обработка и интерпретация результатов проводилась нами отдельно по каждой модальности, после чего определялась доминирующая или доминирующие.

На третьем этапе респондентам была предложена методика Д. А. Леонтьева СЖО (определения смысложизненных ориентаций). Им предлагались пары противоположных утверждений: основная задача заключалась в выборе одного из двух утверждений, по их мнению, более соответствующего действительности, и отметить одну из цифр (1, 2, 3), в зависимости от того, насколько они уверены в выборе (или 0, если оба утверждения одинаково верны). Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех двадцати вопросов и переводу суммарного балла в стандартные значения. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия [8].

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования позволили получить следующие показатели: респонденты, имеющие представления о мире, выражающиеся через антагонистическую модальность, социализируются в условиях окраины мегаполиса. Они всегда точно знают, по какой конкретно причине их жизнь не столь хороша, как им хотелось бы, и что им необходимо сделать, чтобы жизнь стала лучше (табл. 1). Они считают, что в их жизненной ситуации виноваты другие, которые не дают им жить и развиваться, как они того желают. Эти респонденты не всегда проявляют активность в борьбе со своими надуманными или реальными недоброжелателями, но своего мнения по отношению к ним почти не меняют. Их сознание в процессе принятия условий социализации становится группоцентричным: конструируются стереотипные представления о мире по принципу «кто не с нами, тот против нас», поэтому практически любые проблемы они рассматривают с позиции противостояния добра и зла и, следовательно, во всем ищут происки врагов. Нередко вся их жизнь



строится согласно феномену «самосбывающегося пророчества», так как своим, пусть даже пассивно-негативным отношением к людям иных взглядов или иной культуры они могут создавать себе новых врагов.

Профессиональную деятельность эти испытуемые рассматривают либо как один из способов борьбы с врагами, либо как обременительную повинность, навязанную им врагами через определенные жизненные обстоятельства. В том случае, если профессия совпадает с их антагонистической ориентацией, они становятся профессионалами «экстра-класса», при этом иногда могут «перегибать палку» в борьбе с врагами. Представители власти либо идеализируются ими, если воспринимаются как «свои», либо вызывают явную неприязнь, желание идти на скрытый или открытый саботаж. Возможность получения нелегального дохода отвергается ими только в тех случаях, когда его получение связано

с эксплуатацией тех, кого они считают «своими». Возможность любого рода ущемления прав или эксплуатации представителей чужих социальных групп не рассматривается ими как зло и воспринимается как необходимый элемент борьбы, в этих случаях они могут пойти на оправдание любого рода преступлений [3].

Обратимся к другим показателям выраженности той или иной модели мира. Респонденты, отдавшие предпочтение хаотической модели мира, не строят долгосрочных планов, скорее, «плывут по течению», живут одним днем, стремятся к тому, что достижимо в короткие сроки, брать от жизни все, не упуская любой возможности. Для них в окружающем мире нет ничего определенного, нет какого-либо устойчивого порядка, в любой момент все может коренным образом измениться, поэтому они устремлены не к личностному росту, а к накоплению «навыков выживаемости».

Таблица 1

Динамика социальных представлений о мире молодежи в различных условиях социализации (%)

Представители	Модель			
	Органистическая	Механистическо-технократическая	Антагонистическая	Хаотическая
Окраины мегаполиса	14,3	2,5	73,4	12,3
Центра мегаполиса	57,5	12,4	21,5	8,6

Механистически-технократической модели мира придерживаются молодые люди, которым свойственно тщательное планирование своих действий (см. табл. 1). Они стараются избежать всякого рода неопределенностей путем четкого прогнозирования результатов своей деятельности. Любого рода ценности, идеалы для них относительны, они быстро находят выход из сложных ситуаций, не испытывая особых угрызений совести в тех случаях, когда им приходится кого-либо предавать или обманывать. Их отношение к условиям социализации, как правило, прагматично, поэтому практически при любых изменениях условий социализации они не выказывают своих эмоций, а сразу приспосабливаются к этим изменениям.

Преобладание органистической модели мира представлена у молодежи, социализирующейся в условиях центра мегаполиса (см. табл. 1). Такая модель мира характеризуется стремлением к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию в гармонии со всем окружающим. Если респондентам это не удастся, то они, как правило, начинают искать причины в самих себе. Их отличает стремление к постоянству, и если какие-либо жизненные проблемы появляются, то они их взаимосвязывают с состоянием общества и мира. Для них профессиональная деятельность

строится на эмоциональном общении с другими людьми, так как они гуманисты по своей сути [3].

Таким образом, значимые различия индивидуальных моделей мира респондентов находятся в зависимости от условий социализации. Позиционирование антагонистической модальности у респондентов, социализирующихся в условиях окраин мегаполиса, как основной для данной выборки, связана с выдвижением на передний план наиболее адекватных для окружающей их социальной действительности моделей мира, которые максимально способствуют их адаптации. Преобладание органистической модальности у респондентов, социализирующихся в условиях центра мегаполиса, свидетельствует об их стремлении к более полному самосовершенствованию в окружающей социальной действительности.

В ходе исследования смысложизненных ориентаций молодежи были получены следующие результаты: респонденты, социализирующиеся в условиях окраины мегаполиса, имеют низкие баллы смысложизненных ориентиров (табл. 2). Низкие баллы свидетельствуют о том, что испытуемые имеют смутные представления о будущих жизненных целях. Более того, свои цели они выстраивают из расчета – «здесь и сейчас» или «вчера». По всей видимости, такое позиционирование смысложизненных ориентиров может



характеризоваться фрустрированностью, что подтверждается наличием некоей неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. Однако наличие или отсутствие такой неудовлетворенности может зависеть от способности респондентов к рефлексии. Такая способность позволяет им провести полноценный анализ воспоминаний прошлых событий и создать предпосылки для планирования целей на будущее. Конечно, воспоминания прошлых событий, связанных с условиями социализации, могут внести некую неудовлетворенность прожитой частью жизни, как следствие этого возникают тревожность и разочарование в

каких-либо совершенных поступках. Далее, в результате этого разочарования наступают неверие в свои силы и инфантилизм, выражающийся в нежелании контролировать события собственной жизни. Однако разочарование может быть завуалировано демонстративной самоуверенностью и агрессивным поведением среди сверстников. Такой процесс цикличен по содержанию и, в конце концов, создает предпосылки для возникновения фатализма, убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таблица 2

Результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций молодежи в различных условиях социализации, средние значения

Шкалы	Представители		Критерий Стьюдента между группами
	Окраина мегаполиса	Центр мегаполиса	
Цели в жизни	22	32	2,702
Интерес и эмоциональная насыщенность жизни	21	30	2,502
Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	18	24	1,781
Локус контроля Я	14	26	2,902
Локус контроля–жизнь или управляемость жизни	19	27	1,982

Таким образом, смысложизненные ориентиры молодежи, социализирующейся в условиях окраины мегаполиса, размыты и слабо выражены, что свидетельствует о наличии неудовлетворенности социальной действительностью, разочарованности в себе и своих поступках, фрустрированности.

Смысложизненные ориентиры молодежи, социализирующейся в условиях центра мегаполиса, представлены следующим образом (см. табл. 2): их жизненные цели на будущее, как им кажется, реальны и осуществимы, имеют осмысленность, направленность, а также создают основу для временной перспективы. Исходя из этого, респонденты воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Такие характеристики позволяют им рефлексировать прошлые события и придавать осмысленность будущему, однако имеются некоторые сомнения в собственных силах для осуществления будущих планов, что, в принципе, присуще данной социальной группе, но не снижает убежденности в том, что человеку возможно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Таким образом, смысложизненные ориентиры молодежи, социализирующейся в условиях центра мегаполиса, представлены реалистично и ярко,

что свидетельствуют о наличии удовлетворенности социальной действительностью, уверенности в себе и своих поступках.

При помощи критерия Стьюдента были получены значимые различия, касающиеся смысложизненных ориентаций молодежи, что свидетельствует о влиянии условий социализации на становление и развитие личности.

Корреляционный анализ, проведенный по методу Пирсона, позволил выявить взаимосвязи между представлениями о мире и смысложизненными ориентациями молодежи в различных условиях социализации. Исходя из полученных данных, обнаружено шесть значимых взаимосвязей у респондентов, социализирующихся в условиях окраины: можно определить двухъядерную структурную композицию корреляционной плеяды, в которой ядрами являются характеристики смысложизненных ориентаций «интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (общее количество связей – 3) и модель мира «органистическая модальность» (общее количество – 3). Полученные ядра связаны между собой ($r = 0,317$), а это говорит о том, что, несмотря на их разнородность, они могут в зависимости от ситуации оказывать друг на друга трансформирующее воздействие. Элементами первого ядра структурной композиции стали такие характеристики смыс-



ложизненных ориентаций, как «цели в жизни» ($r = 0,237$), «локус контроля Я» ($r = 0,286$). Элементами второго ядра структурной композиции стали характеристики модели мира: «органистическая» ($r = 0,262$), «механистически-технократическая» ($r = 0,297$) и «хаотическая» ($r = 0,272$).

Фундамент структуры представлен в виде двух иерархических подструктур, которые составляют разнородные по своей сути характеристики, оказывающие влияние друг на друга. Полученная ядерная композиция свидетельствует о том, что условия социализации, детерминированные социально-ситуативной средой данной исторической эпохи, конструируют такие социальные представления о мире, которые провоцируют личность на достижение результата любой ценой в процессе своей жизнедеятельности. Это представление создает предпосылки для неудовлетворенности собой и своей жизнью в настоящем, что, естественно, вызывает фрустрацию по отношению к окружающей социальной действительности.

Взаимосвязи между представлениями о мире и смысложизненными ориентациями, полученные у молодежи, социализирующейся в условиях центра мегаполиса, имеют следующую картину: существует пять значимых взаимосвязей элементов структурной композиции, которая имеет одно ядро. Ядром стала характеристика смысложизненных ориентаций – «локус контроля Я», оно связано с такими моделями представлений о мире, как: «органистическая» ($r = 0,267$), «механистически-технократическая» ($r = 0,287$), антагонистическая ($r = 0,264$) и «хаотическая» ($r = -0,224$).

Фундамент структуры представлен в виде одной иерархической подструктуры, которая состоит из разнородных по своей сути характеристик, оказывающих влияние друг на друга. Полученная ядерная композиция свидетельствует о том, что стремление к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию в гармонии со всем, что их окружает, создает предпосылки для восприятия себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Более того, уверенность в себе создает предпосылки для стратегического планирования своего будущего, системного и рационального мышления; эти респонденты меньше полагаются на интуицию, что подтверждается наличием отрицательной взаимосвязи ядра корреляционной плеяды с хаотической модальностью.

Таким образом, ядерные композиции социальных представлений о мире и смысложизненных ориентаций молодежи, социализирующейся в условиях окраины мегаполиса и центра, существенно отличаются своими содержательными

характеристиками. Это отличие свидетельствует о различном влиянии условий социализации молодежи на их социальные представления о мире и смысложизненные ориентации.

Заключение

Результаты эмпирического исследования показали, что большинство респондентов, социализирующихся в условиях окраины мегаполиса, обладают социальными представлениями о мире в виде антагонистической модальности. По всей видимости, респонденты, придерживающиеся таких социальных представлений, всегда точно знают, по какой конкретно причине их жизнь не столь хороша, как им хотелось бы, и что им необходимо сделать, чтобы жизнь стала лучше. Однако, как правило, слова расходятся с конкретными делами, и это опять же объясняется отсутствием условий для их реализации или ими же оправдывается. Конечно, такая ситуация неоднозначна, так как отсутствие или неразвитость условий социализации усложняет процесс развития, становления и самореализации личности, более того, создаются комфортные условия для асоциального и аддиктивного поведения молодежи. Это становится возможным в силу причинности уже сформированных социальных представлений об окружающем испытуемых мире и следствий, которые реализуются через социальные отношения, а именно – в постоянной готовности противодействовать различным коллизиям в их жизни, что создает, по всей видимости, предпосылки для появления неопределенности в смысложизненных ориентирах и характеризуется ситуативностью, т.е. «сегодня хорошо – и ладно». Подтверждение такому положению наблюдается в слабо выраженных смысложизненных ориентациях, что свидетельствует о наличии некоторой неудовлетворенности по отношению к социальной действительности, разочарованности в себе, фрустрированности в целом.

Противоположная картина вырисовывается у респондентов, социализирующихся в условиях центра мегаполиса: их социальные представления конструируются по органистической модели мира. Она свойственна тем людям, которые стремятся к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию в гармонии со всем, что их окружает. Если это им не удастся, то они, как правило, начинают искать причины в самих себе. Очевидно, такие социальные представления о мире обеспечены относительно благоприятными условиями социализации личности и создают предпосылки для формирования реалистичных и ярких смысложизненных ориентиров, что свидетельствует о наличии некоторой удовлетворенности окружающей действительностью, уверенности в себе, своих поступках.



Эмпирический анализ взаимосвязей моделей представлений о мире и смысложизненных ориентаций молодежи, социализирующейся в условиях окраины мегаполиса, показал двухъядерную структурную композицию, состоящую из индивидуальной модели мира «антагонистическая модальность» и смысложизненной ориентации «интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Такие показатели свидетельствуют о том, что условия социализации, детерминированные социально-ситуативной средой, конструируют социальные представления о мире, которые провоцируют личность на достижение результата любой ценой. Эти социальные представления не только создают предпосылки для неудовлетворенности собой и своей жизнью в настоящем, что, естественно, сопровождается фрустрацией по отношению к окружающей социальной действительности, но и оказывает влияние на формирование обиды на себя, на социальное окружение и общество в целом.

Полученные результаты корреляционного анализа у молодежи, социализирующейся в условиях центра мегаполиса, показали одноядерную структурную композицию, состоящую из пяти элементов. Ядром здесь стала характеристика смысложизненной ориентации «локус контроля Я». Оно взаимосвязано с четырьмя моделями социальных представлений о мире и свидетельствует об устойчивости и надежности данной структуры. Полученная структура характеризуется стремлением к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию в гармонии со всем, что их окружает, и создает предпосылки для восприятия себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Более того, наличие уверенности в себе является основанием для стратегического планирования своего будущего, системного и рационального мышления и меньшего доверия интуиции.

Исследование выполнено в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (№ 14.В37.21.1009).

Список литературы

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 157 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999. 479 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основные понятия. URL: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/osnovnie-ponyatiya-sostavleno-k.htm> (дата обращения: 22.06.2013).
5. Шамионов Р. М. Социализация личности: системно-диахронический подход. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (дата обращения: 22.06.2013).
6. Никитенко П. Д. Некоторые проблемы конструирования социальных представлений // Уч. зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. 2010. Т. 3, № 1. С. 14–18.
7. Малюченко Г. Н., Смирнов В. М. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире. Саратов, 2006. 152 с.
8. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М., 2000. 18 с.

The Relationship of Social Representations about the World and Life Orientations in Different Conditions of Socialization of Young People

Pavel D. Nikitenko

PhD in Psychology, Associate Professor, the Chair of Psychology, Saratov State Technical University, 21, Politekhnikeskaya str., 410054, Saratov, Russia
E-mail: 279247@mail.ru

The features of the system-diachronic approach to the analysis of the various conditions of socialization. Presented by the study of social representations about the world and life orientations in different conditions of socialization of young people. Good prospects for the study of social representations about the world and life orientations, depending on the conditions of socialization. Identified and described nuclear components influence life orientations to represent the youth of the world. Revealed significant differences in social perceptions about the world and life orientations, depending on the favorable / unfavorable conditions of socialization of young people. Applied aspect of the research problem can be implemented in practice, psychological counseling services, as well as the development of social programs to optimize the process of socialization of young people.

Key words: social representations; socialization; identity; purpose of life orientation; social reality.

References

1. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla* (Man's Search for Meaning). Moscow, 1990. 157 p. (in Russian).
2. Maslou A. *Motivacija i lichnost'* (Motivation and personality). St. Petersburg, 1999. 479 p. (in Russian).
3. Leont'ev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* (Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the semantic reality). Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Osnovnye ponyatiya* (Basic concepts), available at: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/osnovnie-ponyatiya-sostavleno-k.htm> (in Russian).
5. Shamionov R. M. *Socializaciya lichnosti: sistemno-diahronichesky podhod* (Socialization of personality: systematic-diachronic approach), available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (date of access: 22.06.2013).

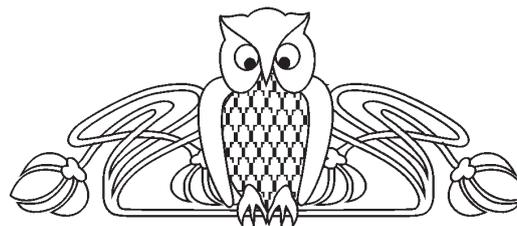


- study.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html (in Russian).
- Nikitenko P. D. *Nekotorye problemy konstruirovaniya social'nyh predstavleniy*. (Some of problems of producing the social representations). *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo institute Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya. Pedagogika*, 2010, vol. 3, no. 1. (in Russian).
 - Malyuchenko G. N., Smirnov V. M. *Social'no psihologicheskiy analiz celostnyh predstavleniy o mire* (Social and psychological analysis of the holistic view of the world). Saratov, 2006. 152 p. (in Russian).
 - Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* (Test life orientations (LSS)). Moscow, 2000. 18 p. (in Russian).

УДК 159.922.4

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РИСКЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

М. А. Кленова



Кленова Милена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет
E-mail: milena_d@bk.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи представлений о риске и характеристик субъективного благополучия у представителей разных этнических групп: немцев Поволжья и русских ($n = 170$ человек, из них 90 мужчин и 80 женщин в возрасте от 18 до 55 лет). Применение «Шкалы субъективного благополучия» М. В. Соколовой, мини-сочинения «Мои представления о риске» с последующим семантическим анализом, методов сравнительного и корреляционного анализов позволило выявить, что представления о риске взаимосвязаны с характеристиками субъективного благополучия и имеют различия в зависимости от этнической принадлежности. Показано, что немцы Поволжья, низко оценивающие удовлетворенность своей жизнью, чаще определяют риск как желание достичь цели; представление о риске как об опасности у немцев положительно связано со шкалой самооценки здоровья. Русские, определяющие риск как испытание собственных сил, более высоко оценивают значимость собственного социального окружения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб по вопросам этнопсихологических особенностей, а также в разработке курсов и программ при преподавании в вузах таких дисциплин, как социальная психология, психология риска, этнопсихология.

Ключевые слова: личность, социальные представления, риск, субъективное благополучие, этнопсихологические особенности.

Введение

В последние десятилетия в современной социальной психологии все чаще стали проводиться исследования в рамках концепции социальных представлений (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Т. П. Емельянова, Р. М. Шамяни-

нов и др.). Несомненно, это вызывает большой научный интерес, поскольку благодаря вышеуказанной теории стало возможным исследование социальных макропроцессов посредством анализа когнитивных процессов человека. По словам основоположника данной концепции С. Московичи, представления есть осмысленные знания [1]. Социальное представление выступает одной из форм познания социальной действительности. Особенно важным в данном контексте является то, что оно позволяет объяснить смысловые связи человека с миром [2, с. 215]. Использование инструмента социальных представлений эффективно в тех исследованиях, в основу которых положена часть социальной жизни, вызывающая много споров в обществе и не имеющая четкого научного определения. По словам Г. М. Андреевой, социальные представления рождаются в обыденном мышлении с целью понять, осмыслить окружающий человека мир, интерпретировать социальную действительность. Через социальное представление человек осуществляет познание социального мира [2, с. 215]. Как показали ранее проведенные нами исследования [3], одним из таких элементов социальной жизни является «риск».

Риск в общественном сознании связан не только с опасностью, потерей, трудностями, но и со стремлением испытать себя, а значит – и удовольствием. Кроме того, та часть общества, чью работу принято связывать с риском (пожарные, медики, милиционеры), в первую очередь, определяет его как свою непосредственную обязанность. В связи с этим научный интерес приобретает исследование представлений о риске в социальных группах, разделенных не только по возрасту, полу, социальному статусу,



но также и по национальному признаку. Не менее интересным, с точки зрения научного знания, является вопрос о взаимосвязи социального представления о риске и характеристик субъективного благополучия. Существует ли такая связь? Если да, то есть ли различия в зависимости от этнической принадлежности? Все эти вопросы положены в основу проведенного нами научного исследования.

Методики и методы исследования

В качестве инструментария сбора эмпирического материала исследования была выбрана методика М. В. Соколовой «Шкала субъективного благополучия». Социальные представления о риске исследовались посредством семантическо-

го анализа мини-сочинений, раскрывающих понятие «риск». Выборка исследования составила 80 человек, из них 40 – русские, жители г. Саратова и 40 человек – немцы Поволжья, жители Волгоградской области.

Результаты исследования и их обсуждение

Семантический анализ мини-сочинений, раскрывающих определение понятия «риск», показал, что ядром представлений, независимо от этнической принадлежности, является определение риска как «опасности» (79% испытуемых) и «действий наудачу» (58% испытуемых). Рассмотрим основные представления о риске в группах русских и немцев Поволжья (рисунк).



Социальные представления о риске русских и немцев Поволжья



Помимо ядерных представлений о риске, встречающихся в обеих выборках, выделены периферические, имеющие некоторые различия в зависимости от принадлежности к этнической группе. Так, для русских в представлении о риске чаще встречаются такие категории, как «отвага» ($t = 1,761^*$ (обозначения уровня значимости: * – 0,05; ** – 0,01; *** – 0,001), «действия на удачу» ($t = 1,883^*$), «авантюризм» ($t = 1,712^*$) и «решительность» ($t = 1,823^*$). В группе немцев Поволжья большее предпочтение, в отличие от русских, было отдано такому представлению о риске, как «желание достичь цели» ($t = 1,781^*$). Исследование психологических особенностей представителей этнических групп позволило сформировать определенные стереотипы, касающиеся личности немца. В. Г. Крысько по этому поводу говорит: «Склонность к абстрактному

мышлению у немца проявляется в неспешности принятия решений, во всестороннем обдумывании последнего. Как правило, немец не идет на риск, если у него нет уверенности в благополучном исходе дела» [4, с. 59]. Аккуратность, практичность, добросовестность, предусмотрительность, пунктуальность, точность, трудолюбие – те качества, которые присущи средне-статистическому немцу. Данные, полученные в некоторых исследованиях, подтверждают, что немцы, прежде чем согласиться на какой-либо рискованный поступок, тщательно и скрупулезно оценивают возможные варианты [4]. Для них в большей степени свойственна позиция «расчетливого риска».

Рассмотрим показатели шкалы субъективного благополучия в группах немцев и русских (таблица).

Уровень субъективного благополучия русских и немцев Поволжья

Параметры субъективного благополучия	Русские	Немцы Поволжья
Общий показатель	52,60	60,00
Напряженность и чувствительность	12,07	13,27
Психосоматика	10,73	12,78
Изменение настроения	4,50	5,15
Значимость социального окружения	8,13	6,89
Самооценка здоровья	5,03	6,20
Удовлетворенность повседневной деятельностью	8,90	10,98

Показатели субъективного благополучия немцев несколько выше аналогичных у русских ($t = 2,239^{**}$ для общего показателя субъективного благополучия). Исходя из полученных данных, можно предположить, что у немцев субъективное благополучие в большей степени связано с удовлетворенностью своей работой, повседневной деятельностью ($t = 1,939^*$). В ранее проведенных исследованиях было установлено, что лица, высоко характеризующие свою способность ставить цели и добиваться результатов, обнаруживают более высокий уровень субъективного благополучия [5]. Полученные результаты можно соотнести с этнопсихологическими особенностями немцев, указанными В. Г. Крысько, который характеризует представителей данной этнической группы как трудолюбивых, настойчивых, способных добиваться поставленной цели и пр. [4]. Тем не менее мы не должны забывать о том, что в исследовании принимали участие немцы, большинство из которых с рождения проживает в России. Своеобразная интеграция среды проживания и национальных особенностей позволяет говорить о так называемых «русских немцах». Именно поэтому в составляющих субъективного

благополучия и для русских, и для немцев Поволжья оказываются значимыми такие компоненты, как чувствительность, значимость социального окружения, в противоположность этнопсихологическим характеристиками, приписываемым истинным немцам – эмоциональная холодность, отстраненность, необщительность и т.д.

Рассмотрим взаимосвязь характеристик субъективного благополучия и представлений о риске. В группе немцев Поволжья обнаружены следующие взаимосвязи: представление о риске как об опасности связано со шкалой самооценки здоровья ($r = 0,431^*$). Испытуемые, которые, оценивая субъективное благополучие, говорят о большой значимости самооценки здоровья, чаще других определяют риск как опасность. Интересен тот факт, что оценки по шкале субъективного благополучия, обозначенной как «степень удовлетворенности повседневной жизнью», отрицательно связаны с представлением о риске как о желании достичь цели ($r = -0,387^*$) в группе немцев Поволжья. Данная связь говорит о том, что испытуемые, низко оценивающие свою удовлетворенность жизнью, чаще определяют риск как желание достичь цели. Риск в данном



контексте выступает определенным инструментом не только для достижения поставленных целей, но и как некий элемент субъективного благополучия в целом. Кроме того, общий показатель субъективного благополучия у немцев также отрицательно связан с представлением о риске как о желании достичь цели ($r = -0,422^*$).

В группе русских обнаружены следующие взаимосвязи: характеристика субъективного благополучия «значимость социального окружения» связана с представлением о риске как о преодолении себя ($r = 0,398^*$). Другими словами, испытуемые, определяющие риск как испытание собственных сил, более высоко оценивают значимость собственного социального окружения.

Заключение

Подведем некоторые итоги исследования: ядерные компоненты представлений о риске одинаковы для обеих этнических выборок. Русские и немцы Поволжья чаще всего определяют риск как «опасность» и «действия наудачу». Существуют некоторые отличия в периферических представлениях о риске: немцы чаще русских упоминают определение риска как «желание достичь цели». В свою очередь, в группе русских он чаще определяется как «авантюризм», «отвага», «действия наудачу», «решительность». Характеристики субъективного благополучия связаны с представлениями о риске и имеют некоторые отличия в двух этнических выборках: немцы Поволжья, низко оценивающие удовлетворенность своей жизнью, чаще определяют риск как желание достичь цели. Кроме того, представление о риске как об опасности у немцев положительно связано со шкалой самооценки здоровья. Русские, определяющие риск как испытание своих сил, более высоко оценивают значимость своего социального окружения.

Список литературы

1. Москвичи С. Социальное представление : исторический взгляд // Психологический журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–14.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2000. 303 с.
3. Кленова М. А. Социальные представления о риске // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 58–62.
4. Крысько В. Г. Этническая психология. М., 2002. 320 с.

5. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.

Interconnection between Characteristics of Subjective Well-being and Ideas about Risk in Representatives of Ethnic Groups

Milena A. Klenova

PhD in Psychology, Associate Professor,
the Chair of Educational Psychology, Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: milena_d@bk.ru

The article presents results of theoretical and empirical study on interconnection between ideas about risk and characteristics about subjective well-being in representatives of various ethnic groups: Volga Germans and Russians ($n = 170$ people, 90 males and 80 females aged 18 to 55 y.o.). utilization of M. V. Sokolova's «Scale of subjective well-being», mini-essays «My visions of risk» with the subsequent semantic analysis, methods of comparative and correlation analysis allowed to find out that visions of risk are interconnected with characteristics of subjective well-being and can be different depending on the ethnic background. The study shows that Volga Germans that have a low level of life satisfaction, more often define risk as a desire to achieve their goal; Volga German's vision of risk as a sort of danger is positively correlated with the scale of health self-evaluation. Russians, that define risk as overcoming of their own strengths, evaluate the importance of their social behavior more highly. The applied aspect of problem under study can be realized in counseling practice of psychological services dealing with issues of ethno-psychological peculiarities, as well as the development of syllabi and programs for teaching such university courses as social psychology, psychology of risks, ethno-psychology.

Key words: social visions, risk, subjective well-being, ethno-psychological peculiarities, personality.

References

1. Moskvichy S. *Sotsial'noe predstavlenie: istoricheskiy vzglyad* (Social representation: historical look). *Psikhologicheskiy zhurnal* (The psychological journal), 1995, vol. 16, № 1, pp. 3–14 (in Russian).
2. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya*. (Psychology of social knowledge). Moscow, 2000. 303 p. (in Russian).
3. Klenova M. A. *Sotsial'nye predstavleniya o riske* (Social representation of risk). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. 2011, vol. 11, № 2, pp. 58–62 (in Russian).
4. Krys'ko V. G. *Etnicheskaya psikhologiya* (Ethnic psychology). Moscow, 2002. 320 p. (in Russian).
5. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti*. (Psychology of subjective wellbeing). Saratov, 2004. 180 p. (in Russian).



УДК 316.614

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС КАК ИСТОЧНИК СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

А. В. Шувалов

Шувалов Александр Владимирович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии Российской Академии наук, Москва
E-mail: virtus@front.ru

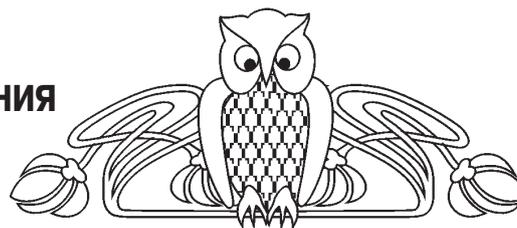
Предпринята попытка анализа и осмысления культурно-исторических и духовно-психологических предпосылок суицидального поведения несовершеннолетних в современной России. Показано, что проблема суицидов связана с антропологическим кризисом, в основе которого отпадение от духовной традиции и культуры. Ориентация людей на суррогатные ценности приводит к снижению синергичности в обществе, вызывает деструктивные и аутодеструктивные формы поведения (включая суицидальные попытки), происходит общее падение жизнеспособности. Автор приходит к выводу, что основным фактором, оберегающим ребенка от суицидального поведения, является качество отношений с естественным человеческим окружением, прежде всего – со значимыми взрослыми. Проблема детских суицидов относится к сфере коллегиальной ответственности взрослых.

Ключевые слова: суицидальное поведение, антропологический кризис, традиционализм, постмодернизм, педагогическая сверхзадача.

Введение

Проблема суицида, в особенности детского суицида – страшная, сложная и, надо признать, рационально до конца не объяснимая. Детство, отрочество – это время встреч, открытий, мечтаний, когда все интересно, когда каждый день полон новизны и очень хочется жить. К тому же в человеке заложен серьезный потенциал прочности, в том числе в виде инстинкта самосохранения. И только действие очень мощного, противоестественного, духовно противостоящего человеку метафизического фактора способно сломить инстинкт самосохранения в этот возрастной период, поэтому очень важно понять, что ослабляет, обезоруживает человека под давлением этой силы, а что укрепляет и защищает его.

Изучение проблемы суицидов зачастую сводится к рассмотрению специальных аспектов: есть люди, склонные к суицидальному поведению, соответственно, нужно уметь их выявлять и оказывать им своевременную помощь. Постараемся, не ограничиваясь рамками суицидологии, предпринять попытку анализа и осмысления проблемы с духовно-психологической и культурно-исторической точек зрения, чтобы в итоге ответить на два принципиальных вопроса: почему детские суициды в современной России не только



возможны, но и, по сути, стали повседневным явлением? Что мы – взрослые люди – все вместе и каждый в отдельности можем предпринять для предупреждения этих явлений?

Объективная ситуация: антропологический кризис

Согласно информации, приведенной Уполномоченным при Президенте Российской Федерации по правам ребенка Павлом Астаховым, и другим экспертным данным, ситуация с детскими и подростковыми суицидами в России крайне неблагоприятна [1]. Ежегодно у нас сводят счеты с жизнью от полутора до двух с половиной тысяч детей и подростков. В последние 6–7 лет частота суицидов в России составляет 19–21 случай на 100 тысяч подростков. Средний показатель в мире – 7 случаев на 100 тысяч. Согласно данным ВОЗ, Россия занимает первое место в Европе по количеству самоубийств среди детей и подростков и шестое место в мире по числу суицидов среди всех возрастов [1]. Это стабильная ситуация последних лет (!).

Но если не ограничиваться этими оценками и обратить внимание на другие экспертные данные, то выясняется, что современная Россия занимает лидирующее место в мире по: количеству абортов; числу разводов супружеских пар; числу детей, брошенных родителями, и детей-сирот; числу курящих детей; масштабу детского алкоголизма; объему потребления героина; числу нападения педофилов на детей [2].

Суицидальные показатели как бы подытоживают эту картину, а совокупные данные дают основания поднять вопрос о более общей проблеме. Мы полагаем, что суициды являются одним из проявлений общего снижения жизнеспособности в рамках тотального антропологического кризиса. Антропологический кризис связан с отрывом человека от духовных первооснов бытия. Он затрагивает ментальность и духовный настрой наших современников и проявляется в снижении синергичности общественной жизни: конкретно речь может идти о разрыве межпоколенных связей и разобщении старших и младших; о снижении уровня взаимного доверия между людьми и де-солидаризации общества в целом; об ориентации значительной части граждан на постмодернистский идеал самодостаточного человека и соответ-



ствующую ему модель жизни; об обесценивании человеческой жизни как таковой в современном социокультурном контексте.

О духовно-мировоззренческом противостоянии

В современном мире, в духовно-мировоззренческой, социальной и культурной сферах, ясно обозначились поляризация и противостояние двух сил: традиционализма и постмодернизма. Основу традиционализма составляет религиозное мировоззрение, ориентированное на мировые («авраамические») религии – христианство, иудаизм и ислам. Они происходят из древней традиции, восходящей к патриарху семитских племён Аврааму, и признают Священное Писание Ветхого Завета. Западная цивилизация, к которой мы себя причисляем, возникла в лоне христианской культуры. Российская государственность оформилась на ниве православной духовной традиции.

Традиционализм предполагает определенный вселенский порядок, иерархическое устройство мира и особое положение человека в мире: человек – венец творения. Согласно ветхозаветному Откровению, человек был создан по образу и подобию Творца. При этом образ Божий человеку дан, подобие же задано. В этом состоит и присутствующий человеку дар, и наивысшая цель, которую каждому надлежит осмыслить и возвести к ней свои устремления.

Традиционализм аккумулирует в себе предельные ценности и смыслы земной жизни, объединяет духовный опыт многих поколений людей, предполагает прочные межпоколенные связи, обеспечивающие духовное наследование и культурную преемственность. Традиционализм несет в себе мощнейший педагогический импульс, ориентирует человека на путь духовного возрастания, побуждает к сущностному познанию и осмыслению своей жизни, воодушевляет человека на благие дела, на служение не ради гордыни или обогащения, а ради торжества Добра и Истины.

Предтечей постмодернизма принято считать немецкого философа Ф. Ницше. В 1881–1882 гг. он пишет книгу «Веселая наука». Один из персонажей книги – безумный человек, который в светлый полдень посреди рынка с зажженным фонарем ищет Бога и, не найдя его, заявляет, что Бог умер. Эта фраза не только выражает позицию самого философа, но отражает настроение того времени и становится афоризмом. В ней отголоски надвигающегося нравственного кризиса человечества, связанного с утратой веры в космический порядок и в абсолютные моральные законы. Люди отвернулись от Бога, и Он «умер» в их сердцах. В это время Ф. М. Достоевский пишет: «Если Бога нет, значит, все можно».

Традиционализм теснится, с одной стороны, позитивной наукой, с другой – богоборческим гуманизмом. Ученые-естествоиспытатели заявляют, что они ни в микроскопы, ни в телескопы Бога не наблюдают, и обещают посредством научно-технического прогресса в самое ближайшее время снять все основные проблемы человечества. На деле, достижения науки используются в целях наращивания военного потенциала развитых стран. Новые виды оружия массового поражения привели к многочисленным жертвам в ходе Первой и Второй мировых войн.

Развитие науки и технологический бум порождают в человеке иллюзию всемогущества, подталкивают к экспансивному характеру деятельности. Интенсивное и безоглядное вмешательство в природу, провокативно-манипулятивные действия в социокультурной сфере провоцируют экологические и этические проблемы, которые бумерангом возвращаются к человеку.

В 1933 г. в США публикуется первый гуманистический манифест – программный документ апологетов гуманизма, главная идея которого состояла в необходимости создания новой нетрадиционной гуманистической доктрины, которая должна прийти на смену традиционным верованиям. Эта доктрина проповедует самоценность человеческой индивидуальности и ориентирует человека исключительно на мирские ценности.

Во второй половине XX века в условиях отпадения западного общества от ценностей традиционной культуры формируется постмодернизм – специфическое умонастроение и мировоззрение с претензией на переосмысление самой сущности культуры, места и назначения человека в мире. По смыслу термин «постмодернизм» можно перевести как «самая современная современность». В постмодернизме мир представляется в виде хаоса: *иерархически неупорядоченного, лишённого причинно-следственных связей и ценностных ориентиров*. Постмодернизм насаждает скептицизм и недоверие к традиционным конфессиям. Из культуры изъяты основополагающие понятия Добра, Единства и Истины, вместо этого пропагандируется равноценность любых, в том числе контркультурных, содержаний и форм. На смену объединяющим людей ценностям приходят соблазны множественных горизонтов позиционирования и противопоставление традиционному укладу жизни.

Надо сказать, что человеческое бытие в постмодернизме получает весьма сомнительное толкование. Вслед за «смертью Бога», провозглашенной Ф. Ницше, постмодернисты заявляют о «смерти Человека», имея в виду уход с исторической сцены людей, ориентированных на традиционные ценности. Постмодернизм упраздняет нормы морали и раскрепощает человека: все относительно и все допустимо вплоть до принципа



«ничего святого». «Постмодернистский человек» предельно индивидуализирован, для него личные интересы приоритетны. В постмодернизме мир – это безграничное многообразие возможностей. Социальная реальность утрачивает для человека статус подлинности, обретая качества «виртуального мира».

Возникнув как явление духовной жизни Запада, постмодернизм на рубеже 1980–1990-х гг. преодолел границы западного общества и стал распространяться на просторах глобального мира, затрагивая все сферы жизнедеятельности людей.

Рассмотрим основные положения традиционализма и постмодернизма (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение мировоззренческих представлений традиционализма и постмодернизма

Тематические понятия	Традиционализм	Постмодернизм
Культурные ориентиры	Духовная культура, высокая культура и народная культура	Массовая культура потребления и развлечения
Представление о сущности человека	Человек – носитель образа Божия	Человек «умер»
Происхождение и призвание человека	Человек – творение Божие и соратник Богу	Человек – одинокий «кочевник» в мире
Духовная задача	Приобщение к святыням, решение проблемы достойного и недостойного бытия в мире (проблемы добра и зла)	Жизнь «по ту сторону» добра и зла
Направленность жизни	Созидание, долг, служение	Потребление, стяжание, удовлетворение желаний
Отношение к другому	Любовь, солидарность, терпимость	Конкуренция, манипуляция, пренебрежение

Постмодернистская атака на традиционные ценности влечет последовательное «раскультивирование» общества и «расчеловечение» индивида. В искусстве, например, это утверждение деструктивного начала в качестве стилиобразующего фактора, который продуцирует образы порока, агрессии, деградации, распада, наводнившие в последние годы литературу, кинематограф и медийное пространство. Отчуждение от духовной традиции и установка на постмодернистский идеал разжигают в человеке эгоцентризм, пробуждают своенравность и самонадеянность, приводят, с одной стороны, к ценностной дезориентированности, страстности, с другой – к внутреннему опустошению, переживанию бессмысленности жизни и в конечном итоге – к общему снижению жизнеспособности. Эгоцентризм – «ахиллесова пята» человека – замыкает его на собственных интересах, целях и пристрастиях, пробуждает гордыню, толкает к деструктивным и/или аутодеструктивным действиям.

Преобладание постмодернистских тенденций в обществе ведет к кардинальной смене (по сути, перекодировке) приоритетов человеческого бытия. Ориентация на нравственное достоинство, крепкую семью, служение отчизне и обществу подменяется признанием самоценности отдельной личности, поощрением ее самовыражения и самоутверждения любыми средствами и любой ценой. Исследователи прогнозируют, а эксперты подтверждают, что при таком целеполагании

обостряются проблемы, обусловленные всплеском эгоцентризма и распространением антисоциального поведения. В результате в обществе нарастают девиантные и аномические (аномия – социологическое понятие, обозначающее любые виды нарушений в ценностно-нормативной системе общества) тенденции: люди привыкают действовать за счет других, в ущерб другим, против других.

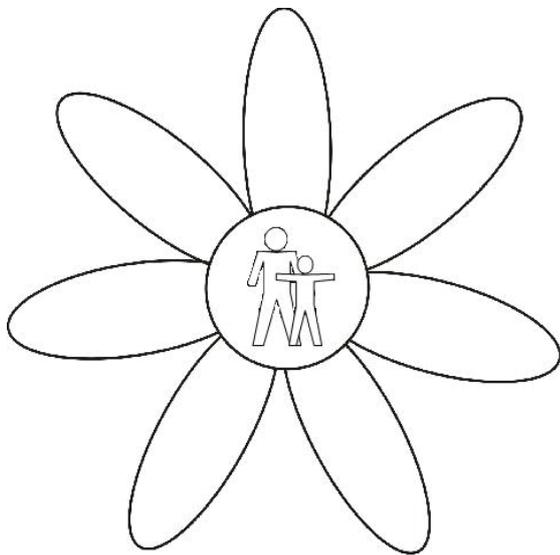
Постмодернизация системы образования

Зараза постмодернизма поражает не только отдельного человека или супружеские союзы, но и целые социальные системы: так происходит, например, с системой образования.

С позиций традиционализма система образования – это пространство встречи поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами. В основе традиционной модели образования педагогический консенсус: общность представлений о педагогической сверхзадаче. Аллегорически ее можно представить в виде цветка – ромашки (рисунок). «Лепестки цветка» отражают предметное многообразие и основные направления учебной и внеучебной деятельности. «Сердцевина цветка», скрепляющая лепестки воедино, символизирует педагогическую сверхзадачу: личностное развитие и нравственное воспитание ребенка. Педагогическая сверхзадача – это сфера сложения усилий. Для педагогиче-



ского сообщества, призванного сеять разумное, доброе, вечное, представление о педагогической сверхзадаче является профессионально-мировоззренческим ориентиром и «точкой отсчета», необходимой для обеспечения осмысленности, преемственности и безопасности образования.



Аллегория «Система образования»

Под лозунгами «оптимизации» и «модернизации» (по сути, постмодернизации) современное образование встало на путь примитивных технократических преобразований, отступив от задач воспитания в угоду экономической и бюрократической целесообразности. Современная система образования, подобно шагреновой коже, сжимается и вырождается в сферу услуг. Идет ползучая депедагогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ. Внутри образования складывается гнетущая атмосфера «обюрокрачивания» и «осушения». На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. Сказанное отнюдь не умаляет живую и осмысленную работу с детьми, которая сохраняется, но уже, скорее, не благодаря, а вопреки общей тенденции. Можно сравнить отличительные особенности традиционной и постмодернистской моделей образования (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение особенностей традиционной и постмодернистской моделей образования

Тематические понятия	Традиционализм	Постмодернизм
Отношение к культуре	Культурная преемственность, знание канонов и следование им	Отрицание традиционных ценностей, релятивизм и мультикультурализм
Цели воспитания	Самоодоление, нравственное достоинство	Самодостаточность, успешность
Образовательная общность	Субординация в системе отношений «старшие – младшие», этические требования, диалог, дисциплина	Акцентация правового равенства старших и младших, нивелирование авторитета взрослого, отказ от норм поведения, общения, обучения как репрессивных
Роль личности в образовании	Личный пример и добрый совет (совесть) педагога как основное средство воспитания	Умаление воспитательной роли педагога в пользу правового паритета и информационно-коммуникативных технологий

Психологические эффекты антропологического кризиса у детей

Антропологический кризис и постмодернизация образования уже в полной мере затронули подрастающие поколения. В последние годы в рамках консультационной и коррекционной работы с несовершеннолетними мы систематически сталкиваемся со следующими проблемами. Во-первых, это – разнообразные проявления аномального эгоцентризма, сдвиг в умонастроении и поведении детей от естественной детской романтичности к противоестественной расчетливости и скептицизму. В поведении детей дошкольного и школьного возраста наблюдается

гипертрофированное своеобразие, поверхностность и/или приземленность интересов, моральная незрелость или моральная распушенность, бесчувственное отношение к другим, склонность к пренебрежению социальными и нравственными нормами. Основным источником перечисленных отклонений личностного развития являются дисфункции родительско-детских отношений и недостатки воспитания в семье. Вместе с тем эти нарушения спровоцированы дезориентирующим и растлевающим влиянием на сознание детей массовой культуры потребления и откровенной контркультуры, насаждаемых современными СМИ и индустрией развлечений.



Во-вторых, это – формирование зависимостей химического и нехимического генеза. Так, у детей и подростков все чаще выявляются признаки кибермании (одержимого увлечения компьютерными играми) и интернет-зависимости. Как правило, мы сталкиваемся с двумя типами ситуаций: сначала это легкомысленно-попустительское отношение со стороны родителей, когда они не придают значения страстному увлечению ребенка или, более того, используют компьютерные игры в качестве поощрения, например, за хорошие оценки в школе. Позднее, когда незаметно утрачивается контроль над ситуацией, растерянные родители признаются в своем бессилии перед зависимым поведением ребенка.

В-третьих, это – массовые негативные явления, обусловленные последствиями реформирования отечественной системы образования: среди них субклинические нарушения психоэмоционального состояния и отклонения в поведении детей дошкольного возраста, спровоцированные порочной практикой интенсивного вовлечения детей в учебные формы деятельности в рамках программ «подготовки к школе». Здесь цель так называемого «предшкольного образования» сводится к «натаскиванию» детей к школе. Данная тенденция сопряжена с неучетом возрастных интересов, возможностей и особенностей детей и в итоге оборачивается существенными рисками для их здоровья и развития. Далее следуют проблемы дефицита мотивации учебной деятельности и школьной неуспеваемости среди учащихся начальной и средней школы, обусловленные ранней «интеллектуализацией» и форсированным началом школьного обучения. Они влекут за собой сначала защитный регресс, когда дети вместо того, чтобы усердствовать в учении, предпочитают играть, это приводит к функциональным нервно-психическим расстройствам и деформациям личностного развития школьников. Кульминацией становятся проблемы апатии или протестного поведения учащихся старшей школы, вызванные тем, что учебный процесс снова принимает форму «натаскивания», теперь уже на ГИА и ЕГЭ. Родители сетуют, что не могут по утрам разбудить детей, поднять и отправить их в школу, или дети уходят из дома в школу, но до школы так и не доходят. При этом в рамках консультативных бесед и психологической диагностики клинические (болезненные состояния) или социально-психологические (конфликты со сверстниками или учителями) причины не выявляются.

Получается, что современное общество воспроизводит поколения самозамкнутых, деформированных и деморализованных людей, уязвимых и податливых к проискам врага рода человеческого. В этой связи часто вспоминается Кай – герой сказки Г. Х. Андерсена «Снежная королева»: мальчик, которому в глаз попал осколок разбитого дьявольского зеркала, и его сердце «оледенело»,

по сути, стало невосприимчивым к истинному, доброму и прекрасному, и его внутренний мир опустел. Созерцая эту картину, начинаешь остро чувствовать и осознавать, как современным детям, закупоренным в компьютерных играх-стратегиях и заблудившимся в социальных сетях, не хватает живительного опыта добрых дел, духа мальчишеского братства и чувства причастности к непреходящим ценностям, которые, выражаясь словами из песни Сергея Трофимова «Родина», «не купить и не отнять».

О мотивах суицидов и основах детской жизнестойкости

Теперь вернемся к центральному вопросу нашего обсуждения. Анализ мотивов совершения детьми и подростками самоубийств за период 2009–2010 гг. показал, что чаще всего несовершеннолетние сводили счеты с жизнью по причинам:

- семейных разногласий и конфликтов, боязни наказания со стороны родителей;
- неразделенных или прерванных романтических отношений (в подростковом возрасте дети уверены, что первая любовь – это навсегда, и относятся к ней крайне серьезно).
- Среди других поводов для суицида выявлены: конфликты со сверстниками и друзьями;
- учебная неуспеваемость, низкий уровень школьной адаптации;
- бестактное поведение отдельных педагогов (психологическое насилие), конфликты с учителями;
- демонстративное поведение с суицидальными намерениями, повлекшее за собой смерть;
- тяжелая болезнь или смерть близких родственников;
- антисоциальный образ жизни родителей (алкоголизм и безработица);
- лишение родителей родительских прав;
- аддиктивное поведение (наркотики, алкоголь и пр.), которое влечет за собой финансовые проблемы и проблемы с правоохранительными органами;
- боязнь уголовной ответственности за совершение правонарушения;
- осознание собственного виновного поведения;
- подростковая беременность;
- сексуальное насилие (зачастую ребенок считает себя виноватым в произошедшем);
- физические недостатки ребенка;
- наличие психического заболевания;
- низкий уровень жизни;
- влияние деструктивных сект и субкультур.

Суицидологические исследования опровергли утверждение, что большинство самоубийц – душевнобольные. Выяснилось, что количество душевнобольных среди самоубийц не превышает их числа среди тех, кто умирает своей смертью, т.е.



суицид, как правило, мало связан с психическим расстройством. Развенчан также миф о том, что чаще сводят счеты с жизнью дети из социально неблагополучных семей.

Существенную роль в этиологии суицидального поведения несовершеннолетних играет размещение в информационно-телекоммуникационных сетях общего пользования информации, популяризирующей самоубийства, провоцирующей ребенка на лишение себя жизни. В интернете образуются стихийные «клубы самоубийц», предлагающие своим посетителям «тысячу способов уйти из жизни». В свободном доступе видеоролики, содержащие презентацию изощренных способов ухода из жизни.

Чаще всего самоубийство – это шаг отчаяния в переживании ситуации, которая субъективно воспринимается как неразрешимая. Главный вопрос, который должны задать себе взрослые: как мы не заметили, что с ребенком что-то не так? Маркерами суицидального риска являются следующие особенности несовершеннолетних:

резкие перемены в настроении и поведении;
сильные эмоциональные колебания;
самоизоляция: уход в себя;
депрессия: эмоциональный упадок;
агрессия: немотивированные вспышки гнева,

ярости, жестокости;

нарушения аппетита;

прямые или косвенные высказывания суицидальных намерений;

прощание и раздача подарков окружающим.

Есть общее правило, которым следует руководствоваться родителям и педагогам: обращайтесь на необычное поведение ребенка – видимо, что-то произошло или изменилось: это повод задуматься, поговорить с ребенком или проконсультироваться у специалиста.

Обзор поводов суицидальных попыток среди несовершеннолетних помогает нам увидеть и понять, что ориентированное на традиционные духовные ценности синергичное общество либо не допускает перечисленные факторы риска, либо амортизирует их за счет качественных отношений между взрослыми и детьми: эмоциональной чуткости, заботы и воспитания. Взрослые (родители, родственники, педагоги, специалисты, священнослужители), мобилизованные на совместное решение педагогической сверхзадачи, обеспечивают детям дружелюбную, экологичную, духовно и культурно обогащенную среду развития и воспитания. Благочестивый пример старших и духовное единение с ними более всего защищает младших от пагубы. Полноценная детско-взрослая со-бытийная общность не только удерживает ребенка от безоглядных действий и отчаянных поступков, но и наделяет его силой жизнелюбия, трудолюбия, любознательности и человеколюбия. Со-бытийная общность теоцентрична. Ее праобраз дан в наставлении святого подвижника

VI–VII вв. аввы Доротея. Он начертал окружность и разъяснил: окружность – это мир людей; радиусы – это отдельные люди; центр круга – это Бог; чем ближе человек к Богу, тем ближе он к другим людям; чем дальше люди от Бога, тем дальше они друг от друга.

Выводы

Пришло время вернуться к поставленным вначале вопросам и дать по возможности лаконичные ответы. Проведенный анализ культурно-исторических и духовно-психологических предпосылок суицидального поведения несовершеннолетних позволяет сделать ряд выводов:

1) проблема суицидов связана с антропологическим кризисом, в основе которого отпадение от духовной традиции и культуры. Ориентация людей на суррогатные ценности влечет снижение синергии в обществе, вызывает деструктивные и аутодеструктивные формы поведения (включая суицидальные попытки), приводит к общему падению жизнеспособности;

2) проблема детских суицидов относится к сфере коллегиальной ответственности взрослых;

3) основным фактором, оберегающим ребенка от суицидального поведения, является качество отношений с естественным человеческим окружением, прежде всего – со значимыми взрослыми;

4) основные способы предупреждения суицидов среди несовершеннолетних – это забота и воспитание детей в духе культурной традиции; все остальное – в дополнение к заботе и воспитанию, но никак не наоборот.

Список литературы

1. Павел Астахов считает суициды государственной трагедией // Сайт Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, 2013. URL: <http://www.rfdeti.ru/display.php?id=4735> (дата обращения: 05.04.2013).
2. Доклад ЮНИСЕФ «Анализ положения детей в Российской Федерации» // Сайт Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, 2013. URL: http://www.rfdeti.ru/files/127020706_analiz_rf.pdf (дата обращения: 05.04.2013).

Anthropological Crisis as a Reason of the Suicidal Behavior among Teenagers

Aleksandr V. Shuvalov

PhD in Psychology, senior researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 13, Yaroslavskaya str., 129366, Moskva, Russia
E-mail: virtus@front.ru

The present article makes an attempt of analysis and contemplation about cultural, historical, psychological, and spiritual reasons of modern Russian teenagers' suicidal behavior. The results showed that the reason is in an anthropological crisis that leads to dissociation with culture



and spiritual traditions. People's orientation towards surrogate values decreases the society's synergy, brings in destructive and self-injurious forms of behavior (including suicidal attempts) and decreases the level of survivability. The author comes to the conclusion that the main factor that keeps a child away from suicidal behavior is the quality of relations with the natural human environment, primarily with significant adults. The problem of suicidal behavior in children lies in the sphere of collegial responsibility of adults.

Key words: suicidal behavior, anthropological crisis, traditionalism, post-modernism, pedagogical ultimate priority.

References

1. *Pavel Astakhov schitaet suitsidy gosudarstvennoy tragediey* (Pavel Astakhov considers suicides as

the state tragedy). *Sait upolnomochennogo pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po pravam rebenka* (The Site of the Commissioner for the President of the Russian Federation by the rights of the child), available at: <http://www.rfdeti.ru/display.php?id=4735> (in Russian).

2. *Doklad YUNISEF «Analiz polozheniya detey v Rossiyskoy Federatsii»* (UNICEF report «The Analysis of position of children in the Russian Federation»). *Sait upolnomochennogo pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po pravam rebenka* (The Site of the Commissioner for the President of the Russian Federation by the rights of the child), available at: http://www.rfdeti.ru/files/127020706_analiz_rf.pdf (in Russian).

УДК 159.923+316.6

АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

И. В. Малышев

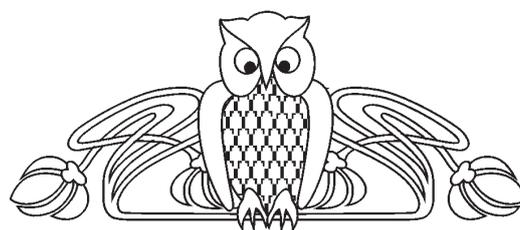
Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Саратовский государственный университет
E-mail: iv.999@list.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования адаптационного потенциала учащихся старших классов общеобразовательной школы. Применение «Методики изучения социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, опросника Мини-Мульт (ММПИ) и 16PF-опросника Р. Кеттелла, методов сравнительного и корреляционного анализов позволило выявить особенности характеристик адаптационного потенциала выпускников школ 2011 и 2013 гг. ($n = 101$, в возрасте 16–17 лет). Показано, что одним из существенных факторов социально-психологической адаптации выступает стрессоустойчивость личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, в частности, при осуществлении мониторинга процесса адаптации личности в условиях образовательной среды.

Ключевые слова: стрессоустойчивость личности, адаптационные характеристики, социально-психологическая адаптация.

Введение

Сегодня современная личность должна обладать способностями, предполагающими максимально быструю и эффективную адаптацию к разным воздействиям социальной среды. Во многом это обусловлено динамично развивающимся обществом, которое требует от человека готовности к переменам и развитию. В этой связи наибольшую актуальность приоб-



ретает проблема адаптационных возможностей взрослеющей личности и ее стрессоустойчивости – способности противостоять длительным стрессам в процессе дальнейшей социализации, по окончании учебного заведения.

Теоретический анализ проблемы

Устойчивость (стрессоустойчивость) в психологическом плане, по мнению А. А. Реан, отражает функциональные характеристики профессионально значимых психических процессов, качеств и свойств личности [1]. Сюда, по его мнению, относится степень адекватности психологической системы деятельности требованиям конкретных рабочих ситуаций. К. К. Платонов рассматривает анализируемое понятие как взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности (степень волевого владения достаточно сильными эмоциями) и характера деятельности; он подразделяет эмоциональную устойчивость на эмоционально-моторную, эмоционально-сенсорную и эмоционально-волевою [2]. Б. Х. Варданян считает, что стрессоустойчивость – особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных [3].

Стрессоустойчивость во многом определяет адаптационный потенциал или возможности личности, успешно или не успешно приспосабливающейся к условиям и требованиям социальной среды. Рассматривая результаты исследования личностного адаптационного потен-



циала в экстремальных условиях, А. Г. Маклаков полагает, что «адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды» [4].

По мнению А. А. Ершова, адаптация и преобразование как виды активности человека взаимообусловлены [5]. Адаптация подчиняется не только закону сохранения равновесия, но и законам развития, экономии сил, т.е. для преобразовательной, творческой деятельности человека необходимы такая регуляция и саморегуляция, которые позволяют ему оптимально приспособиться, усвоить диктуемые условия среды, формы, нормы, ценности поведения, поиска, активности, чтобы достичь свободы действия. Из этого следует, что максимально активная личность оптимально приспособлена к социальной среде.

Адаптационные возможности неразрывно связаны с социально-психологической адаптацией личности и ее составляющими, характеризуя в целом преобразовательную активность. В процессе социально-психологической адаптации происходит взаимное приспособление личностей, групп путем усвоения ролей, норм, способов взаимодействия в определенных условиях. Человек вначале «входит» в группу, приспосабливается к ней, разделяя убеждения и представления ее членов, после чего воздействует на них, изменяя их взгляды [6].

В этой связи особое значение приобретает проблема изучения адаптационных возможностей личности будущих выпускников школ в разных условиях социальной активности. И. В. Арендачук, подчеркивая важное значение профессиональной социализации и адаптации личности, отмечает, что на пути профессионального развития субъект должен пройти длительный этап обучения и адаптации к практической деятельности, приобретая необходимый профессиональный опыт и развивая способность демонстрировать высокую результативность и эффективность труда в разнообразных ситуациях. Автор выделяет индивидуально-психологические особенности личности, обуславливающие ее профессиональное развитие, важнейшими среди которых, по ее мнению, являются: самостоятельность в построении своего жизненного пути, постановке целей и профессиональных перспектив,

осмыслении своей деятельности и поиске путей самосовершенствования в ней; активность как способность соотносить свои психические процессы, состояния и свойства, профессиональные умения и возможности с различными условиями деятельности, которую личность делает субъективно и социально значимой, внося в нее созидательный компонент [7].

Выпускники школ на пути самоопределения как будущие активные участники общественных процессов должны быть в наибольшей мере адаптированы к быстро меняющимся условиям социальной среды. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение адаптационных возможностей старшеклассников – выпускников школ – в виде показателей социально-психологической адаптации и характеристик стрессоустойчивости личности в сравнении с ранее проведенными исследованиями [8].

Методики и методы исследования

В эмпирическом исследовании применена методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; она включает следующие показатели: «адаптивность», «дезадаптивность», «принятие себя», «непринятие себя», «принятие других», «непринятие других», «эмоциональный комфорт», «эмоциональный дискомфорт», «внутренний контроль», «внешний контроль», «доминирование», «ведомость», «эскапизм» (бегство от проблем). Для изучения стрессоустойчивости и адаптационных составляющих личности старшеклассников был выбран опросник Мини-Мульти (сокращенный вариант ММПИ), шкалы которого («ипохондрия–сверхконтроль», «депрессия–пессимистичность», «истерия–эмоциональная лабильность», «психопатия–импульсивность», «паранойяльность–ригидность», «психастения–тревожность», «шизоидность–индивидуалистичность», «гипомания–оптимистичность») отражают многообразие её проявлений. Дополнительно применялся 16РФ-опросник Р. Кеттелла (105 вопросов).

Выборку исследования составили учащиеся 11-х классов средних общеобразовательных школ Саратовской области (48 испытуемых в возрасте 16–17 лет). Для сравнительного анализа использованы результаты исследования адаптационных возможностей выпускников школ г. Саратова, выполненного в 2011 г. (n = 53 человека в возрасте 16–17 лет) [5].

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенной диагностики социально-психологической адаптации у 50%



выпускников выявлен средний уровень адаптивности, у 29% – высокий и у 21% – низкий, среднее значение адаптивности – 107. У 42% старшеклассников обнаружен средний показатель дезадаптивности, у 58% – низкий (среднее значение – 61). В то же время у 70% учащихся старших классов в 2011 г. отмечен средний уровень адаптивности, у 20% – высокий и у 10% – низкий (среднее значение – 114). Высокий показатель дезадаптивности был характерен для 4% старшеклассников, у 12% – низкий и у 84% он находился в пределах нормы (среднее значение – 93). Таким образом, характеристика дезадаптивности выпускников значительно ниже в настоящее время, нежели ранее, высокий ее уровень не проявляется.

Такая характеристика адаптации как «принятие себя» в настоящее время находится на высоком уровне у 53% испытуемых, на низком – у 8% и в пределах нормы – у 37% учащихся. У 46% испытуемых выявлены средние значения показателя «непринятия себя», у 54% он низкий (среднее значение – 12,6). В то время как в 2011 г. показатель «принятия себя» находился на высоком уровне у 33% испытуемых, на низком – у 4% и в пределах нормы – у 63% учащихся. Высокий уровень «непринятия себя» был выявлен только у 8% испытуемых, у 54% он средний (среднее значение – 18).

Для 29% выпускников характерен высокий уровень показателя «принятия других», у 54% он средний и у 16% – низкий (среднее значение – 19). Показатель «непринятие других» находится в пределах нормы у 37% испытуемых и у 63% он низкий (среднее значение – 13). В 2011 г. у 58% школьников был выявлен высокий показатель «принятия других», у 38% он средний (среднее значение – 23). Показатель «непринятие других» у данных испытуемых в пределах нормы у 66% и у 34% он низкий (среднее значение – 17).

Адаптационные возможности, отражающие уровень «эмоционального комфорта», находятся на среднем уровне у 63% учащихся, только у 4% они высокие и у 24% – низкие (среднее значение – 17). У 71% школьников средний уровень «эмоционального дискомфорта», у 12% он низкий и у 17% – высокий (среднее значение показателя – 20). В 2011 г. уровень «эмоционального комфорта» был выявлен у 79% старшеклассников, у 12% он высокий и у 9% – низкий (среднее значение – 20). У 46% школьников средний уровень «эмоционального дискомфорта», у 50% – низкий и у 4% – высокий (среднее значение показателя – 16). Можно отметить различия в данных показателях адаптационных возможностей: они стали несколько хуже у сегодняшних выпускников школ.

Высокий показатель «внутреннего контроля» обнаружен у 13% испытуемых, у 79% он средний (среднее значение – 37). У 37% выявлен средний уровень «внешнего контроля», у 64% он низкий (среднее значение – 16). Два года тому назад у 42% испытуемых был обнаружен высокий показатель «внутреннего контроля», у 54% он средний (среднее значение – 47). У 71% отмечался средний уровень «внешнего контроля», у 25% – низкий (среднее значение – 22).

У 25% учащихся в настоящее время высокий уровень «доминирования», у 71% он средний и у 4% – низкий (среднее значение – 10). Низкий уровень «ведомости» обнаружен у 84% испытуемых, а у 16% он средний, среднее значение данного показателя – 8. Бегство от проблем как характеристика социально-психологической адаптации находится на высоком уровне только у 4% старшеклассников, у 67% – средние значения и низкие у 29% (среднее значение – 12). Результаты исследования 2011 г. показали, что у 12% учащихся высокий показатель «доминирования», у 63% средний и у 25% – низкий (среднее значение – 8). Высокий уровень «ведомости» обнаружен у 8% испытуемых, а у 88% – средний, среднее значение данного показателя – 18. «Эскапизм» находился на высоком уровне у 30% старшеклассников, а у 66% были отмечены средние значения.

Из полученных результатов следует, что уровень социально-психологической адаптации сегодняшних выпускников школ средний. Значительное влияние на адаптационные возможности учащихся оказывают все интегральные компоненты адаптации, которые в основном находятся в пределах нормы или имеют хорошие значения. «Адаптивность» значительной части старшеклассников тоже хорошая. Что же касается показателей «эмоционального комфорта» и «дискомфорта», по сравнению с результатами предыдущих исследований, они по ряду позиций хуже. Выявлены статистически значимые различия между результатами двух исследований в следующих показателях социально-психологической адаптации (таблица): «дезадаптивность», «непринятие себя», «принятие других», «непринятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль», «внешний контроль», «ведомость», «эскапизм». Данные сравнительного анализа свидетельствуют о том, что в целом уровень социально-психологической адаптации выпускников школ за прошедший период времени мало изменился и остается средним. Нельзя исключать, что многие интегральные показатели личности учащихся и связаны с ее стрессоустойчивостью, а также того, что при неблагоприятных ситуациях они могут ухудшиться.



Параметры социально-психологической адаптации выпускников школ 2011 и 2013 гг.

Параметры	Уровень адаптации, средние значения		t-критерий Стьюдента	Степень значимости
	старшеклассники 2011 г.	старшеклассники 2013 г.		
Адаптивность	114	107	0,8	0,4
Деадаптивность	93	61	4,4	0,000
Принятие себя	38	40	-0,4	0,6
Непринятие себя	18	12,6	3,0	0,004
Принятие других	23	19	2,1	0,037
Непринятие других	17	13	2,6	0,01
Эмоциональный комфорт	20	17	2,0	0,04
Эмоциональный дискомфорт	16	20	-2,0	0,04
Внутренний контроль	47	37	3,2	0,002
Внешний контроль	22	16	2,6	0,01
Доминирование	8	10	-1,5	0,1
Ведомость	18	18	9,8	0,000
Эскапизм	17	12	5,2	0,000

После обработки результатов по методике Мини-Мульт данные были обобщены и выражены количественно в виде средних значений шкал (рис. 1). При изучении стрессоустойчивости и адаптационных возможностей личности учащихся обнаружены следующие характеристики: склонность к грусти и переживаниям по поводу неудач; мотивация направлена на избегание неуспеха; реакция на стресс связана со страхом и неуверенностью, с ориентацией поведения на установку мнения большинства или авторитетной личности; при умении использовать накопленный опыт есть устойчивость к стрессу. Личности

свойственны также впечатлительность, чуткость, глубина переживаний, неудовлетворенность, вдумчивость и аккуратность, обидчивость, соревновательность, упрямство, подозрительность; увлеченность тем, что представляется самым важным делом жизни, умение увлечь других своими идеями; принципиальность, стремление быть лидером, болезненное отношение к критическим замечаниям, повышенное чувство справедливости, упрямство, умение помнить обиды; повышенное чувство независимости, самобытность; оригинальность взглядов, необычность увлечений, выраженный индивидуализм.

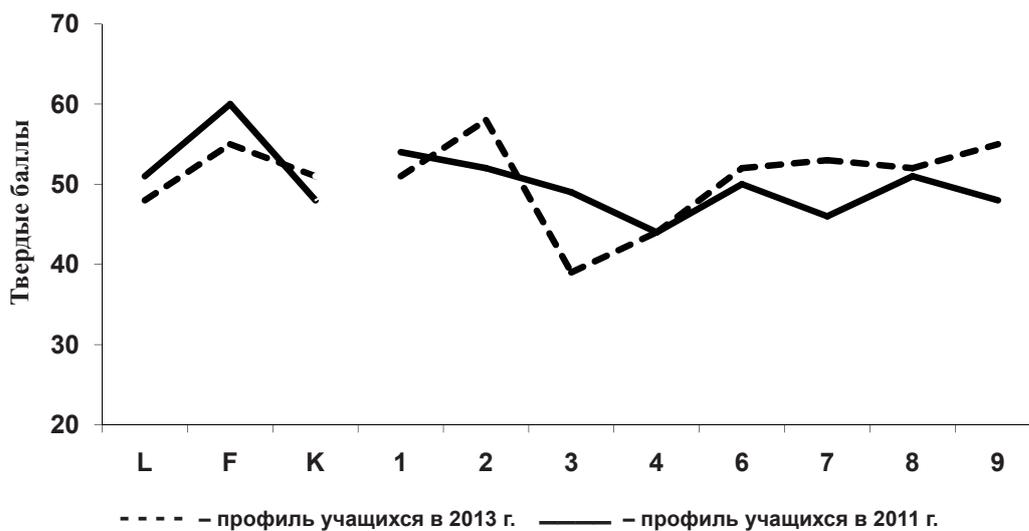


Рис. 1. Личностные профили выпускников школ 2011 и 2013 гг. Шкалы: L – искренность; F – достоверность; K – коррекция; 1 – ипохондрия; 2 – депрессия; 3 – истерия; 4 – психопатия; 6 – паранойяльность; 7 – психастения; 8 – шизоидность; 9 – гипомания



Личностные особенности испытуемых затрудняют возможность быстрой социальной адаптации, из-за чего возникает высокий риск дезадаптации. В целом при длительном эмоциональном напряжении и серьезных неудачах возможно развитие депрессивного состояния в виде сниженного фона настроения и безразличия ко всему, неверия в свои силы. С учетом усиления внешних требований (например, к учебе в школе) данные риски будут только возрастать. Предыдущие результаты исследования показали проявление раздражительности, повышение невротизации и снижение адаптационных возможностей личности к психоэмоциональным нагрузкам, в 2013 г. заметны также депрессивные тенденции. Как мы видим, в профиле учащихся (шкала гипомании) у них более высокая активность, что является позитивным моментом.

В результате корреляционного анализа по методу Пирсона выявлены положительные связи (уровень значимости $p < 0,05$ или $p < 0,01$) между шкалой «ипохондрия» и показателями «адаптивность» ($r = 0,467^*$), «принятие себя» ($r = 0,428^*$) (уровень значимости: $* - p < 0,05$), «принятие других» ($r = 0,414^*$), «эмоциональная комфортность» ($r = 0,548^*$), «внутренний контроль» ($r = 0,475^*$); отрицательная – с «непринятием других» ($r = -0,514^*$), «эмоциональным дискомфортом» ($r = -0,498^*$) и «эскапизмом» ($r = -0,519^{**}$) (уровень значимости: $** - p < 0,01$). В соответствии с личностным профилем испытуемым свойственно излишнее внимание к своему здоровью, зависимость от мнения окружающих, трудности приспособления в новой обстановке и правильной оценки ситуации, собственного поведения в социальных конфликтах. Несомненно, это находит свое отражение в уровне эмоциональной комфортности, принятия себя, других, внутреннего контроля, которые могли быть значительно выше. Старшеклассники нуждаются в поддержке и сочувствии, что практически исключает позицию «непринятия других». Обнаружены положительная связь между показателем шкалы «паранойя» и такими характеристиками социально-психологической адаптации, как «адаптивность» ($r = 0,554^{**}$), «принятие себя» ($r = 0,635^{**}$), «принятие других» ($r = 0,451^*$), «эмоциональная комфортность» ($r = 0,556^{**}$), «внутренний контроль» ($r = 0,481^*$), «доминантность» ($r = 0,526^{**}$) и отрицательная – с «дезадаптивностью», «непринятием себя» ($r = -0,594^{**}$), «непринятием других» ($r = -0,557^{**}$), «эмоциональным дискомфортом» ($r = -0,547^{**}$), «внешним контролем» ($r = -0,418^*$) и «эскапизмом» ($r = -0,519^{**}$). Видно, что стремление к соперничеству, настойчивость, упрямство оказывают

положительное влияние на адаптационные возможности личности. То же самое можно отнести и к выявленным положительным взаимосвязям между личностной шкалой «гипомания» и интегральными показателями – «принятие других» ($r = 0,410^*$), «внутренний контроль» ($r = 0,405^*$) и отрицательным – «эмоциональным дискомфортом» ($r = -0,417^*$), «внешним контролем» ($r = -0,436^*$) и «эскапизмом» ($r = -0,573^{**}$). Приемлемая энергичность, социальная активность и оптимистичность испытуемых позволяют им лучше адаптироваться и противостоять негативному воздействию стрессов.

Помимо этого выявлены статистически значимые различия между двумя выборками старшеклассников по следующим шкалам методики: «депрессия», «истерия» и «психастения».

Как и в 2011 г., результаты корреляционного анализа между интегральными показателями социально-психологической адаптации и свойствами личности, отражающими ее адаптационные возможности, в 2013 г. показывают, что устойчивость личности к стрессам, эмоциональная стабильность, позитивный жизненный настрой, социальная активность, уверенность в своих силах и другие свойства играют важную роль в способности взрослеющей личности эффективно адаптироваться в разных условиях. Сюда относятся процесс социализации и самоопределение личности будущих выпускников по окончании школы, т.е. в выборе своего жизненного пути.

При изучении адаптационных возможностей личности учащихся выпускных классов посредством метода Р. Кеттелла обнаружено (рис. 2), что большинству испытуемых свойственны следующие характеристики: адекватная самооценка, естественность в поведении и общении, яркость эмоциональных проявлений, работоспособность, постоянство интересов, эмоциональная устойчивость; наблюдаются независимость, некоторая самоуверенность, упрямство.

Отличительными особенностями их личности являются жизнерадостность, импульсивность, некоторая беспечность, подвижность и энергичность; отмечены также осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, ответственность, смелость, социальная активность и склонность к риску. В то же время выявлены мягкость, чувствительность, способность к эмпатии, непосредственность поведения. Можно сказать, что эти свойства личности выпускников в новых условиях действительности оказывают позитивное влияние на адаптационные способности, ее стрессоустойчивость.

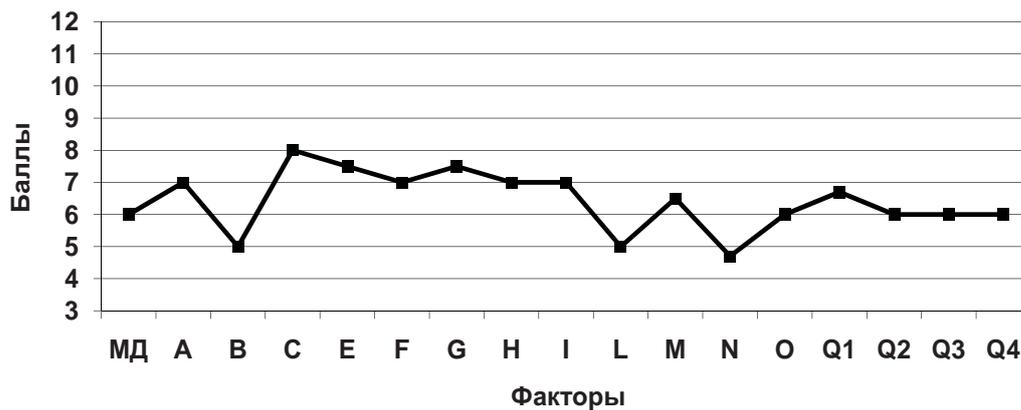


Рис. 2. Профиль личности выпускника 2013 г.: МД – адекватность самооценки; А – замкнутость/общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость/неустойчивость; Е – подчиненность/доминантность; F – сдержанность/экспрессивность; G – подверженность чувствам/нормативность поведения; H – робость/смелость; I – жесткость/чувствительность; J – доверчивость/подозрительность; M – практичность/развитое воображение; N – прямолинейность / дипломатичность; O – уверенность в себе/тревожность; Q1 – консерватизм/радикализм; Q2 – конформизм/нонконформизм; Q3 – низкий самоконтроль/высокий самоконтроль; Q4 – расслабленность/напряженность

Заключение

Представленные результаты исследования адаптационного потенциала свидетельствуют о том, что выпускники общеобразовательных школ по многим адаптационным параметрам в целом демонстрируют оптимальный уровень адаптационных возможностей. На основании результатов психологического анализа социально-психологических и индивидуальных характеристик профиля личности (Мини-Мульт, Кеттелл) старшеклассников выявлены те особенности, которые в целом характеризуют ее стрессоустойчивость и способность противостоять сложным и стрессовым ситуациям. Так, активная позиция личности, оптимистичность, чувство перспективы, уверенность в себе имеют решающее значение в эффективной адаптации. Однако у большинства учащихся адаптационные возможности к психоэмоциональным нагрузкам значительно снижены, они нуждаются во внимании и поддержке, обнаружено и проявление депрессивных тенденций, снижающих адаптационный потенциал личности. Выявленные корреляционные связи во многом отражают значение стрессоустойчивости и ее составляющих в адаптационных характеристиках личности выпускников школ. Кроме этого, в профилях личности выпускников были обнаружены и позитивные составляющие, способствующие эффективной адаптации и противодействию стрессам: сюда, в первую очередь, относятся социальная активность личности, упорство и настойчивость в достижении цели.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Список литературы

1. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 479 с.
2. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. 174 с.
3. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 542–543.
4. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журн. 2001. № 1. С. 16–24.
5. Еришов А. А. Взгляд психолога на активность человека. М., 1991. 157 с.
6. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. 204 с.
7. Арндачук И. В. Проблема психологического анализа профессионального развития личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2009. Т. 2, вып. 2. С. 22–27.
8. Малышев И. В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 1. С. 34–38.



Adaptational Possibilities of the School Graduates under Conditions of Changing Society

Ivan V. Malyshev

PhD in Psychology, Associate Professor,
the Chair of Educational Psychology, Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: iv.999@list.ru

The article presents the results of theoretical and empiric research of the adaptational potential of senior school pupils. Utilization of the «Methods of the social and psychological adaptation research» by K. Rogers and R. Diamond, Mini-Mult checklist (MMPI) and 16PF-checklist by R. Cattell, methods of comparative and correlative analyses allowed to single out the characteristics of the adaptational potential among school graduates of 2011 and 2013 (n = 101, 16–17 y.o.). The results showed that one of the most important factors that supports social and psychological adaptation is personal stress resistance. The applied aspect of the problem under study can be realized in the counseling practice of psychological services particularly in case of monitoring of the process of personal adaptation under educational environment conditions.

Key words: personal stress resistance, adaptational characteristics, social and psychological adaptation.

References

1. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika* (Psychology of personality's adaptation. Analysis. Theory. Praxis). St. Petersburg, 2006. 479 p. (in Russian).
2. Platonov K. K. *Kratkii slovar' sistemy psikhologicheskikh ponyatii*. (The short dictionary of psychological concepts). Moscow, 1984. 174 p. (in Russian).
3. Vardanyan B. Kh. *Mekhanizmy regulyatsii emotional'noi ustoychivosti* (Mechanisms of emotional resilience's regulation). *Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy* (Categories, principles and methods of psychology. Psychical processes). Moscow, 1983, pp. 542–543 (in Russian).
4. Maklakov A. G. *Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh* (The personal adaptive potential: it's mobilization and forecasting in extreme conditions). *Psikhologicheskii zhurnal* (The psychological journal), 2001, №1, pp. 16–24 (in Russian).
5. Ershov A. A. *Vzglyad psikhologa na aktivnost' cheloveka* (The psychologist's sight to a person's activity). Moscow, 1991. 157 p. (in Russian).
6. Sardzhveladze N. I. *Lichnost' i ee vzaimodeistvie s sotsial'noi sredoi* (The personality and it's interaction with social environment). Tbilisi, 1989. 204 p. (in Russian).
7. Arendachuk I. V. *Problema psikhologicheskogo analiza professional'nogo razvitiya lichnosti* (The problem of psychological analysis of personality's professional development). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2009, vol. 2, iss. 2, pp. 22–27 (in Russian).
8. Malyshev I. V. *Osobennosti stressoustoychivosti i adaptatsionnykh kharakteristik lichnosti uchashchikhsya starshikh klassov* (The peculiarities of upper-formers' stress resistance and adaptive characteristics). *Izvestiya Saratovskogo universiteta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2012, vol. 1, iss. 1. pp. 34–38 (in Russian).

УДК 159.6

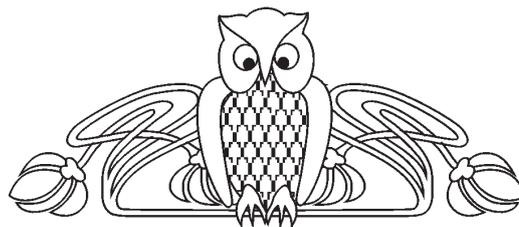
ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

М. В. Григорьева, Е. Н. Заболотина

Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Заболотина Елена Николаевна – аспирант, кафедра психологии образования, Саратовский государственный университет
E-mail: elena--@list.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования творческой активности и ее роли в формировании самоактуализации личности подростка. Применение психодиагностического инструментария (методика «Социометрия», тест «Интеллектуальная лабильность» в модификации С. Н. Костроминой, методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга,



В. В. Столина, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири) на выборке подростков, отличающихся уровнем творческой активности, позволило выявить, что подростки, проявляющие значительную творческую активность, занимают позитивное устойчивое положение в школьном коллективе, пользуются уважением сверстников; отмечена их интеллектуальная мобильность (быстро реагируют на предлагаемое задание; учитывают его условие; способны к интенсивным интеллектуальным нагрузкам, обладают хорошим распределением внимания, способны к тонкой дифференциации признаков); в семьях подростков, проявляющих творческую активность, предпочтительным стилем семейного воспитания является демократический.

Ключевые слова: личность, творческая активность, подростковый возраст, самоактуализация.



Введение

Творческая активность – одна из важнейших характеристик личности и человеческой деятельности, проблема ее развития приобретает в настоящий момент особую социальную значимость. Это вызвано такими процессами, как преобразование системы управления, в которую прежде идеально вписывался лишь пассивный исполнитель, реформами в экономике, требующими готовности человека к творческому включению, многообразием новых видов деятельности. Творчество взрослых как принципиально иная по сравнению с творчеством детей способность начинает формироваться в подростковом возрасте [1]. Отрочество – период многостороннего развития активности (Л. И. Божович, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес и др.), сензитивный к воздействиям, направленным на формирование такого интегративного качества, как творческая активность. Творческому развитию подростка способствует складывающаяся в школьной педагогике тенденция к увеличению «удельного веса» диалогических воздействий по отношению к монологическим, активных форм – к пассивно-потребительским. Но утверждение данной тенденции сдерживается, в частности, недостаточной разработанностью средств развития творческой активности школьников.

Среднему школьному возрасту свойственна потребность в самоактуализации на основе уже вполне серьезных, присущих взрослым форм деятельности, однако возникновение продуктивного творчества подростков нередко затруднено: это связано с относительной неустойчивостью их интересов, с явлением «информационного пресыщения» (Н. М. Амосов) при рецептивном усвоении знаний и умений, необходимых для творчества в учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Теоретический анализ проблемы

Общие основы творчества разрабатывали такие психологи, как Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Н. Н. Подъяков, Я. А. Пономарев и др. Различные педагогические аспекты проблемы развития, творческой активности рассматривали В. М. Коротов, И. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, М. Н. Скаткин, Ю. П. Сокольников, Б. П. Юсов и многие др. Причем подавляющее большинство работ посвящено дошкольному детству, меньше – младшему школьнику. Наименее изучены вопросы развития творчества в таком трудном для педагогического руководства возрасте, как подростковый.

Творческая деятельность в целом выполняет функцию естественного регулятора всесторонне-

го развития (В. М. Григорьев), а следовательно, и самоактуализации личности. Это позволяет соединить решение вопросов развития творческой активности подростков и задачи их всестороннего развития и рассмотреть возможности педагогического моделирования и использования творчества для самоутверждения подростков в классном коллективе и налаживания конструктивного взаимодействия в семье как целостного процесса, включающего разнообразные формы и проявления.

Проведенный анализ теоретических источников показал, что существуют единые структурные компоненты процесса развития различных форм творческой активности личности, которые позволяют рассматривать его как целостность [2]. За основу теоретической модели данного процесса была принята циклическая структура развития способности и деятельности, описанная С. Л. Рубинштейном [3]. Творческая активность как экстерииоризация творческого потенциала личности сопровождается параллельным процессом интериоризации найденных способов творческих преобразований и созданием на их основе нового уровня творческой активности как интегративного качества личности и деятельности. Таким образом, ведущей предпосылкой реализации цикла развития этого качества является наличие конкретной преобразующей активности человека в данное время в условиях наличной ситуации. Если же создаются условия для повторения ее циклов, формируется творческий стиль деятельности подростков, который, в свою очередь, становится фактором развития творческой активности как устойчивого качества личности. Ситуативная творческая активность подростков, находящаяся в основе цикла их творческого развития, в целом становится возможной, если педагогически организуются структурные компоненты этого цикла. В частности, непосредственным преобразующим действиям должен предшествовать этап включения творческой активности, который в рамках педагогического процесса носит преимущественно организационный характер, а завершает и обуславливает переход к новому циклу информационно-направляющий этап, связанный с переживанием подростками успеха творчества.

Всякий раз, когда наличный уровень умений подростка не позволяет ему создать реальный продукт, творческая активность может найти выход в создании условного продукта. Отсюда вполне закономерен вывод, что возникновение ситуативной творческой активности является важным начальным звеном цикла развития творчества подростка, самоактуализации личности.



Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическое исследование творческой активности как фактора обусловливания самоактуализации личности подростка выполнено на выборке представителей старшего подросткового возраста – учащихся 9–10-х классов ($n = 46$) общеобразовательных школ г. Камышина Саратовской области. Мы сформировали две выборки, отличающиеся уровнем проявления творческой активности. Экспериментальную группу (А) составили испытуемые, проявляющие высокий уровень творческой активности – успешно участвующие в большинстве внеклассных мероприятий школы. Контрольную группу (Б) составили испытуемые, проявляющие низкий уровень творческой активности.

В качестве диагностического инструментария применялись методика «Социометрия», тест «Интеллектуальная лабильность» в модификации С. Н. Костроминой, методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Результаты исследования и их обсуждение

Теоретическое обоснование взаимосвязи статусного положения ученика в группе и его творческого потенциала обусловили необходимость измерения социологического статуса школьника в учебной группе. Используя метод социометрии, мы определили среднее арифметическое статуса подростков групп А и В. В группе А оно равно 21%, в группе В – 15%. Для оценки измерения значений переменной нами были использованы такие характеристики, как дисперсия и среднее квадратичное отклонение. Дисперсия равна среднему квадрату отклонений значения варианта от среднего значения; она выступает как характеристика индивидуальных результатов разброса значений социометрических статусов подростков вокруг среднего значения. Вычисление дисперсии осуществляется путём определения отклонения от среднего значения, квадрата указанного отклонения, суммы квадратов отклонения от среднего значения квадрата отклонения. Значение дисперсии нами было использовано для вычисления среднего квадратичного отклонения (σ), оно равно корню квадратному из дисперсии. В нашем случае: группа А – 11,2; группа В – 13,1. Чтобы определить, является ли разность между средними значениями показателей социометрического статуса в группах А и В существенной (значимой), мы определили статистическую достоверность этой разности, для этой цели мы воспользовались t -критерием Стьюдента, он равен

5,128. Для определения по таблице величины уровня значимости мы вначале нашли число степеней свободы, которое равно 44, т.е. ≈ 45 . Для 45 степеней свободы значение t -критерия 3,520 при уровне значимости 0,001, т.е. меньше полученного нами ($t = 5,128$). Следовательно, можно сделать статистически обоснованный вывод о том, что социометрический статус подростков группы А выше, чем подростков группы В (рис. 1).

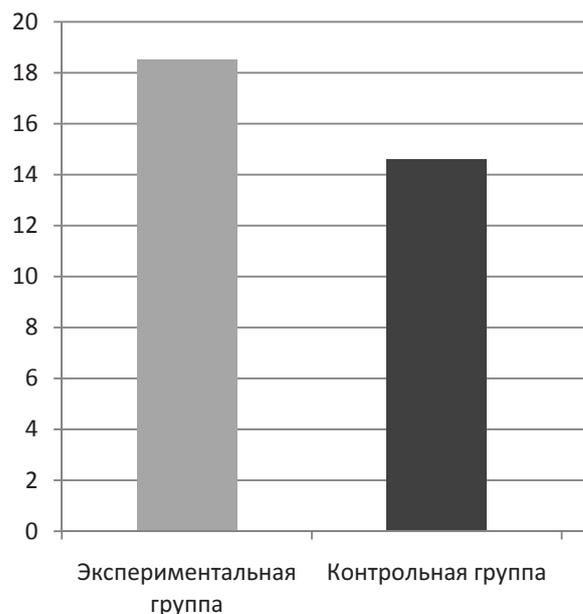


Рис. 1. Социометрический статус старшеклассников

Интеллектуальная лабильность – необходимая составляющая творческой активности учащегося. В нашем исследовании она косвенно определялась подсчетом количества ошибок при поиске правильного решения задач. Мы вычислили среднее арифметическое количества ошибок, допущенных при выполнении методики подростками обеих групп. В группе А оно равно 2,5, в группе В – 4. Далее было вычислено среднее квадратичное отклонение: Σ группы А = 1,8, группы В = 2,4, t -критерий Стьюдента равен 7,9. Для 45 степеней свободы значение t -критерия 3,520 при уровне значимости 0,001, т.е. меньше полученного нами ($t = -7,9$). Так как количество ошибок, допущенных подростками группы А, меньше количества ошибок, допущенных подростками группы В, можно сделать статистически обоснованный вывод о том, что интеллектуальная лабильность подростков группы А выше интеллектуальной лабильности подростков группы В. У подростков группы А хорошая способность к обучению, у подростков другой группы можно отметить средний уровень способности к обучению (рис. 2).

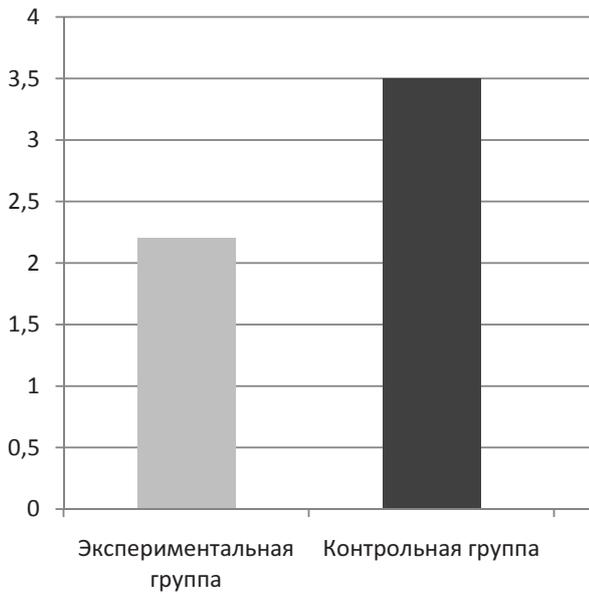


Рис. 2. Показатели интеллектуальной лабильности у старшеклассников экспериментальной и контрольной групп

Семейные факторы творческой активности старшеклассников изучались с помощью методики диагностики родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин). Мы вычислили среднее арифметическое процентильных ран-

гов групп А и В по каждой шкале методики: 1) «принятие – отвержение»: группа А – 42%; группа В – 57%; 2) «кооперация»: группа А – 40%; группа В – 35%; 3) «симбиоз»: группа А – 65%; группа В – 75%; 4) «авторитарная гиперсоциализация»: группа А – 44%; группа В – 49%; 5) «маленький неудачник»: группа А – 41%; группа В – 49%.

Далее было вычислено среднее квадратичное отклонение. Σ групп А и В следующая: 1) «принятие – отвержение»: группа А – 6,4; группа В – 0,37; 2) «кооперация»: группа А – 4,6; группа В – 0,4; 3) «симбиоз»: группа А – 9; группа В – 4,5; 4) «авторитарная гиперсоциализация»: группа А – 14,4; группа В – 7,1; 5) «маленький неудачник»: группа А – 10,7; группа В – 5,4.

t -критерий Стьюдента равен: 1) «принятие – отвержение» – 18,75; 2) «кооперация» – 10; 3) «симбиоз» – 11,1; 4) «авторитарная гиперсоциализация» – 3,4; 5) «маленький неудачник» – 8.

Для 45 степеней свободы значение t -критерия 2,690 при уровне значимости 0,01 и 3,520 при уровне значимости 0,001, т.е. меньше полученных нами. Следовательно, полученные нами выводы можно считать статистически обоснованными (рис. 3). Рассмотрим полученные результаты (табл. 1).

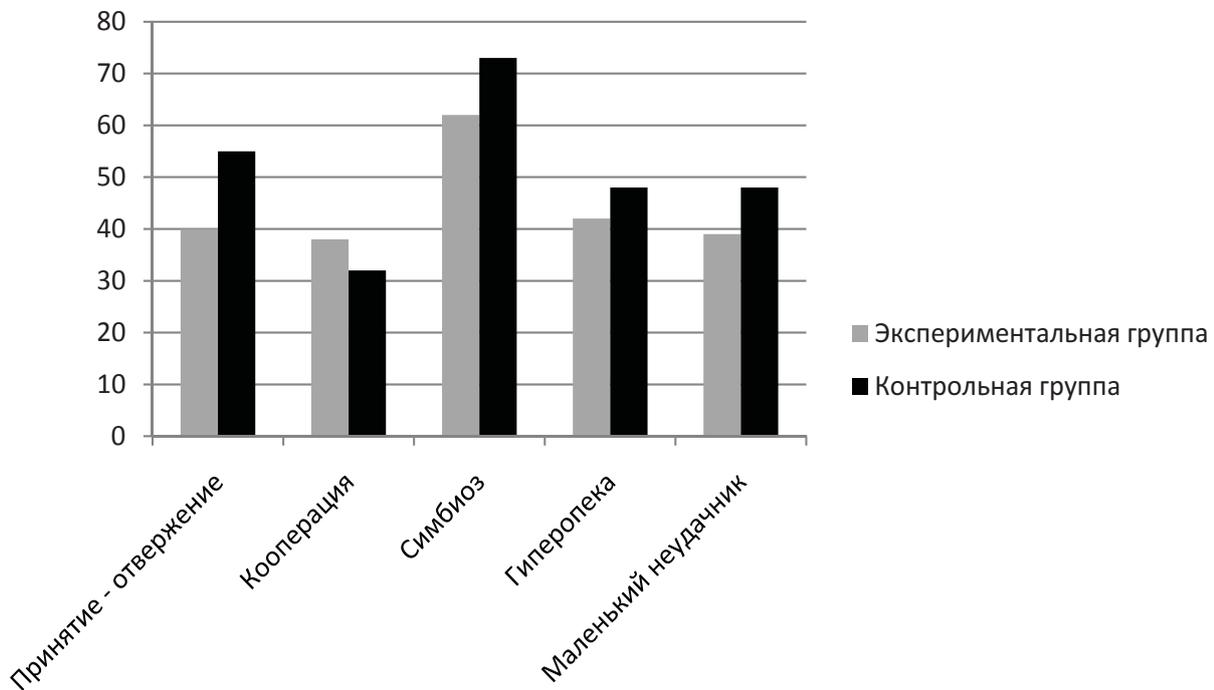


Рис. 3. Показатели родительского отношения в экспериментальной и контрольной группах

Проявления творческой активности в межличностных отношениях определялись при помощи методики диагностики межличностных

отношений Т. Лири. Мы вычислили среднее арифметическое (M) и стандартное отклонение (σ) по каждой из шкал.



Таблица 1

Сравнительный анализ родительского отношения к старшеклассникам с высоким и низким уровнями творческой активности

Родители подростков группы А	Родители подростков группы В
Уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, стремятся проводить много времени вместе с ребёнком, одобряют его интересы и планы	Воспринимают своего ребенка неудачливым, им кажется, что ребенок не добьется в жизни успеха из-за низких способностей, дурных наклонностей
Заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь, сочувствуют ему. Поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных	Низко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, не доверяют ему, не принимают его точку зрения в спорных вопросах
С готовностью предоставляют детям самостоятельность и не ощущают тревогу за ребенка	Стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком, ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей, ребёнок кажется им маленьким и беззащитным
Преобладает демократический стиль воспитания: детям не навязывают свою волю, принимают и учитывают их точку зрения	В родительском отношении просматривается авторитаризм: от ребенка требуют безоговорочного послушания и дисциплины, пристально следят за социальными достижениями ребенка
Доверяют своему ребенку, считают его успешным, не стараются оградить от трудностей и не стремятся контролировать его действия. Детям не навязывают свою волю, принимают и учитывают их точку зрения; с готовностью предоставляют детям самостоятельность	Стремятся инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Интересы и увлечения ребенка кажутся им детскими и несерьезными; ребенок представляется им неприспособленным, открытым для дурных влияний

Группа А: властный – лидирующий (л1) – 7 (σ – 1); независимый – доминирующий (л2) – 4,8 (σ – 0,9); прямолинейный – агрессивный (л3) – 6,9 (σ – 0,8); недоверчивый – скептический (л4) – 7,7 (σ – 1); покорный – застенчивый (л5) – 5,3 (σ – 3); зависимый – послушный (л6) – 6,6 (σ – 1,1); сотрудничающий – конвенциональный (л7) – 9,5 (σ – 0,8); ответственный – великодушный (л8) – 10,3 (σ – 0,8); доминирование дружелюбия (ДП) – 2,41 (σ – 1,3); доминирование агрессии (ДА) – 6,11 (σ – 1).

Группа Б: л1 – 5,8 (σ – 0,9); л2 – 5,2 (σ – 0,04); л3 – 6,7 (σ – 0,12); л4 – 7,9 (σ – 0,6); л5 – 4,7 (σ – 0,9); л6 – 6,9 (σ – 0,4); л7 – 8,6 (σ – 0,8); л8 – 8,5 (σ – 0,6); ДП – 1,61 (σ – 0,4); ДА – 4,67 (σ – 1).

В результате сравнительного анализа с использованием *t*-критерия Стьюдента были получены следующие результаты: л1 – 4; л2 – –1,4;

л3 – 0,5; л4 – 2; л5 – 2; л6 – –3; л7 – 5,3; л8 – 10; ДП – 4; ДА – 14,4.

Для степеней свободы 45 граничное значение *t*-критерия Стьюдента 3,520 при уровне значимости 0,001, 2,690 при уровне значимости 0,01. Таким образом, величина *t*-критерия Стьюдента по шкалам независимый – доминирующий, прямолинейный – агрессивный, недоверчивый – скептический, покорный – застенчивый соответствует пятипроцентному уровню достоверности или меньше его, следовательно, результаты по этим шкалам являются случайными (незначимыми) и статистически недостоверными и не могут быть приняты во внимание при формулировании выводов.

Существуют значимые различия по результатам сравнительного анализа показателей межличностных отношений у старшеклассников экспериментальной и контрольной групп (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия в показателях межличностных отношений у старшеклассников с высоким (группа А) и низким (группа В) уровнями творческой активности

Шкала	Группа А	Группа В
Властный – лидирующий	Проявляют энергичное компетентное поведение, имеют авторитет, основанный на способностях	Не полагаются на своё мнение, просят совета у других; не обладают заметным авторитетом в коллективе
Зависимый – послушный	Проявляют доверие и восхищение, адекватное данной ситуации	Характерно проявление зависимой конформности, мягкости, ожидание помощи и советов; отсутствует проявление независимости
Сотрудничающий – конвенциональный	Характерны экстравертированное дружеское поведение, желание сотрудничать, предпочтительные хорошие социальных отношений	Стереотипно приятное, дружеское отношение и поведение без учёта данной ситуации
Ответственный – великодушный	Ответственное, деликатное поведение, выбирают дружеский способ общения, помогают другим, завязывают эмоциональные контакты	Ригидное повторение типичных форм поведения без учёта ситуации, слишком большая активность по отношению к другим, неадекватное стремление брать на себя ответственность за других



Заклучение

Результаты выполненного нами исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

подростки, проявляющие значительную творческую активность, занимают позитивное устойчивое положение в детском коллективе, пользуются уважением сверстников. Кроме того, отмечается их интеллектуальная мобильность (быстро реагируют на предлагаемое задание; учитывают его условие; способны к интенсивным интеллектуальным нагрузкам, обладают хорошим распределением внимания, способны к тонкой дифференциации признаков);

отмечено, что в семьях подростков, проявляющих творческую активность, предпочитаемым стилем семейного воспитания является демократический стиль.

Данные, полученные на основе анализа межличностных отношений, позволили выявить личностные качества, присущие подросткам, проявляющим достаточную творческую активность, и отличающие их от остальных подростков: они дружелюбны и энергичны, обладают авторитетом, экстравертированы, деликатны и ответственны, инициативны и реалистичны.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Список литературы

1. Давыдов В. В., Зинченко В. М. Принцип развития в психологии // *Вопр. философии*. 1980. № 12. С. 47–60.
2. Пономарёв Я. А. Психология творчества. М., 1976. 304 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 712 с.

Creative Activity and Self-Realization of Young Adult's Personality

Marina V. Grigoryeva

Doctor in Psychology, Professor,
the Chair of Educational Psychology, Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Elena N. Zabolotina

Ph.D. Student, The Chair of Educational Psychology,
Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: elena--@list.ru

The article presents the results of theoretical and empirical research of creative activity and its role in the formation of young adult personality's self-actualization. Application of psycho-diagnostic toolset («Sociometry» method, «Intellectual liability» test modified by S. N. Kostromina, A. Ya. Varg's and V. V. Stolin's method for diagnostics of parents' attitude, method for diagnosing interpersonal relations by T. Leary) on a sample of young adults that are defined by a level of creative activity allowed to evidenciate that young adults that demonstrate significant creative activity occupy a positive and stable position in the school collective, and are respected by their peers. The study points out their intellectual mobility (quick reaction to suggested tasks, ability to be oriented towards its conditions, ability for intensive intellectual workloads, good attention span, ability to differentiate between attributes); the dominant style of family upbringing in families of young adults that demonstrate creative activity is the democratic style.

Key words: personality, creative activity, young adult age, self-actualization.

References

1. Davydov V. V., Zinchenko V. M. *Printsip razvitiya v psikhologii* (The principle of development in psychology). *Voprosy filosofii* (The questions of philosophy), 1980, № 12, pp. 47–60 (in Russian).
2. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorchestva* (Psychology of creation). Moscow, 1976. 304 p. (in Russian).
3. Rubinshtein S. L. *Problemy obshchei psikhologii* (The problems of general psychology). Moscow, 1976. 712 p. (in Russian).



УДК 159.9 : 355

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

К. В. Стволыгин

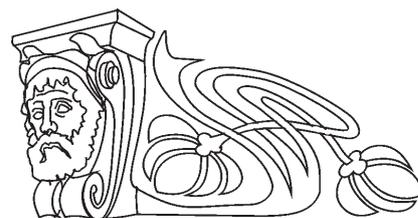
Стволыгин Константин Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного университета в г. Минске, Республика Беларусь
E-mail: konstvol@mail.ru

Представлен теоретический анализ психолого-акмеологических особенностей профессионального роста военнослужащих. Рассмотрены специфические особенности военной службы и возможные деформации личности военнослужащего, которые могут в значительной степени препятствовать его профессиональному росту. Показана перспективность изучения проблематики военной акмеологии. Отмечено, что процесс профессионального становления личности военнослужащего носит крайне сложный и противоречивый характер. Эффективность этого процесса во многом обуславливается подлинным знанием и всесторонним учетом специфических особенностей военной службы, воздействующих на психику военнослужащих. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при решении практических вопросов акмеологического и психологического сопровождения профессионального становления военных кадров.

Ключевые слова: военная акмеология, военнослужащие, профессиональный рост, профессиональные деформации личности.

Введение

Актуальность проблематики военной акмеологии в настоящее время значительно возрастает в связи с изменениями концепций военного строительства и поэтапным переходом Вооруженных сил практически всех стран СНГ на контрактную основу, поэтому практические работники ждут от военных акмеологов этих стран опережающих научных исследований. Теоретические и практические исследования проблем акмеологического и психологического сопровождения профессионального становления военных кадров представлены в работах А. В. Барабанщикова [1], М. И. Дьяченко [2], Н. И. Калакова [3], А. Г. Караяни [4], Л. Г. Лаптева [5], А. Г. Маклакова [6], В. Г. Михайловского [7] и др. Вместе с тем важно обратиться именно к тем специфическим особенностям профессионального роста военнослужащих, в том числе и проходящих службу по контракту, которые, с одной стороны, могут в значительной степени препятствовать этому росту, с другой – наименее освещены в научной литературе.



Психолого-акмеологические особенности профессионального роста военнослужащих

Специфика военной службы связана с ответом на вопрос: что считать высшей ступенью индивидуального профессионализма военнослужащего? Ответ казался бы, очевиден – это, прежде всего, высокие показатели боевой подготовки. Если следовать логике этого утверждения, то, к примеру, о профессионализме водителя мы можем судить, исходя только из его показателей виртуального вождения. Однако даже неспециалисту понятно: как бы ни были совершенны имитаторы управления автомобилем, результаты их использования пока не могут служить единственным основанием для вынесения суждения о мастерстве водителя. Совершенно очевидно, что главным критерием мастерства водителя является безаварийное управление автомобилем в реальных условиях вождения. С военнослужащими все значительно сложнее: во-первых, специфика военной службы проявляется в том, что подлинный уровень профессионализма может показать только реальный, а не учебный бой. При этом сегодняшние реалии таковы, что участвовать в настоящем бою имеет возможность лишь небольшая часть военнослужащих.

Во-вторых, если уйти от расплывчатых, шадящих формулировок (вооруженная защита, вооруженное противоборство и т.п., принятых не только в обществе в целом, но и даже среди части военных), которые дезориентируют военнослужащих, то по своей сути военная служба – это их обучение физически уничтожать противника, а также обеспечивать этот процесс различными способами и различными средствами; формирование у них психологической готовности к совершению убийства противника и готовности жертвовать собою; применение на практике полученных в этих целях знаний, умений и навыков. В советский период отечественной истории сущность основного принципа боевой подготовки Вооруженных сил нашла свое отражение в девизе: «Учить войска тому, что необходимо на войне!» А что необходимо на войне? Для победы в войне от военнослужащих требовалась, прежде всего, постоянная готовность убивать противника, сохраняя тем самым свою жизнь, и готовность умереть самому, если этого требовали



обстоятельства. Современные реалии вряд ли добавили что-то принципиально новое к данному принципу боевой учебы; сохранилась и актуальность психологической готовности военнослужащих убивать противника в бою. Известно, что иногда первый бой становится для солдата и последним. Причина часто не в том, что солдат не был обучен владеть оружием и вести бой, а в том, что не смог преодолеть себя и выстрелить в живого человека, а противник смог.

В-третьих, если военнослужащий не является патологической личностью, склонной к проявлению крайних форм агрессии, то перечисленные выше особенности военной службы предполагают существенную перестройку его психики, особенно в период активной социальной адаптации к условиям прохождения этой службы. Отметим, что до начала военной службы для подавляющего большинства граждан во всех социальных институтах на протяжении, как минимум, 18 лет формируется категорический запрет на совершение убийства. В Вооруженных силах этот запрет должен быть преодолен в максимально короткие сроки. Кроме того, в современных условиях, в отличие от советского периода, решение этой задачи максимально осложняется тем, что речь идет об убийстве врага, образ которого крайне размыт – нет ясности, кто враг, почему он враг и зачем его надо убить.

В-четвертых, в процессе профессионального роста военнослужащих в подавляющем большинстве случаев речь может идти только о создании условий, максимально приближенных к боевым, но далеко не боевым. В этом случае, особенно если брать во внимание психологический аспект, получается еще более существенная разница, чем разница в результатах, полученных в ходе лабораторного и естественного социально-психологических экспериментов. Невозможно точно сопоставить готовность, процесс, последствия от стрельбы по мишеням и по живым людям, пусть даже и являющимся твоими врагами. К числу объективных причин, препятствующих созданию в ходе боевой учебы условий, максимально приближенных к боевым, снижающих эффективность психологической подготовки военнослужащих, следует отнести и имеющиеся ограничения по созданию тягот и лишений военной службы, уровня ее опасности для здоровья и жизни личного состава. Для специалистов ясно, что ограничения, к примеру, на метание боевых гранат, несение караульной службы, обкатку танками, полный контакт в рукопашном бою, на проведение многокилометровых марш-бросков с полной выкладкой, многодневных полевых выходов и т.п. диктуются, как правило, стремлением не брать на себя ответственность за возможный

травматизм при организации боевой учебы, что, в конечном итоге, приводит к ее упрощению, поэтому достижение вершин профессионального мастерства военнослужащими в мирное время вряд ли возможно.

В-пятых, на профессиональный рост военнослужащих накладывает отпечаток противоречие между высоким уровнем требований, предъявляемых к профессиональной подготовке, и их социальным статусом. В постсоветский период, когда произошла девальвация многих ценностей, у значительной части общества престиж военной службы, а вместе с ним и социальный статус всех категорий военнослужащих начали неуклонно снижаться. К примеру, на призывников, которым удалось «откосить» от призыва, часть общества, особенно родные и близкие потенциальных призывников, перестали смотреть как на людей второго сорта. Кроме того, в представлении некоторой части общества образ военнослужащего-контрактника стал ассоциироваться либо с неоднозначно воспринимаемым даже в советские времена образом прапорщика, либо с образом военного наемника, служащего исключительно ради материальных благ.

Отметим, что невысокий социальный статус военнослужащих, особенно не относящихся к начальствующему составу, был и в прошлом. Так, ревнитель чистоты православия (которое, как известно, позитивно относится к вооруженным защитникам веры и отечества) преподобный Исидор Пелусиот (IV–V вв.), глубоко почитаемый всей церковью, обращается с такими словами к Кинтимиану, который решил отправить в армию своего сына, имевшего способности к наукам: «Смутили меня неприятные слухи, известившие о деле, противном общему желанию. Иные сказывают, будто бы до того ты обезумел и расстроился в рассудке, что этому отроку, которому Бог дал способность всему обучаться, намереваешься дать в руки оружие и определить его в военную службу, не высоко ценимую, даже презираемую и делающую людей игрушкой смерти. Поэтому, если не вовсе поврежден у тебя рассудок, оставь безрассудное намерение: не гаси светильника, который о том старается, чтобы возгореться на славу; дозвожь человеку разумному продолжать занятие науками. А эту честь или, лучше сказать, это наказание побереги для других, каких-нибудь бродяг, которым прилично невежество толпы» [8, с.162].

В-шестых, с учетом падения престижа военной службы в общественном сознании крайне сложна проблема мотивации. К сожалению, основным мотивом военнослужащих срочной службы чаще всего является страх перед наказанием за отказ от ее прохождения.



Что касается контрактников, то здесь в качестве основного мотива, по нашему мнению, выступают материальные блага. Если это так, то тогда военнослужащие-контрактники сродни военным наемникам. Как показывает мировой опыт привлечения на военную службу наемников, последние, безусловно, могут достигать высшего уровня профессионального мастерства, но, как убедительно демонстрирует тот же опыт, наемники всегда могут перейти на службу к тому, кто больше платит. Кроме того, принципиальным является положение о том, что за материальные блага можно воевать и даже воевать неплохо, а вот умирать, совершать подвиги можно только за идею. Чтобы убедиться в правоте этого утверждения, достаточно обратиться к источникам героизма наших соотечественников в годы Великой Отечественной войны.

В настоящее время приходится констатировать, что эффективность военно-патриотического воспитания в целом, уровень воспитательной работы с военнослужащими в процессе их профессионального становления в значительной степени отстают от уровня соответствующей работы в СССР. Для этого достаточно сопоставить статус и численность структур, занимающихся воспитанием в советских и современных Вооруженных силах.

В-седьмых, специфика профессионального роста военнослужащих во многом связана со сроком военной службы. Даже офицеры, отслужив максимально возможные сроки, получая пенсию, как правило, продолжают трудовую деятельность. Подспорьем в ней выступает не только управленческий опыт, полученный офицерами в ходе военной деятельности, но и диплом о высшем образовании. Срок службы военнослужащих-контрактников короче, чем у офицеров, меньше у них и пенсионные выплаты. Следовательно, военнослужащий-контрактник не может не задумываться над вопросом, чем он займется, уволившись с военной службы, пригодятся ли ему знания, умения и навыки, полученные там, и надо ли в этой связи достигать наивысшего мастерства в военном деле.

Перечисляя специфические особенности профессионального роста военнослужащих, нельзя оставить без внимания и возможные профессиональные деформации их личности.

Участие в боевых действиях оказывает безусловное влияние на сознание человека, подвергая его серьезным качественным изменениям. В числе многих негативных последствий войны (политических, экономических, социальных) не менее значимы психологические. Пребывание в экстремальных условиях ведения боевых действий характеризуется воздействием на психику человека стресс-факторов повышенной

интенсивности. Длительность воздействия, а также психотравмирующий характер могут способствовать возникновению изменений в психической деятельности военнослужащих, снижающих эффективность их жизнедеятельности и в мирных условиях. Неслучайно воздействие войны на сознание изучалось русскими военными психологами с начала XX в. В ходе исследований было выявлено, что на протяжении всего прошлого столетия отмечалась тенденция к нарастанию количества психогенных расстройств военнослужащих в каждом новом вооруженном конфликте. Только в американской армии среди двух миллионов солдат, участвовавших в Первой мировой войне, около 159 тыс. были выведены из строя в связи с психическими расстройствами. При этом количество убитых составило около 116 тыс., раненых – 204 тыс. человек. Средние потери в связи с психическими расстройствами за время Первой мировой войны составили 6–10 случаев на 1000 человек. В период Второй мировой войны количество психических расстройств у солдат выросло, по сравнению с Первой мировой войной, на 300%. При этом требования к диагностике психических расстройств были в 3–4 раза строже. Общее количество лиц, освобожденных от военной службы в связи с психическими расстройствами, превышало количество прибывающего пополнения. По этой причине только в американской армии (не считая ВВС) было выведено из строя 504 тыс. военнослужащих, а около 1 млн 393 тыс. имели различные психические нарушения, не позволяющие им некоторое время участвовать в боевых действиях [9, с. 10].

Не менее серьезной проблемой являются адаптация к условиям мирной жизни военнослужащих, участвовавших в боевых действиях. Далеко не у всех она протекает успешно и безболезненно: речь идет, прежде всего, о посттравматических стрессовых расстройствах – нарушениях психики у лиц, перенесших экстремальные ситуации и получивших психическую травму [10, с. 361].

Данные расстройства не редкость и для представителей других профессий, выполняющих свои профессиональные обязанности в экстремальных условиях. Однако у участвовавших в боевых действиях военнослужащих, с учетом их общего числа, посттравматические стрессовые расстройства приобретают более массовый характер. Кроме того, отношение общества к ветеранам различных войн, в отличие, например, от ликвидаторов различных катастроф, не всегда однозначное. На каком-то историческом этапе общество может признавать заслуги ветеранов различных войн, а на каком-то – нет.



Примерами, подтверждающими это, служат неоднозначное отношение к ветеранам вьетнамской войны в США, противоречивые оценки афганской войны и ее участников в постсоветский период российской истории. Надо полагать, что непризнание обществом заслуг участников войн и локальных вооруженных конфликтов в значительной мере затрудняет их адаптацию к условиям мирной жизни. Неслучайно посттравматические стрессовые расстройства стали объектом пристального внимания ученых в начале 1970-х гг., после вьетнамской войны, которую вели Соединенные Штаты Америки (отсюда и еще одно название посттравматических стрессовых расстройств – «вьетнамский синдром»).

В 1980 г. американцы внесли посттравматические стрессовые расстройства в классификацию болезней. Одним из мощных толчков послужило то обстоятельство, что в тюрьмах обнаружили большое количество ветеранов Вьетнама. При этом выяснилось, что почти все они совершили насильственные действия, часто бессмысленные. Кроме того, более 50 тыс. (по некоторым данным, около 100 тыс.) ветеранов войны во Вьетнаме с момента возвращения войск до 1990 г. покончили жизнь самоубийством, в то время как убитыми во Вьетнаме Америка потеряла 58 тыс. человек [11, с. 9].

В настоящее время к числу основных проявлений посттравматических стрессовых расстройств у военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях, специалисты относят: нарушения сна; нарушения в общении, в том числе с близкими (женой, детьми, родителями и друзьями); стремление к самоизоляции, отчужденность; повышенную раздражительность, немотивированные приступы агрессии к окружающим; желание вновь добровольно участвовать в боевых действиях; обостренное чувство вины; сексуальные расстройства; аддиктивное поведение.

Подтверждением реальности перечисленных проявлений служат следующие факты: к ноябрю 1989 г. 3700 ветеранов афганской войны находились в тюрьмах; количество разводов и острых семейных конфликтов составляло в семьях «афганцев» 75%; более двух третей ветеранов не были удовлетворены работой и часто меняли ее из-за возникающих конфликтов; 90% студентов-«афганцев» имели академическую задолженность или плохую успеваемость; 60% страдали от алкоголизма и наркомании; наблюдались случаи самоубийств или их попыток; около 50% (а по некоторым сведениям, до 70%) готовы были в любой момент вернуться в Афганистан [12].

По данным социологических исследований, примерно 70% военнослужащих, уча-

ствовавших в боевых действиях на территории Чеченской Республики, проявляют посттравматический синдром, причем у 30% из них этот синдром выражен ярко. Почти половина опрошенных военнослужащих, воевавших в Чечне, жалуются, что не могут найти понимания ни в обществе, ни в семье. Каждый четвертый заявил, что испытывал трудности в общении в трудовом коллективе, а каждый второй менял место работы по 3–4 раза. Нарушенная способность поддерживать оптимальные социальные контакты сказывается и на семейных отношениях: почти каждый четвертый участник боевых действий в разводе. Участники боевых действий настойчиво ищут применение своим специфическим навыкам: для их реализации они готовы ехать в горячие точки, идти на службу в силовые ведомства и даже в криминальные структуры. 75% из числа опрошенных заявили о своей готовности вернуться в Чечню или какую-нибудь другую горячую точку, причем каждый четвертый готов это сделать безо всяких раздумий. До 12% бывших участников локальных вооруженных конфликтов последних лет хотели бы посвятить свою жизнь военной службе по контракту в любой воюющей армии [11, с. 7].

Проблема адаптации к условиям мирной жизни воинов, участвовавших в боевых действиях, и средства решения этой проблемы известны с давних времен. Так, на Руси был обычай, в соответствии с которым вернувшись с войны какое-то время жили в монастыре в целях духовной реабилитации [13, с. 44]. Когда в Америке стали исследовать ветеранов Вьетнама, выяснилось, что у очень многих есть посттравматические стрессовые расстройства, кроме ветеранов-индейцев. Объяснение оказалось простым: у индейцев с древнейших времен проводится обряд очищения воина. Племя не желало иметь в своих рядах потенциально опасных сородичей, которые будут искать, где бы повоевать. Вне зависимости от того, справедливая или несправедливая была война, совершается обряд, и человек возвращается к прежнему занятию – скотоводству, земледелию и пр. [14].

Участие в боевых действиях имеет и другие негативные последствия. Так, согласно результатам исследований, 54% военнослужащих, воевавших в Чечне, употребляли алкоголь в районе боевых действий, а каждый четвертый из опрошенных употреблял наркотики или транквилизаторы (в основном военнослужащие-контрактники). Около 90% опрошенных участников антитеррористической операции в Чечне непосредственно сталкивались с преступлениями (либо совершали их лично, либо



были свидетелями). К числу наиболее часто встречающихся преступлений в ходе ведения боевых действий всегда относились и относятся вооруженные грабежи, мародерство, воровство, пытки, сексуальное насилие и т.п. Постоянное чувство вины за содеянное у бывших участников боевых действий неизбежно ведет к деформациям личности [11, с. 7].

Специфические особенности военной службы, в том числе и описанные выше, в ряде случаев могут привести к негативному отношению к ней у военнослужащих. В этой связи убедителен пример Л. Н. Толстого и его ближайших сподвижников, которые в молодости были боевыми офицерами, а впоследствии стали радикальными пацифистами. Показательны в этом смысле случаи В. Г. Чертоква, служившего в 1873–1881 гг. в конногвардейском полку, затем пережившего идейный кризис и ушедшего в отставку, ставшего близким другом и доверенным лицом Л. Н. Толстого; Д. А. Хилкова, служившего казацким сотником, участвовавшего в боевых действиях, затем оставившего службу и ставшего активным пропагандистом пацифистских воззрений [13, с. 47]. Глубина негативного отношения к военной службе, а также численность тех, кто его испытывает, во многом зависит от процесса осознания специфики военной службы. Ускорение и полнота этого процесса определяются особенностями конкретного исторического периода, в частности, широтой распространения соответствующей информации: в периоды ведения войн осознание специфических особенностей военной службы происходит быстрее и у большего числа граждан. Этому же способствует развитие демократии, которая облегчает доступ к получению информации о реальной жизни Вооруженных сил. Исчерпывающим примером может служить изменение отношения к военной службе со стороны значительной части общества после обнародования сведений о неуставных взаимоотношениях («дедовщине») в советской армии. Отметим, что отношение к военной службе граждан во многом обусловлено также уровнем их патриотизма, который, в свою очередь, детерминирован состоянием патриотического воспитания. К примеру, в Советском Союзе уровень патриотизма был высок, а большая часть информации о реальной жизни Вооруженных сил, в том числе и о состоянии воинской дисциплины (в частности о неуставных взаимоотношениях), строго засекречена. В итоге – позитивное отношение к военной службе (как к священному долгу и почетной обязанности) подавляющей части общества в целом и потенциальных призывников в частности.

Заключение

Анализ психолого-акмеологических особенностей профессионального роста военнослужащих позволяет сделать ряд выводов. При всех очевидных издержках военная служба как вид человеческой деятельности существовала, существует и будет существовать, по крайней мере, в обозримом будущем. Процесс профессионального становления личности военнослужащего носит крайне сложный и противоречивый характер. Эффективность этого процесса во многом обусловливается подлинным знанием и всесторонним учетом специфических особенностей военной службы, воздействующих на психику военнослужащих.

Выбор военной профессии должен быть максимально осознанным и поэтому сопровождаться обязательным доведением до претендента специфических особенностей военной службы и разъяснением возможных профессиональных деформаций личности.

Список литературы

1. *Барабаничиков А. В., Конохов Н. И.* Теоретические и методические вопросы разработки профиограмм выпускников академии. М., 1982. 41 с.
2. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Минск, 1985. 205 с.
3. *Калаков Н. И.* Теоретико-методологические основы военно-педагогического акмеологического исследования. Волгоград, 1996. 220 с.
4. *Караяни А. Г., Сыромятников И. В.* Прикладная военная психология. СПб., 2006. 480 с.
5. *Лантев Л. Г.* Акмеологические основы эффективного воинского труда. М., 1998. 283 с.
6. *Маклаков А. Г.* Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996. 39 с.
7. *Михайловский В. Г.* Акмеологические основы профессионального становления офицерских кадров. М., 1995. 124 с.
8. Преподобный Исидор Пелусиот. Письма. М., 2000. 162 с.
9. *Сьедин С. И., Абдурахманов Р. А.* Психологические последствия воздействия боевой обстановки. М., 1992. 69 с.
10. Психология : полный энциклопедический справочник / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб., 2007. 896 с.
11. *Ерёмина Т. И., Крюков Н. П., Логинова Ю. Ю.* Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях : метод. пособие. Саратов, 2002. 60 с.
12. Посттравматический синдром. URL: http://gilomir.blogspot.com/2010/04/blog-post_2062.html (дата обращения: 11.03.2011).



13. Стволыгин К. В. Отказы от военной службы вследствие убеждений в Российской империи. Минск, 2010. 248 с.
14. Шаповал С. В остатке – человек. О некоторых аспектах поствоенного синдрома применительно к нашей сегодняшней жизни // Независимая газета. 2001. 18 августа. URL: http://www.ng.ru/style/2001-08-18/8_human.html (дата обращения: 11.02.2011).

Psychological and Acmeological Peculiarities of Military Members' Professional Growth

Konstantin V. Stvolynin

PhD of History, Associate Professor,
the Chair of Psychology and Conflictology,
Branch of Russian State University in the city of Minsk, Republic of Belarus,
21, Narodnaya str., 220107, Minsk, Republic of Belarus
E-mail: konstvol@mail.ru

The author presents theoretical analysis of the psychological and acmeological characteristics of military members' professional growth. We present specific features of military service and possible deformations of the military member's individuality, which can greatly hinder his professional growth. The study covers prospects of investigating military acmeology problems. It is noted that the process of becoming a professional military member has an extremely complex and controversial character. The efficiency of this process largely depends on true knowledge and full consideration of specific features of military service that affect the soldiers' psyche. Applied aspect of the problem under study can be implemented to solutions of practical problems of acmeological and psychological support for professional development of military staff.

Key words: military acmeology, military members, professional development, professional deformation of personality.

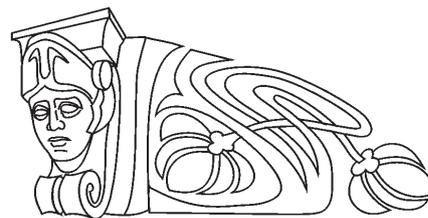
References

1. Barabanshchikov A. V., Konyukhov N. I. *Teoreticheskie i metodicheskie voprosy razrabotki professiogrammy vypusnikov akademii* (Theoretical and methodical questions of formulation of academy graduates' job descriptions). Moscow, 1982. 41 p. (in Russian).
2. D'yachenko V. K., Kandybovich J. A., Ponomarenko V. A. *Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennykh situatsiyakh* (Readiness to activity in nervous situations). Minsk, 1985. 205 p. (in Russian).
3. Kalakov I. I. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy voenno-pedagogicheskogo akmeologicheskogo issledovaniya* (Theoretical and methodological bases of military pedagogical acmeological research). Volgograd, 1996. 220 p. (in Russian).
4. Karayani A. G., Syromyatnikov I. V. *Prikladnaya voennaya psikhologiya* (Applied military psychology). St. Petersburg, 2006. 480 p. (in Russian).
5. Laptev L. G. *Akmeologicheskie osnovy effektivnogo voinskogo truda* (Acmeological bases of effective military work). Moscow, 1998. 283 p. (in Russian).
6. Maklakov A. G. *Osnovy psikhologicheskogo obespecheniya professio-nal'nogo zdorov'ya voennosluzhashchikh: avtoref. dis. d-ra psikholog. nauk* (The bases of psychological provision of military servants' professional health: autoref. diss. ... doct. of psychology). St. Petersburg, 1996. 39 p. (in Russian).
7. Mikhailovskii V. A. *Akmeologicheskie osnovy professional'nogo stanovleniya ofitser'skikh kadrov* (Acmeological bases of army officers' professional development). Moscow, 1995. 124 p. (in Russian).
8. Prepodobnyi Isidor Pelusiot. *Pis'ma* (Letters). Moscow, 2000. 162 p. (in Russian).
9. S'edin S. I., Abdurakhmanov R. A. *Psikhologicheskie posledstviya vozdeistviya boevoi obstanovki* (Psychological implications of battle conditions' effect). Moscow, 1992. 69 p. (in Russian).
10. *Psikhologiya: polnyi entsiklopedicheskii spravochnik*. (Psychology. The full encyclopedic dictionary). St. Petersburg, 2007. 896 p. (in Russian).
11. Eremina T. I., Kryukov N. P., Loginova Yu. Yu. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya grazhdan, prinimavshikh uchastie v boevykh deistviyakh: metodicheskoe posobie* (Social and psychological adaptation of subjects participated in battle action: the study guide). Saratov, 2002. 60 p. (in Russian).
12. *Posttravmaticheskii sindrom* (The posttraumatic syndrome), available at: http://gilomir.blogspot.com/2010/04/blog-post_2062.html
13. Stvolynin K. V. *Otkazy ot voennoi sluzhby vslledstvie ubezhdenii v Rossiiskoi imperii* (Conscientious objection in Russian empire). Minsk, 2010. 248 p. (in Russian).
14. Shapoval S. *V ostatke – chelovek. O nekotorykh aspektakh postvoennogo sindroma primenitel'no k nashei segodnyashnei zhizni* (In residuo – a person. Some aspects of postwar syndrome in our today life). *Nezavisimaya gazeta*, 2001, August 18, available at: http://www.ng.ru/style/2001-08-18/8_human.html



УДК 159.9.

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Н. В. Калинина, Т. В. Володина

Калинина Наталья Валентиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, Ульяновский государственный университет
E-mail: kalinata66@mail.ru

Володина Татьяна Викторовна – старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории психолого-педагогической и социологической диагностики, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
E-mail: uipkpro@yandex. ru

Рассмотрена проблема развития жизнестойкости педагога в условиях образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования. Показано, что жизнестойкость современного педагога является той личностной диспозицией, которая в условиях изобилия трудных ситуаций в профессиональной деятельности служит ресурсом профилактики негативных профессионально-личностных изменений. Представлена авторская модель развития жизнестойкости педагогов в условиях образовательной среды института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Приводятся результаты исследования жизнестойкости педагога в условиях образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования как ресурса преодоления негативных профессионально-личностных изменений.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, профессионально-личностные изменения педагогов, образовательная среда.

Введение

Принятые федеральные стандарты начальной и основной общеобразовательной школ провозглашают основной идеей обеспечение социальной компетентности личности в современном обществе. На первый план выдвигается не информированность ученика, а умение разрешать возникающие в жизни проблемы. Современный ученик должен не только обладать предметными и метапредметными знаниями, но и показывать стойкость перед трудностями, умения находить новые решения. В качестве результатов обучения рассматривается не сумма полученных знаний, умений и навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях. Очевидно, что при этом должно происходить и изменение деятельности педагога. В новых условиях ему необходимо быть субъектом собственного развития в усложняющейся

социальной ситуации, примером преодоления жизненных трудностей. Так, помогая учащимся овладеть регулятивными универсальными учебными действиями, установленными в стандарте (в регулятивные универсальные учебные действия включаются: волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии к волевому усилию, выбору в ситуации конфликта мотивов, к преодолению препятствий; эмоциональная устойчивость к стрессам и фрустрации; эффективные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями), педагог должен сам обладать навыками компетентного поведения в трудной жизненной ситуации

Многолетний опыт работы с педагогами показывает, что именно эта категория профессионалов далеко не всегда может найти конструктивные способы преодоления трудностей. Педагогическая деятельность изобилует трудными ситуациями, инициирующими негативные изменения педагога, которые создают угрозу возникновения личностных и профессиональных нарушений и могут стать препятствием на пути реформы системы образования.

В настоящее время, в период перехода к образовательным стандартам второго поколения и их освоения, педагоги объективно оказались в сложной жизненной ситуации: основным её субъектом является сам педагог, на которого возложена ответственность по изменению образовательного процесса – освоению новых форм организации обучения, образовательных технологий, созданию новой информационно-образовательной среды; трудность ситуации усугубляется отсутствием «новых» условий для такой деятельности. Таким образом, педагоги в нашей стране оказались в наиболее сложной жизненной ситуации: они испытывают специфические профессиональные трудности наряду с теми, которые вызваны многочисленными изменениями, реформами в экономической и социальной сферах.

Вышеперечисленные трудности не могут не сказаться на личности и профессиональной деятельности педагога. Как отмечает А. К. Маркова, неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в личностном развитии, профессиональной деятельности, поведении,



профессиональном общении. Формируются стереотипы поведения и профессиональные привычки, которые затрудняют успешное осуществление поставленных задач [1]. Эта тенденция становится опасной, так как объектом труда педагога выступает не материальный предмет, а субъект, человек, находящийся на этапе детства, в стадии своего активного развития и постоянных изменений, а это требует огромной ответственности педагога и перед обществом, и перед самим собой.

Из обозначенных проблем психологической науки следуют задачи теоретического анализа психологических результатов и разработки практического инструментария психологической помощи педагогам в обретении ресурсов, которые могли бы способствовать конструктивному преодолению трудностей и стали бы препятствием для образования негативных профессионально-личностных изменений. В качестве такого ресурса может рассматриваться жизнестойкость педагога [2]. Она рассматривается нами как личностная диспозиция, базирующаяся на таких личностных характеристиках, как способность к активному поиску, принятие ответственности на себя, устремленность к четко осознаваемой цели, самоуважение и самопринятие, эмоциональный самоконтроль, социабельность и конструктивные поведенческие реакции на трудную ситуацию, включая ситуации профессиональной деятельности [3].

Развитию жизнестойкости педагога способствует его профессионально-личностное развитие, под которым понимаются рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, наиболее важным из которых признается рефлексия профессиональной компетентности, а главное – активное, качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю, ценностям и способу жизнедеятельности, направленному на освоение новой педагогической позиции. Движущей силой профессионального развития педагога является процесс саморазвития, понимаемый как внутренняя активность по качественному преобразованию самого себя, самоизменению.

Профессионально-личностное развитие педагога может осуществляться одновременно в условиях нескольких образовательных сред – организации, где он непосредственно работает, учреждения постдипломного образования специалистов, но наиболее продуктивно этот процесс может быть осуществлен в условиях образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования, которая может быть охарактеризована

как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит развитие личности, формируется соответствующий индивидуально-психологический склад человека, оказывающий влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений.

Проблемам развития специалистов в среде учреждений постдипломного образования посвящены работы целого ряда исследователей [4]. В этих работах были выделены основные компоненты, характеризующие эффективность образовательной среды учреждения постдипломного образования:

содержательный компонент:

актуальность содержания образования для развития личности и профессиональной деятельности педагога;

интегративный подход к содержанию обучения;

открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем;

методический компонент:

вариативность учебных программ;

свобода выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения; разнообразие методических обучающих средств;

акцент на диалогическое общение;

учет различных преобладающих способов восприятия информации у разных людей;

коммуникативный компонент:

взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников;

преобладающее позитивное настроение участников;

участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса.

Развитие жизнестойкости педагога как ресурса преодоления негативных профессионально-личностных изменений предполагает соблюдение совокупности следующих психолого-педагогических условий:

1) организации рефлексивного анализа риска негативных профессионально-личностных изменений, благодаря чему происходит стимулирование мотивации к профессионально-личностному развитию;

2) развития личностных ресурсов противостояния профессионально нежелательным изменениям, включающее в себя осмысление целей, факторов удовлетворения профессией, актуализацию личностных характеристик, способствующих преодолению трудных ситуаций;

3) целенаправленного обучения конструктивным стратегиям поведения в трудных ситу-



ациях, включая ситуации профессиональной деятельности, что расширяет возможности преодоления трудностей.

Стимулирование мотивации педагогов к профессионально-личностному саморазвитию осуществляется через организацию рефлексивного анализа риска негативных профессионально-личностных изменений на основе выполнения диагностических методик, рефлексии по отношению к профессиональной деятельности и своему поведению в трудных жизненных ситуациях. Обогащение личностных ресурсов противостояния негативным профессионально-личностным изменениям включает в себя осмысление целей, факторов удовлетворенности профессией, самодиагностику и актуализацию личностных характеристик, помогающих преодолению трудных ситуаций, осуществляемое через участие в тренинге жизнестойкости. Выбор данного условия обусловлен включенностью в структуру жизнестойкости личностных качеств, обеспечивающих устойчивость к трудностям. Ещё одно условие, предполагающее расширение возможностей преодоления трудностей, обогащение репертуара конструктивных способов поведения, реализуется за счет целенаправленного обучения конструктивным способам поведения в трудных ситуациях, включая ситуации профессиональной деятельности, благодаря лекционно-просветительской работе и участию педагогов в тренинге жизнестойкости.

Выделенные условия расширяют в образовательной среде учреждения постдипломного образования возможности для постановки и разрешения проблемы раскрытия внутренних ресурсов педагогов, препятствующих образованию профессионально нежелательных изменений.

Данные выводы были взяты за основу при организации и проведении исследования жизнестойкости педагогов, осуществленного в процессе научно-исследовательской работы в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования. Исследование было направлено на изучение профессионально-личностных и поведенческих особенностей педагогов с различным уровнем развития жизнестойкости.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы. Жизнестойкость личности педагога и ее отдельные составляющие взаимосвязаны с особенностями проявлений негативных профессионально-личностных изменений: низкая жизнестойкость характерна для педагогов со сформированными тенденциями профессионально нежелательных изменений: симптомами эмоционального выго-

рания, со сниженными показателями социально-психологической адаптации; для педагогов с высоким уровнем жизнестойкости характерны отсутствие или слабая выраженность симптомов эмоционального выгорания и выраженность таких показателей социально-психологической адаптации в профессиональной деятельности, как удовлетворенность профессиональными отношениями, положением в коллективе, выполняемыми функциями [5].

В ходе исследования была определена также взаимосвязь жизнестойкости педагогов с выбором ими стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях: высокий уровень жизнестойкости связан с выбором конструктивных стратегий поведения, низкий – с выбором деструктивных стратегий [6]. В качестве основных факторов, определяющих уровень жизнестойкости педагогов, выступает развитие таких личностных характеристик, как поисковая активность, интернальный локус контроля; наличие цели; адекватная самооценка и самоуважение; способность к эмоциональному реагированию; умение воспользоваться социальной поддержкой [7]. Выделенные личностные характеристики можно определить как профессионально значимые.

Результаты исследования послужили основой построения модели развития жизнестойкости педагогов в условиях образовательной среды института повышения квалификации и переподготовки работников образования, в рамках которой были разработаны учебный курс и тренинговая программа, нацеленные на профессионально-личностное развитие педагога в системе профессионального педагогического образования и повышения квалификации. Внедрение результатов исследования проводилось в ходе занятий на факультетах переподготовки и повышения квалификации Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Преимущественными формами работы с педагогами в предлагаемой модели являются:

диагностическая: проведение диагностики с использованием составленного пакета диагностических методик выполняло функции рефлексии, стимулирования к саморазвитию и работе над собой;

лекционная: разработанный лекционно-семинарский спецкурс «Жизнестойкость педагога как ресурс профилактики профессиональных деструкций» выполнял задачи стимулирования активности участников по самоизменению и обогащения их знаний и представлений о составляющих жизнестойкости, факторах и возможностях ее развития;

тренинговая: разработанная программа тренинга жизнестойкости направлена на обо-



гашение участников средствами и способами развития жизнестойкости, ее составляющих, расширение способов поведения в трудных жизненных ситуациях. При построении тренинга учитывались следующие основания: результаты диагностики, результаты теоретического анализа;

консультативная: индивидуальное консультирование педагогов обеспечивало индивидуальную помощь в осуществлении их профессионально-личностного развития в соответствии с индивидуальными запросами.

Результаты, полученные в ходе проведения экспериментальной работы, показали значимое повышение уровня жизнестойкости педагогов, что позволяет утверждать: разработанная модель является эффективным средством коррекции и развития данного личностного ресурса. Эффективность этой модели мы связываем с оптимальной организацией коррекционно-развивающих занятий и их содержательностью, комплексностью и последовательностью психокоррекционных мероприятий.

Заключение

Несмотря на то, что педагогическая деятельность сегодня изобилует трудными ситуациями, иницирующими негативные изменения педагога, создающими угрозу возникновения личностных и профессиональных нарушений, которые становятся препятствием на пути реформы системы образования, существуют психолого-педагогические ресурсы и условия, позволяющие преодолеть такие профессионально-личностные нарушения. Жизнестойкость современного педагога является той личностной диспозицией, которая в условиях трудных профессиональных ситуаций является ресурсом профилактики негативных профессионально-личностных изменений. Наиболее продуктивные условия для развития жизнестойкости педагогов сложились в образовательной среде учреждений дополнительного профессионального образования. Их использование для развития личностных ресурсов педагогов, способствующих профилактике и преодолению негативных профессионально-личностных нарушений, является важным шагом на пути к реализации задач, поставленных государством перед современным образованием.

Список литературы

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.

3. Калинина Н. В., Володина Т. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Изв. Самарского научного центра Российской Академии наук. 2009. Т.11, № 4(2). С. 398–403.
4. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
5. Володина Т. В. Особенность профессиональных деструкций у педагогов с различным уровнем жизнестойкости // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 54–58.
6. Калинина Н. В., Дмитриева Ю. Н., Володина Т. В. Жизнестойкость как ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций. Ульяновск, 2011. 202 с.
7. Володина Т. В. Жизнестойкость личности как фактор сохранения здоровья педагога // Интеграция образования. Саранск, 2010. № 2. С. 95–98.

Development of Resilience in Teachers under Conditions of Educational Environment at Institutions of Further Vocational Education

Natalya V. Kalinina

Doctor in Psychology, Professor,
the Chair of Psychology, Ulyanovsk State University,
42, L. Tolstogo str., 432017, Ulyanovsk, Russia
E-mail: kalinata66@mail.ru

Tatiana V. Volodina

Senior Research Associate, Ulyanovsk State Institute of Improvement of Professional skill and retraining of educational workers,
81, 12 Sentyabrya str., 432017, Ulyanovsk, Russia
E-mail: uipkpro@yandex.ru

The problem under study is development of resilience in teachers under conditions of educational environment at institutions of further vocational education. It shows that modern teachers' resilience is a personal disposition, which is the resource of prevention for negative professional and personal changes under conditions of multiple difficult situations in their professional activity. The article presents the authors' model for development of resilience in teachers under conditions of educational environment at the institute of further training and retraining for educators. In the article there are some results of research of the teacher's hardiness in the conditions of the educational environment of establishment additional professional educational as a resource to overcome the negative professional and personal changes.

Key words: personal resilience, professional and personal changes in educators, educational environment.

References

1. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 308 p. (in Russian).
2. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoikosti* (The test of hardiness). Moscow, 2006. 63 p. (in Russian).
3. Kalinina N. V., Volodina T. V. *Psikhologicheskie faktory zhiznestoikosti pedagoga* (Psychological factors of teacher's hardiness). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo*



- tsentra Rossiiskoi Akademii nauk* (The bulletin of Russian Sciences Academy's Samara scientific centre). 2009, vol.11, № 4(2), pp. 38–41 (in Russian).
- Panov V.I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* (The psychological didactics of educational systems: theory and praxis). St. Petersburg, 2007. 352 p. (in Russian)
 - Volodina T. V. *Osobennost' professional'nykh destruktivnykh i pedagogov s razlichnym urovнем zhiznestoikosti* (The features of professional destruction by teachers with different levels of hardiness). *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya*. (The science's vector of Tol'yatty state university. Series Pedagogic and psychology). 2010, № 1, pp. 54–58 (in Russian).
 - Kalinina N. V., Dmitrieva Yu. N., Volodina T. V. *Zhiznestoikost' kak resurs preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsii* (Hardiness as resource of hardships' coping). Ul'yankovsk, 2011. 202 p. (in Russian).
 - Volodina T. V. *Zhiznestoikost' lichnosti kak faktor sokhraneniya zdorov'ya pedagoga* (Personality's hardiness as a factor of maintenance teacher's health). *Integratsiya obrazovaniya* (Integration of education), Saransk, 2010, № 2, pp. 95–98 (in Russian).

УДК 374.015.3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

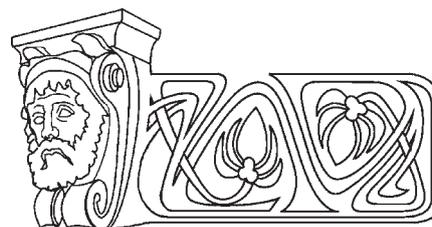
Т. А. Сидорчук

Сидорчук Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной работы, Смоленский гуманитарный университет
E-mail: Week24@mail.ru

Рассмотрена проблема геронтообразования в качестве фактора социализации и адаптации пожилых людей. Представлены данные, свидетельствующие о том, что треть пожилых людей в России имеет потребность в обучении. Описаны новые формы работы с пожилыми людьми, направленные на сохранение их социальной и интеллектуальной активности, которые позволяют им как можно дольше сохранять физическое и духовное благополучие. Автор приходит к выводу, что «Институты третьего возраста» позволят пожилым людям быстрее адаптироваться к новым современным условиям, активизировать свои внутренние ресурсы, почувствовать свою востребованность, встать на путь духовного долголетия. Образовательная программа «Помоги себе сам» дает возможность пожилым людям самостоятельно обслуживать себя, что в трудных экономических условиях позволяет с минимальными затратами поддерживать оптимальный уровень их физического и психического здоровья.
Ключевые слова: пожилые люди, геронтообразование, образовательные программы, адаптация, непрерывность образования.

Введение

В связи со старением населения Российской Федерации актуальной социально-психологической проблемой является разработка научных основ организации комплексной геронтологической инфраструктуры, включающей медицинскую, социально-бытовую, образовательную, профессиональную составляющие. Треть пожилых людей в России имеет потребность в обучении; именно образовательные программы для пожилых людей могут значительно



улучшить качество их жизни, обеспечив непрерывность образования россиян. «Институты третьего возраста» позволят пожилым людям быстрее адаптироваться к современным условиям, активизировать свои внутренние ресурсы, почувствовать свою нужность, встать на путь духовного долголетия.

Образовательные программы для пожилых людей

Геронтообразование – составляющая геронтополитики с целью создания и расширения возможностей пожилых граждан, их дальнейшего развития и саморазвития, продуктивной деятельности для себя, семьи, общества и государства.

Геронтообразование должно включать несколько направлений:

1) *образовательные программы для пожилых людей* [1]: открытие геронтологических факультетов для людей старшего поколения позволит им получить дополнительное образование, даст возможность новой познавательной деятельности и передачи своих собственных знаний и богатого опыта другим, в том числе используя дистанционное образование;

2) *образовательная работа с родственниками и ближайшим окружением пожилых людей*: открытие специальных курсов для более молодых людей, на которых они получают необходимые знания по общению с пожилыми людьми и уходу за ними, что при нехватке мест в домах-интернатах позволит пожилым получать достойный уход в домашних условиях;



3) *научно-исследовательская работа в области геронтологии*: открытие научно-образовательных центров по геронтологии, которые бы занимались перспективными научными исследованиями, распространением инновационных социальных технологий в этой области, внедряли новые формы работы с пожилыми людьми, проводили конференции, в том числе международные, приглашали лучших специалистов для обмена опытом и т.д.;

4) *подготовка и обучение геронтологических кадров* [2] для нужд геронтологических центров и домов-интернатов, хосписов, отделений милосердия, центров социального обслуживания, геронтологических отделений в стационарных больницах и т.д.; при переходе на платные геронтологические услуги подготовка кадров именно для этой формы работы;

5) *волонтерство*: социальное волонтерство людей пожилого возраста посредством разработки и реализации социальных проектов, имеющих большую общественную значимость; эти проекты и сотрудничество с домами-интернатами по установлению шефства над проживающими, организация работы по озеленению и благоустройству территории, проведение мастер-классов народного прикладного творчества, участие в совместных концертах, творческих вечерах и многие другие проекты. Волонтерская деятельность пожилых людей способствует формированию социальной сплоченности участников проектов, развитию милосердия и добровольчества.

Уже несколько лет почти во всех регионах РФ действуют институты и университеты третьего возраста. Для каждого региона разработаны свои образовательные геронтологические программы, включающие в себя организацию просветительских и учебных курсов, творческих мастерских, курсовое обучение по различным программам. Эти новые формы работы с пожилыми людьми, направленные на сохранение их социальной и интеллектуальной активности, позволяют им как можно дольше сохранять физическое и духовное благополучие, проживая в домашних условиях. Курсы различной направленности дают возможность большого выбора именно тех новых знаний и умений, которые человек пожилого возраста хочет получить для реализации своего внутреннего потенциала.

Интересна практика Башкортостанского столичного народного университета третьего возраста, на базе которого проводятся открытые публичные лекции с участием руководителей министерств и учреждений города и республики, отвечающих за предоставление социально-бытовых услуг пенсионерам. Большой популяр-

ностью пользуется здесь социальный туризм. Каждый человек пенсионного возраста из разных городов Республики Башкортостан может посетить столицу – Уфу – один из деловых и культурных центров РФ. Все мероприятия, входящие в экскурсионную программу, бесплатные. В Таганрогском институте третьего возраста среди первых геронтологических проектов оказалась социально-образовательная программа «Доступная среда», направленная на обучение пожилых людей компьютерной грамотности, причем занимаются с пожилыми слушателями студенты-волонтеры 3-х курсов вузов.

Прежде чем в Смоленском регионе был открыт «Институт третьего возраста», нами проведено исследование «Отношения к проблемам геронтообразования пожилых людей г. Смоленска и Смоленской области». База исследования: 200 респондентов, из них 60 человек живут в стационарных учреждениях социального обслуживания; гендерное распределение: женщины – 66%, мужчины – 34%, средний возраст опрошенных 72 года.

На вопрос «Считаете ли вы актуальным образование для пожилых людей и почему?» ответы были такими: получение новых знаний, общение, общее развитие, быть наравне с молодым поколением, повышение качества жизни.

На вопрос «Почему вы решили начать обучение в институте третьего возраста» 85% респондентов ответили, что хотели бы получить новые знания, 80% – внести разнообразие в собственную жизнь, 40% – обучаться со сверстниками (рис. 1).

Отвечая на вопрос «Какие предметы вы хотели бы изучать в базовой программе?», 45% респондентов выбрали три предмета: медицинская самопомощь и профилактика заболеваний; основы компьютерной грамотности и навыков работы с терминалами; культурно-досуговая деятельность (рис. 2).

Базовой (основной) программой оказались довольны 45% респондентов, 20% опрошенных хотели бы еще более увеличить количество часов на компьютерную грамотность и овладение навыками работы на терминалах, 15% – изучать психологию.

На вопрос «Какие предметы вы хотели бы изучать дополнительно» 45% ответили, что хотели бы заняться танцетерапией, и 15% – лечебной физкультурой (рис. 3).

Сложным для респондентов оказался вопрос «Кто, по вашему мнению, должен оплачивать обучение пожилых людей?» (рис. 4).

Пожилые студенты готовы частично оплачивать обучение, основную финансовую нагрузку, по их мнению, должны взять на себя государство и спонсоры.

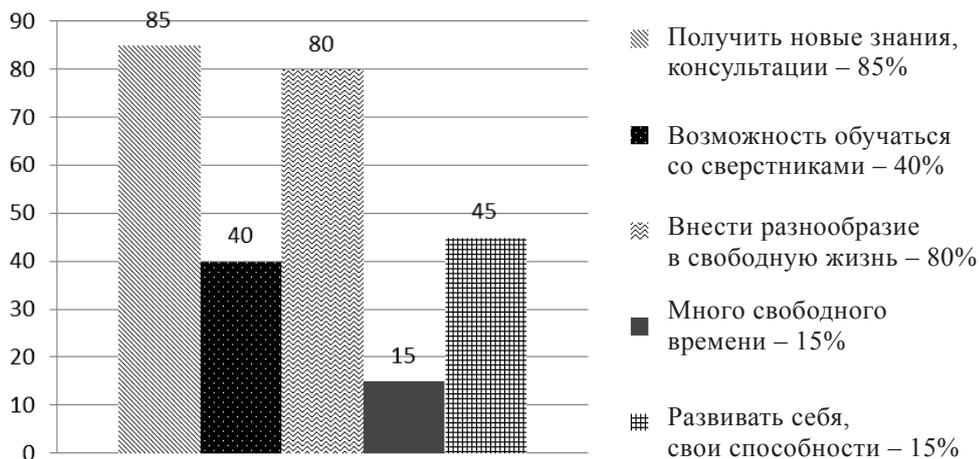


Рис. 1. Почему решили начать обучение в институте третьего возраста?

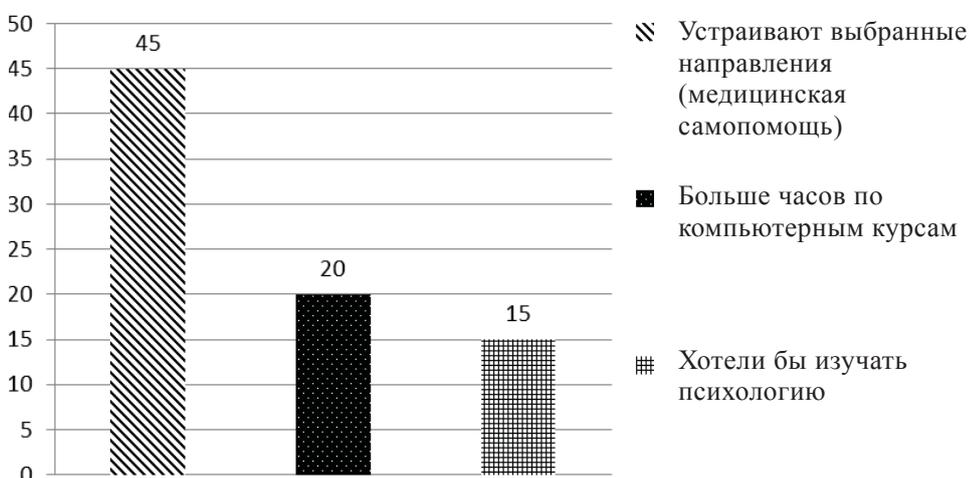


Рис. 2. Какие предметы вы хотели бы изучать в основной программе?

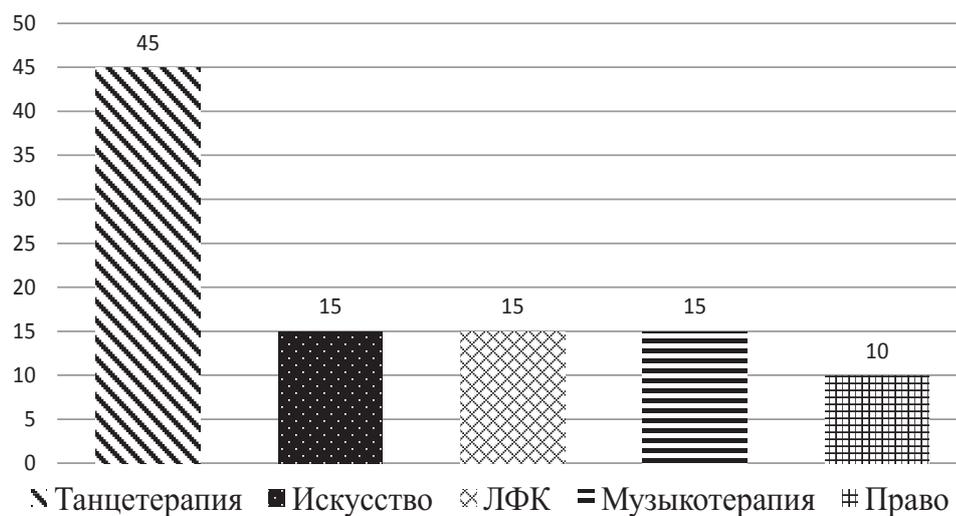


Рис. 3. Какие предметы вы хотели бы изучать дополнительно?

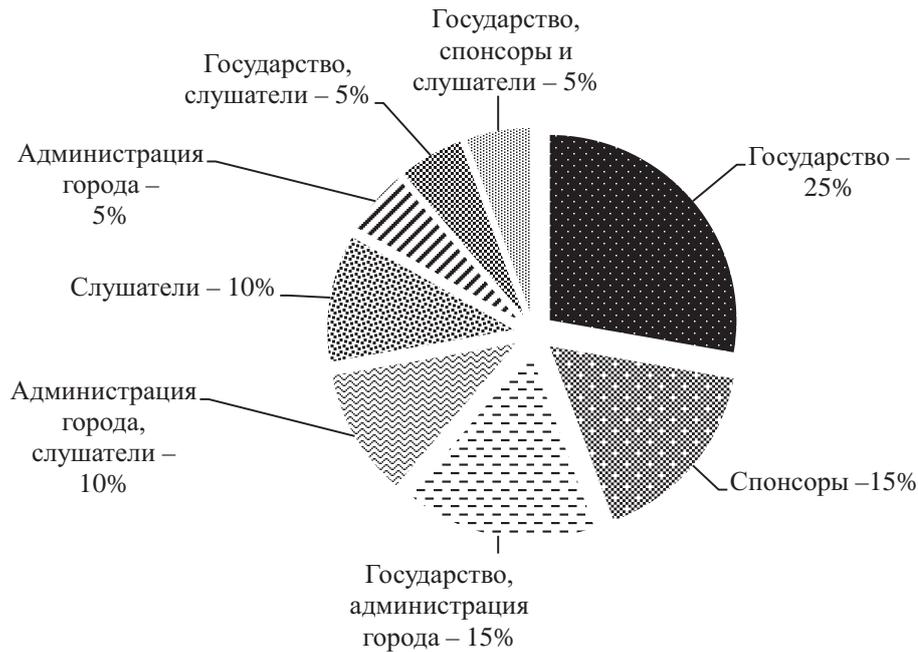


Рис. 4. Кто должен оплачивать обучение пожилых?

На вопрос «Сколько времени должен длиться курс обучения?» наиболее часто встречающийся ответ: 6 месяцев. 60% респондентов хотели также видеть своих родственников на специальных курсах.

Результаты исследования:

1) ценность образования и самообразования отметили 54% опрошенных, но 28% считают, что в таком возрасте уже поздно учиться;

2) образовательные предпочтения респондентов распределились следующим образом: 19% на первое место поставили компьютерное образование, 17% выделили медицинские знания, а 13% отметили, что неважно, что изучать, главное – общаться со сверстниками.

В ноябре 2012 г. Смоленский «Институт третьего возраста» начал свою работу, были сформированы две группы слушателей: одна вечерняя и одна дневная по 30 человек каждая.

На основании результатов социально-психологического исследования была разработана *Образовательная программа для пожилых людей Смоленского региона «Помоги себе сам», состоящая из двух частей: основной (базовой) и дополнительной, меняющейся по запросам слушателей. Цель, на решение которой направлена программа: улучшение качества жизни пожилых людей путем предоставления им дополнительных образовательных услуг, активизация их внутреннего потенциала, укрепление духовно-нравственного начала людей старшего поколения.*

Задачи программы:

предоставление пожилым людям и их ближайшему окружению образовательных услуг по различным направлениям подготовки;

изучение духовно-исторического наследия родного края и православной культуры;

расширение духовно-образовательного пространства (формирование библиотечного фонда и видеотеки при «Институте третьего возраста»);

подготовка и выпуск учебных пособий «Помоги себе сам», «Семейная гостиная», «Семейные традиции на Смоленщине»;

подготовка и стажировка специалистов-геронтологов;

создание геронтологического ТВ-проекта; создание консультативного центра (система консультаций и тренингов для пожилых людей и их ближайшего окружения);

проведение мониторинга удовлетворенности образовательными услугами «Института третьего возраста» и корректировка образовательных программ;

организация культурного досуга (экскурсии по историко-культурным центрам Смоленщины).

Основная образовательная геронтологическая программа Смоленского «Института третьего возраста» включает следующие дисциплины:

медицинская самопомощь и профилактика заболеваний, оздоровительные технологии;

основы компьютерной грамотности и навыков работы с терминалами;



культурно-досуговая деятельность; подготовка пожилых людей к пенсии и использование дополнительного свободного времени после выхода на пенсию.

Дополнительная образовательная геронтологическая программа Смоленского «Института третьего возраста» включает следующие дисциплины:

основы юридической грамотности и пенсионное обеспечение;

психология общения и основы конфликтологии;

профилактика стресса и геронтофобии;

основы репродуктивного и сексуального здоровья пожилых;

имидж пожилого человека;

подготовка к общественной деятельности (волонтерской);

методологические основы физической активности, ЛФК;

танцетерапия.

Занятия проводятся 3 раза в неделю по 2 часа, курс – 4 месяца; институт работает на базе Социально-психологического центра Смоленского государственного университета; финансирование осуществляется самими пожилыми людьми; количество слушателей: 60 человек; пол: женский – 90%; возраст: от 57 до 75 лет; образование: высшее – 73,7%, среднее – 26,3; семейное положение: замужем – 40%, не замужем – 5, разведены – 15%; проживают отдельно – 5%; вдовы (вдовцы) – 30%.

В результате первых месяцев обучения были выделены достоинства и недостатки в работе Смоленского «Института третьего возраста».

К достоинствам обучения были отнесены: общение, новые знакомства, квалифицированные преподаватели, получение новых актуальных знаний. Среди недостатков были выделены: организационные вопросы (смена расписания), оплата обучения (дорого), мало предметов. Для получения комплексной образовательной программы было скорректировано время обучения – с 4 до 6 месяцев и расширено количество предметов для изучения. Кроме того, много пожилых студентов приезжает на занятия в Смоленск из районных центров, за 2–3 часа поездки пожилые люди устают и уже не могут полноценно обучаться, следовательно, встает вопрос об открытии филиалов Смоленского института во всех районных городах.

Выводы

По результатам исследования и первых месяцев работы Смоленского «Института

третьего возраста» были сделаны следующие выводы:

1) геронтообразование должно сформировать новый облик старости – продуктивной, компетентной, деятельной, наполненной жизненной энергией и смыслом жизни;

2) на региональном уровне развитие геронтообразования возможно через создание институтов третьего возраста с сетью филиалов;

3) серьезный недостаток заключается в нехватке учебной и методической литературы, специального оборудования для обучения пожилых, с учетом их возрастных ограничений [3]. К концу курса планируется выпуск учебного пособия «Помоги себе сам», учитывающего региональные особенности;

4) на сегодняшний момент не решены вопросы финансирования: в сложившихся условиях социально-экономического развития страны государственные органы не в состоянии полностью финансировать систему геронтообразования. Однако возможны частичное, целевое финансирование, например, по программе «Старшее поколение», субсидирование, государственное кредитование и т.д.;

5) для нормативно-правового регулирования необходимо принятие на федеральном уровне Закона РФ «Об образовании взрослых».

Решение задач социализации и адаптации пожилых людей может осуществляться через организацию системы образования для пожилых граждан и развитие школ/университетов третьего возраста. Социально-просветительский проект «Университет третьего возраста», направленный на создание возможностей для включения пожилых людей в активную социальную жизнь посредством предоставления им образовательных услуг, является сегодня делом исключительной социальной важности, значимой составляющей активного созидательного общения, расширения путей самореализации пожилых людей.

Список литературы

1. Платонова Н. М., Платонов М. Ю. Инновации в социальной работе. М., 2011. 256 с.
2. Программа улучшения качества жизни граждан пожилого возраста : методические рекомендации для психологов и специалистов социозащитных учреждений для пожилых и инвалидов / сост. И. И. Чигарова, Н. М. Севастьянова. Казань, 2009. 115 с.
3. Соколов Г., Гаврилов В. Социально-реабилитационные и оздоровительно-образовательные программы с лечением для пожилых людей. М., 2008. 30 с.



Educational Programs for Senior Citizens

Tatyana A. Sidorchuk

PhD of Psychology, Associate Professor, the Chair of Social Work,
Smolensk Humanitarian University,
2, Gercena str., 410012, Smolensk, Russia
E-mail: Week24@mail.ru

The article views the problem of gerontoeducation as a factor of socialization and adaptation of senior citizens. It presents the data proving that one third of the elderly people in Russia have a need for learning. The article describes new forms of working with the elderly aimed at preservation of their social and intellectual activity, and allow them to maintain physical and spiritual well-being as long as possible. The author comes to the conclusion that «Institutions for senior citizens» allow elderly people to adapt to new modern conditions, activate their internal resources, feel needed and step onto the way of spiritual longevity. The Educational program «Help yourself» allows enables older people to serve themselves without somebody's help, that in such difficult economic conditions could contribute with minimal charges to health improvement and increasing their life quality.

Key words: senior citizens, gerontoeducation, educational programs, adaptation, life-long education.

References

1. Platonova N. M., Platonov M. Yu. *Innovatsii v sotsial'noi rabote* (Innovations at the social work). Moscow, 2011. 256 p. (in Russian).
2. *Programma uluchsheniya kachestva zhizni grazhdan pozhilogo vozrasta: metodicheskie rekomendatsii dlya psikhologov i spetsialistov sotsiozashchitnykh uchrezhdenii dlya pozhilykh i invalidov* (The program of improvement in senior citizens' life-quality: the guideline for psychologists and employees of social welfare institutions for seniors and invalids). Kazan', 2009. 115 p. (in Russian).
3. Sokolov G., Gavrilov V. *Sotsial'no-reabilitatsionnye i ozdorovitel'no-obrazovatel'nye programmy s lecheniem dlya pozhilykh lyudei* (The programs of social rehabilitation, invigoration and education with cure for seniors). Moscow, 2008. 30 p. (in Russian).



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Т. С. Перекрестова

Перекрестова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: perecrestova@yandex.ru

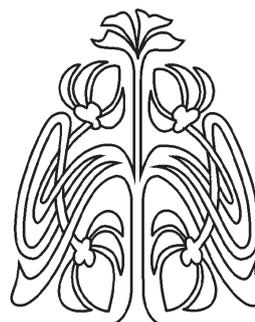
Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы подготовки будущего учителя начальных классов с позиций акмеологического подхода. Выявлена структурная организация акмеологической направленности личности будущего учителя: профессионально-ценностные ориентации, профессиональное целеполагание, профессиональная мотивация, стремление к профессиональному успеху. Уточнены уровневые характеристики и типы педагогической направленности (моноподнаправленность, полинаправленность). С целью уточнения оценки профессиональной направленности личности будущего педагога применены три шкалы – общительность, организованность, интеллигентность, позволяющие выявить направленность «на людей», «на дело», «на внутренний мир». Представлено описание опыта развития акмеологической компетентности средствами учебного предмета. Автор приходит к выводу, что результатом профессионально-педагогической подготовки будущего учителя является формирование акмеологической компетентности.

Ключевые слова: акмеологический подход, акмеологическая направленность личности, акмеологическая культура, гуманистическая педагогическая позиция, педагогическая направленность личности, акмеологическая компетентность, ценностный компонент акмеологической культуры педагога.

Введение

Поиск эффективных путей подготовки современных специалистов открывает возможности для создания новых моделей с использованием различных подходов. *Педагогическая акмеология* как наука о путях достижения профессионализма в труде ориентирована на осознание восхождения личности к высокому уровню компетентности и профессионального мастерства и открывает перспективы создания акмеологической модели профессиональной подготовки педагогов. Происходящие в российском обществе изменения требуют от педагога не только фундаментальных профессиональных знаний, но инновационности мышления и владения практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем. Начало разработкам данного направления в отечественной науке положили Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. А. Бодалев, М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман, З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак, С. Д. Поляков, Н. Н. Никитина и др.

Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя начальных классов на основе акмеологического подхода решает фундаментальную проблему личностного и профессионального



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





успеха. В нашем опыте этот процесс развивается в динамике – от проявления акмеологической направленности личности до формирования акмеологической компетентности будущего специалиста.

Акмеологический подход в современной системе профессионального образования

Акмеологический подход в современной системе профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога. Целью реализации акмеологического подхода является осуществление акмеолого-педагогических воздействий на студентов с тем, чтобы у них формировалась акмеологическая направленность личности как стержневое свойство и важнейший показатель профессионализма. В свою очередь, *акмеологическая направленность личности* будущего учителя является психологической основой становления его готовности к осуществлению акмеологического воспитания школьников [1].

Акмеологическая направленность – это качественная характеристика общей направленности личности, ориентирующая ее на прогрессивное профессиональное развитие и саморазвитие, на максимальную творческую самореализацию как в профессиональной сфере, так и в жизнедеятельности в целом. Ее структура включает следующие компоненты:

профессионально-ценностные ориентации (социально обусловленные и личные ценности педагогической деятельности);

профессиональное целеполагание (осознание социально-педагогических целей и др.);

профессиональная мотивация (интерес к процессу и содержанию педагогической деятельности и др.);

стремление к профессиональному успеху (мотивация достижения, стремление к саморазвитию, готовность к творческой профессиональной деятельности и др.) [2].

Уровень сформированности акмеологической направленности определяется по когнитивным, эмоционально-оценочным и мотивационно-поведенческим критериям.

Профессиональная подготовка – процесс сложный и многогранный, в его основе – педагогическая направленность личности учителя как объект его профессионального развития (саморазвития). В нашем понимании *педагогическая направленность* трактуется как стремление лич-

ности стать, быть и оставаться учителем, помогающее ей преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Степень сформированности педагогической направленности может быть выражена в разном уровне ее развития и проявлении деформаций. Причем наличие деформаций проявляется в отсутствии интереса к своему предмету и к своему делу, отсутствии социальной ответственности, нарушении элементарных правил обучения, непонимании и недооценке гуманистического смысла своей деятельности.

Для определения уровня сформированности направленности на педагогическую деятельность у студентов могут быть выделены следующие типы: «организатор», «коммуникатор», «интеллигент», «предметник» (по Е. Н. Рогову). При изучении профессионально-педагогической направленности личности студентов (выпускные курсы специалистов и бакалавров по направлению «начальное образование») мы выявили следующее:

у студентов преобладает высокий уровень направленности типов «предметник», «интеллигент», что позитивно, так как работа учителя начальных классов требует повышенного интереса к содержанию образования и высокого творческого потенциала;

направленность на организаторскую, коммуникативную деятельность (типы «организатор», «коммуникатор») имеет более низкий уровень проявления, что можно трактовать как недооценку необходимости широкого спектра умений именно данных направлений.

Всякое негативное проявление или недостаточную выраженность любого типа направленности на педагогическую деятельность у студентов педвуза мы рассматривали как диспропорцию. По-разному проявилась мононаправленность, т.е. выраженность одного типа педагогической направленности: высокий уровень мононаправленности у 62% студентов, низкий уровень – у 12% ; низкий уровень полинаправленности у 18% студентов (у студентов еще не сформировалась направленность на педагогическую деятельность ни по одному типу); высокий уровень полинаправленности проявился у 17% выпускников.

С целью уточнения оценки профессиональной направленности личности будущего педагога нами были использованы три шкалы – общительность, организованность, интеллигентность, позволяющие выявить направленность «на людей», «на дело», «на внутренний мир» (методика Р. Р. Калининой).

Направленность на общительность преобладает у большинства на уровне нормы (64%), у 12% близка к зоне ниже нормы. Это значит, что среди опрошенных преобладают студенты,



которые не испытывают затруднения в установлении контакта с людьми, что недостаточно соотносится с предыдущими результатами.

Далее ранжируются показатели по направленности на организованность (на дело), что свидетельствует, что будущая работа важна для студентов, и это позволит им более креативно относиться к профессиональной деятельности. У части студентов эта направленность невысока (15%), а значит необходимы мотивации, стимулы (моральные, материальные). Невысокая направленность на внутренний мир (показатели интеллигентности самые низкие) позволяет предположить, что для студентов внутренний мир менее важен, чем профессиональная деятельность – это может быть показателем невысокой саморефлексивности деятельности. Полученные результаты были использованы в работе при изучении тем по развитию самопознания личности и на тренинговых занятиях.

Интегративным результатом реализации акмеологического подхода является формирование акмеологической культуры специалиста. Теоретико-методологическими подходами к изучению структуры и содержания акмеологической культуры педагога явились основные положения аксиологического, деятельностного, личностного, культурологического и собственно акмеологического подходов.

Для того чтобы обеспечить эффективное развитие творческих способностей и создать предпосылки для формирования на их основе акмеологических способностей, необходимо сформировать акмеологическую культуру личности. Е. В. Селезнёва определяет её как новообразование личности, обеспечивающее человеку ускорение качественного роста, закрепление новых достижений в этом росте и подготовку к новому росту. Акмеологическая культура представляется в виде способности субъекта оптимально использовать имеющиеся у него ресурсы в процессе решения поставленных задач и собственного развития. А. А. Деркач рассматривает акмеологическую культуру как личностное новообразование, которое возникает лишь в том случае, если человек целенаправленно и осознанно развивает её в себе [3].

Выделяют несколько компонентов акмеологической культуры личности: ментальный, ценностный, креативный. Содержание первого составляют акмеологическая ментальность и акмеологический менталитет, являющиеся фундаментальным, глубинным слоем сознания, определяющим и рефлексивные акты, и осознанное поведение человека, ориентированного на саморазвитие, и выступают как духовные и интеллектуальные возможности самоосуществляющегося человека. Содержание ценностного

компонента акмеологической культуры составляют высшие личностные идеалы и ценности, а также ценностные ориентации. Формирование этого компонента акмеологической культуры начинается с развития высших личностных идеалов. Акмеологическая креативность проявляется не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях нестандартно, но эффективно решать профессиональные задачи.

В современных условиях при решении задач профессиональной подготовки учителя начальных классов особое внимание уделяется нравственному, культурному развитию, профессиональному росту и творческой самостоятельности будущего специалиста. Основными категориями акмеологии в данном контексте являются «профессионализм», «компетентность», «педагогическая позиция».

В нашем опыте мы ориентируемся на понимание, что акмеологический профессионализм проявляется не только в высокой результативности деятельности, но и в гуманистической направленности на развитие личности обучающихся средствами отдельных учебных предметов. Профессиональная компетентность рассматривается нами как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности, она отражает единство теоретической и практической готовности педагога. Основу данного понимания составляют выводы А. К. Марковой, которая выделяет несколько видов профессиональной компетентности, указывающих на зрелость человека в профессиональной деятельности: специальную компетентность, социальную, личностную, индивидуальную, компетентность учителя в области здоровья. В педагогической деятельности недопустимо наличие узкоспециальной компетентности, профессионализм преподавателя определяется сочетанием всех ее видов и требует осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных и других проблем, сопряженных с образованием [4].

Ответственность учителя начальных классов многогранна: она связана в большой степени с формированием духовного здоровья подрастающего поколения, поэтому требует не только знания основ профессиональной деятельности, но и особого отношения к педагогическому процессу, проявляющемуся в позиции педагога. Овладение основами наук должно сопровождаться положительными эмоциями, радостью, эмоциональным удовлетворением участников образовательного процесса. Столь благотворное влияние возможно только в условиях личностно ориентированного подхода в практической



деятельности и, следовательно, проявления *гуманистической педагогической позиции*.

Общеизвестно, что любая деятельность, в том числе и педагогическая, становится продуктивной и развивающей по отношению к её носителю при условии, если она наполнена смыслом, осмыслена. Ценностно-смысловое определение педагога в профессиональной деятельности состоит из поиска и обнаружения в ней «своего» смысла на основе научных знаний, жизненных установок, традиций, опыта. Первый и необходимый шаг в направлении конструктивного решения проблем, связанных с формированием гуманистической позиции будущего педагога, – это понимание будущим учителем смысла своей деятельности. Под смыслом понимается процесс и переживание: это то, что находится вне досягаемости интеллекта, но тем не менее доступно опыту непосредственного переживания.

Потребность в развитии профессионализма возникает у педагогов, когда они ставят новые цели, меняют характер деятельности, знакомятся с достижениями науки и практики. В этом состоит суть их профессионализма – от состояния осмысленности к состоянию осознанности, т.е. к накоплению конкретных знаний и постижению сути профессии, а в конце концов овладеть умениями, осуществить то, что осмыслено и осознано. Понимание будущим учителем того, что профессионалом можно стать только в том деле, которое способствует раскрытию индивидуального жизненного смысла, – важная составляющая гуманистической педагогической позиции. В этом контексте можно утверждать, что овладение и владение системой понятий, относящейся к развитию и саморазвитию личности, – это важная часть методологической культуры будущего педагога; она включает: умение сравнивать, анализировать, классифицировать понятия и их определения, умение определять принадлежность понятий той или иной образовательной парадигме.

Сущность педагогической позиции обусловлена единством трех компонентов: ненасилия, основанного на принятии нравственных ценностей, субъектности и личностного взаимодействия. Высшее проявление сформированной гуманистической позиции – это устойчивая ориентация на личностное взаимодействие, базирующаяся на субъектной реализации нравственных ценностей. Качество реализации нравственных ценностей имеет разные уровни, характеризующиеся выраженностью когнитивного и аффективного компонентов – от интуитивного до смыслового. Для интуитивного уровня характерны крайне низкая степень развития нравственно-когнитивного компонента и

отсутствие сознательного устремления к реализации нравственности. Нормативный уровень характеризуется средним или высоким уровнем сформированности нравственно-когнитивного компонента, но субъекту свойственно в целом негативное или условно-положительное эмоциональное отношение к реализации нравственных норм. И только смысловой уровень характеризуется высоким уровнем сформированности когнитивного компонента и эмоциональным переживанием нравственной деятельности [1].

Комплексная стратегия формирования и развития гуманистической педагогической позиции, используемая нами в работе со студентами, основывается на активизации нравственно-когнитивной и субъектной сфер, она включает несколько этапов:

диагностический: активизируются проявления субъектной и нравственно-когнитивной сфер, происходит «настройка» всего педагогического процесса, выявляются затруднения, мотивы;

организационно-процессуальный: организуется мыследеятельность в нравственно-предметном контексте, выстраивается коммуникативная среда на лекционных и семинарских занятиях, используются комплексы образовательных ситуаций с элементами когнитивно-коммуникативного тренинга, происходит «погружение» мыслительной деятельности в предметную среду, акцентирование внимания студентов на особенностях профессиональной деятельности, нравственного смысла труда учителя начальных классов;

результативный: рефлексивное обсуждение полученных навыков, «проигрывание» ситуаций, закрепляющих и корректирующих приобретенный опыт.

Результатом профессионально-педагогической подготовки будущего учителя является формирование компетентностей педагога как новый показатель качества обучения выпускника и, в частности, акмеологической компетентности. Вслед за А. К. Марковой она трактуется нами как интегральная готовность и способность зрелой личности строить свое поступательное психическое и профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы. Разработка модели акмеологической компетентности педагога – задача современного высшего профобразования [5].

Если уровень интегральной акмеологической компетентности педагога функционально определяется развитостью компонентов акмеологической компетентности, то её структурная модель может включать три взаимосвязанных



компонента: мотивационный, инструментально-операционный, рефлексивно-оценочный. Опираясь на такую модель, можно строить диагностику и прогнозирование успешности профессиональной педагогической деятельности, разрабатывать эффективные технологии психолого-акмеологического сопровождения профессиональной деятельности педагога, а также использовать при построении индивидуальной программы профессионального саморазвития.

Выпускной курс – важный этап в становлении будущего специалиста: здесь конкретизируются не только профессиональный выбор и профиль деятельности, но и жизненное самоопределение в связи с профессией. Учитываемая психофизические особенности младших школьников как субъектов профессиональной деятельности, а также целевые установки, заложенные в новых государственных стандартах начального образования, особое значение приобретает развитие *ценностного компонента акмеологической культуры педагога*, основу которого составляют высшие личностные идеалы и ценности, а также ценностные ориентации.

В контексте обозначенных проблем и задач на выпускных курсах факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета с 2010 г. в учебный план введен факультативный курс «Духовно-нравственное воспитание младших школьников», в котором раскрывается необходимость осознания новых требований к организации социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся на основе нравственного примера педагога. Изучение данного курса способствует, по нашему мнению, усилению межпредметных связей в реализации цели данного предмета – формирования у студентов представления о духовно-нравственном развитии и воспитании гражданина России как сфере педагогической ответственности учителя начальной школы. В структуре изучаемого курса выделяются основные темы: «Духовно-нравственное воспитание как научная категория», «Теоретические основы моделирования процесса духовно-нравственного воспитания школьников», «Духовно-нравственное воспитание в контексте новых образовательных стандартов», «Стратегии организации духовно-нравственного воспитания в начальной школе».

Особенности данного учебного курса обусловлены тем, что при всей значимости проводимых исследований в области модернизации начального образования психолого-

педагогическая теория и практика еще не располагают достаточным ресурсом, необходимым для духовного саморазвития самого учителя и психолого-педагогического сопровождения духовно-нравственного развития младшего школьника. Наш опыт работы по преподаванию данного курса подтверждает большую востребованность дополнительного просвещения будущих учителей по этой проблеме и позволяет скорректировать и предупредить некоторые затруднения, связанные с их предстоящей профессиональной деятельностью. Кроме традиционных нами используются активные методы и формы – диалог, полилог, моральные дилеммы, деловая игра, интерактивная игра, кейс-метод.

В результате изучения курса студент не только приобретает *знания* о сущности духовно-нравственного воспитания в начальной школе, но и такие *умения*, как осознанный выбор вариативной модели духовно-нравственного воспитания и рациональный выбор оптимальных форм, методов, средств духовно-нравственного воспитания младших школьников. Контрольное тестирование подтверждает эффективность данного курса и с точки зрения усвоения сущности базовых дефиниций. Подготовка и участие в итоговой интерактивной деловой игре «Мы и духовно-нравственное воспитание» расширяют опыт решения различных педагогических ситуаций, закрепляют практических навыки и умения духовно-нравственного воспитания и развития младших школьников.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, отметим, что результатом профессионально-педагогической подготовки будущего учителя является формирование акмеологической компетентности педагога как нового показателя качества обучения выпускника, которую следует понимать как интегральную готовность и способность зрелой личности строить свое поступательное профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы. Разработка модели акмеологической компетентности педагога – задача современного высшего профобразования, связанная с развитием нравственного самосознания будущего учителя, укреплением его духовного и социально-психологического здоровья, позитивным отношением к жизни, доверием к людям и обществу, а в итоге – развитием духовности как ценностным компонентом акмеологической культуры педагога.



Список литературы

1. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутов Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб. ; Колмна ; Рязань, 2008. 366 с.
2. Величко Е. В. Акмеологический подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в условиях колледжа // Социосфера. 2011. № 3. С. 28–35.
3. Деркач А. А., Селезнёва Е. В. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности механизма развития. М., 2006. 496 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
5. Перекрестова Т. С. Акмеологический подход как основа повышения качества профессионально-педагогического образования // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер. Акмеология образования. Гендерная психология. 2007. № 6. С. 194–199.

Acmeological Aspects of Professional and Pedagogical Training for Future Primary School Teachers

Tatyana S. Perekrestova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
the Chair at Pedagogy and Psychology of Primary Education,
Volgograd State Socio-Pedagogical University,
27, V. I. Lenina str., 400001, Volgograd, Russia
E-mail: perekrestova@yandex.ru

The article covers results of theoretical and empirical research regarding training of a future primary school teacher from the positions of acmeological approach. The study uncovers the structural organization of acmeological orientations of a future teacher's personality: professional and value orientations, professional goal setting, professional motivation, desire to achieve professional success. It defines level characteristics and types of pedagogical orientations (mono-orientation, poly-orientation). In order to define the evaluation of professional set of a future teacher's personality we used three scales: sociability, organization, and intellectuality.

These scales allow to find out if an orientation is towards «people», «business», or «inner world». The study presents the description of experience concerning the development of acmeological competence through school subjects. The author comes to the conclusion that the result of professional and pedagogical training of a future teacher is the formation of acmeological competence.

Key words: acmeological approach, acmeological orientation of a personality, acmeological culture, humanistic pedagogical position, personal pedagogical orientation, acmeological competence, value component of teacher's acmeological culture.

References

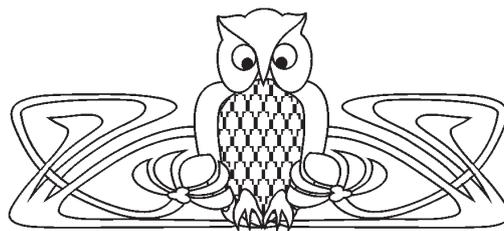
1. Kuz'mina N. V., Pozharskii S. D., Pautov L. E. *Akmeologiya kachestva professional'noi deyatel'nosti spetsialista* (Acmeology of quality of expert's professional activity). St. Petersburg; Kolomna; Ryazan', 2008. 356 p. (in Russian).
2. Velichko E. V. *Akmeologicheskii podkhod k professional'noi podgotovke budushchikh pedagogov v usloviyakh kolledzha* (The acmeological approach to future teachers' professional training at a college). *Sotsiosfera* (Sociosphere), 2011. № 3, pp. 28–35 (in Russian).
3. Derkach A. A., Selezneva E. V. *Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti mekhanizma razvitiya* (A personality's acmeological culture: content, regularities of development's mechanism). Moscow. 2006. 496 p. (in Russian).
4. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 308 p. (in Russian).
5. Perekrestova T. S. *Akmeologicheskii podkhod kak osnova povysheniya kachestva professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya* (The acmeological approach as a base of improvement of professional-teaching education's quality). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Gendernaya psikhologiya* (The reporter of Kostroma State University. Series: Acmeology of education. Gender Psychology). 2007. № 6, pp. 194–199 (in Russian).



УДК 378.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Н. В. Тельтевская



Тельтевская Нателла Вахтанговна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии и педагогики профессиональной деятельности, Поволжский институт управления им. П. А. Столыпина – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: Teltevskaya @rambler.ru

Изложены результаты исследования проблемы творческой активности студентов и факторов ее обусловленности. Представлено понимание творческой активности как состояния личности, которое характеризуется стремлением к получению новых знаний и способов деятельности, интеллектуальному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе этой деятельности. Описаны психолого-педагогические факторы развития творческой активности студентов: творческое сотрудничество между преподавателями и студентами, содержательная наполненность профессиональных знаний, психологическая готовность трудиться в избранной сфере профессиональной деятельности. Автор приходит к выводу, что на развитие творческой активности студентов влияют как личностные, так и социальные факторы, которые в образовательном процессе трансформируются в педагогические, связанные, прежде всего, с организацией учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, творческая активность, психолого-педагогические факторы.

Введение

Современные тенденции экономического развития общества детерминировали социальный заказ высшей школе на высокое качество профессиональной подготовки выпускников, одним из показателей которого является творческая активность, во многом способствующая их конкурентоспособности и активной адаптации на рынке труда. Сегодня эффективность образовательного процесса в вузе немыслима без развития творческого потенциала обучающихся, понимаемого как приобретение ими необходимых навыков творческой деятельности и проявляющегося в нахождении и обосновании нестандартного решения поставленных задач. Для полного раскрытия поставленной проблемы, которая по своему содержанию многоаспектна, определим соотношение понятий: творчество, творческая деятельность, творческие способности и творческая активность.

Теоретический анализ проблемы

В философии творчество рассматривается как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Основываясь на этом методологическом положении, многие исследователи, мнение которых мы разделяем, определяют творчество как деятельность человека, создающую новые, имеющие общественную значимость материальные и духовные ценности.

В работах психологов (Б. Г. Ананьев, Д. Б. Богоявленский, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский, Е. Н. Кабанова-Меллер, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Паламарчук, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, В. И. Слободчиков, С. Д. Смирнов) творчество отождествляется с творческой деятельностью. Так, у Л. С. Выготского мы находим высказывание о том, что творчество есть «такая деятельность, которая создает нечто новое, все равно будет ли это создание творческой деятельностью какой-нибудь вещи внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке» [1, с. 3].

Результатом творчества является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования. Эта форма деятельности человека направлена на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение. Такая деятельность значима для формирования личности как общественного субъекта.

В психологической и педагогической литературе довольно часто говорится о проблеме развития творческих способностей. Следует заметить, что способности относятся при этом к наиболее существенным психическим свойствам индивида. Большинство психологов, исследующих проблему способностей, соотносят способности и умения в определенном виде деятельности и считают, что понятие «способность» исходит из характеристики человека, который выполняет данную деятельность. Вместе с тем в работах названных выше исследователей говорится, что творческие способности можно



развивать и что в процессе овладения знаниями и умениями происходит развитие личности, в том числе и по направлению её подготовки к деятельности на уровне творчества. По утверждению С. Л. Рубинштейна, только через знания и умения формируются способности.

В научной литературе выделяются следующие характеристики творческих способностей: 1) способности к «видению» проблемы как важнейшее качество, определяющее системность практико-познавательного процесса; 2) оригинальность мышления, раскрывающаяся в способности смотреть на предмет нетрафаретно, увидеть его в новом свете; 3) диалектическое мышление как важнейшая интегральная характеристика творческого стиля деятельности; 4) легкость ассоциирования как способность создавать новые психологические образования; 5) легкость интегрирования идей или способность генерирования идеи; 6) способность к оценочным действиям и критичность мышления, рассматриваемая как строго контролируемое отношение к поступающей информации; 7) способность к широкому переносу знаний [2, с. 75–77].

Творческая активность понимается нами как состояние личности, которое характеризуется стремлением к получению новых знаний и способов деятельности, интеллектуальному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе этой деятельности.

Проблема творческой активности в психологии исследовалась психологами и педагогами, обобщение мнений которых позволило определить общее в этих мнениях. Творческая активность побуждается внутренней потребностью в новых знаниях и преобразующей деятельностью и характеризуется: 1) сильной мотивацией и устойчивостью; 2) постановкой цели на основе видения проблемы и путей ее решения; 3) мыслительный процесс требует значительно преобразования или отказа от ранее принятых идей; 4) продукт этой деятельности обладает новизной и ценностью.

Основой творческой активности обучающихся, как полагает большинство исследователей, является познавательная самостоятельность, характеризующаяся способностью субъекта действовать без посторонней помощи. Многие исследователи полагают, что творчеству можно обучать и творческую активность развивать. «К акту творчества, – утверждает Я. Скалкова, – способен каждый нормальный человек, это значит, что и каждый ученик в определенной степени может вносить элементы творчества в свою учебную деятельность» [3, с. 56]. С этой целью целесообразно предлагать студентам задания познавательно-поискового

и исследовательского типов, которые могут содействовать отходу от стандартных решений, нахождению перспективных, их научному обоснованию с последующей апробацией. Важным моментом является последовательность предъявления заданий, заключающаяся в постоянном усложнении степени самостоятельности при их выполнении. Такие задания, вызывающие у студентов интеллектуальные затруднения, возбуждают познавательный интерес и создают внутренние психологические условия для активного и самостоятельного усвоения новых знаний.

Самостоятельная работа, способствуя постепенному преобразованию обучения в самообучение, по сути дела, является средством, детерминирующим изменение отношения субъектов к окружающим явлениям и предметам, что обеспечивает развитие творческих способностей.

Познавательная самостоятельность характеризуется стремлением и умениями обучающихся действовать самостоятельно, что предопределяет необходимость такой организации их деятельности, которая оказывает влияние на развитие личности, «поскольку внешний план действий переходит во внутренний, смысловой план, а развитие психических процессов (интеллектуальных, мнемических, эмоционально-волевых) претерпевает экстернизацию (переходя из внутреннего плана в последующие предметные действия), включаясь в процессуальные стороны действительности, поднимает действия и деятельность в целом на более высокий уровень» [4, с. 17–18]. Поэтому познавательную самостоятельность следует рассматривать как качество личности, в которой проявляется отношение личности к содержанию, характеру деятельности и стремление к достижению поставленной задачи, и как фактор, детерминирующий творческую активность.

Особое значение приобретают познавательные и профессиональные интересы, выступающие непосредственной активизирующей силой познавательной деятельности студента и способствующие более глубокому усвоению им знаний и умений. Развитие познавательных и профессиональных интересов служит предпосылкой и фактором появления новых потребностей, которые определяют непрерывное развитие личности студента. Познавательные и профессиональные интересы, как и другие побуждения людей, имеют объективную основу, которая выражается в общественной потребности усвоения социального опыта молодыми людьми через знания, добытые наукой. Познавательный интерес, возникающий и формирующийся



щийся в учебной деятельности, рассматривается как проявление познавательной потребности, генезис которой, по утверждению Б. Г. Ананьева, «заключен в опыте познавательной деятельности» [5, с. 44].

В исследованиях психологов и педагогов показано, что решающее влияние на становление человека как активного субъекта деятельности оказывают социальные межличностные отношения, в которые включается каждый индивид, в результате чего осуществляется переход от внешних социальных воздействий к социальным воздействиям внутри личности. «Всякая высшая психическая функция, – писал Л. С. Выготский, – была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально является средством воздействия на других или средством воздействия других на личность» [4, с. 197].

Для развития у будущих специалистов творческой активности необходимо их включение в напряженный познавательный поиск, который будет результативным в том случае, если сами преподаватели являются носителями опыта творческой деятельности и могут передать их в процессе межличностного взаимодействия. Поэтому ещё одним фактором развития творческой активности студентов является их творческое сотрудничество с преподавателями, понимаемое нами как процесс их взаимодействия по достижению поставленных задач. В такой деятельности творческий потенциал субъектов образовательного процесса реализуется наиболее полно и достигает качественно нового уровня развития.

В. В. Давыдов утверждает, что «любая конкретная деятельность субъекта (индивида) осуществляется лишь в системе вполне определенных общественных отношений. Например, трудовая или познавательная деятельность субъекта имеет весьма содержательную историю своего общественного развития и поэтому вне системы производственных и других социальных отношений рассматриваться не может» [6, с. 20]. Следовательно, творческое сотрудничество предполагает особый тип социально организованного взаимодействия и взаимоотношений между преподавателями и студентами, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры познавательной деятельности за счет создания общности целей, способов достижения результатов, осуществления саморегуляции этой деятельности вследствие изменения форм сотрудничества между участниками образовательного процесса.

Подлинное творческое сотрудничество проявляется в выборе наиболее эффективных вариантов организации педагогического процесса, что способствует развитию творческих способностей каждого из субъектов образовательного процесса. Оценка эффективности организуемого творческого сотрудничества должна осуществляться по результатам усвоенных знаний, умений и навыков и выявлению творческой активности студентов. При этом качественно меняется роль самого преподавателя, который должен способствовать развитию каждой личности, вводя иную систему отношений в совместной деятельности, в которой отражается интериоризация межличностных социальных связей.

Творческое сотрудничество, как показывает практика, способствует формированию профессиональных навыков общения, что влияет на более успешную адаптацию студентов не только в своей учебной группе, но впоследствии и в новых производственных коллективах, в которых им придется трудиться. В процессе такого сотрудничества у студентов формируется опыт творческой деятельности, который, по нашему мнению, раскрывается в способности специалиста к совершенствованию своей деятельности, к творческой реализации усвоенных знаний и умений на практике [7].

Заметим, что ряд исследователей считает, что опыт наряду с объемом знаний, умений и навыков является элементом содержания образования. Данной точки зрения придерживаемся и мы, но при этом следует различать виды опыта: когнитивный, опыт практической деятельности, творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений. Одновременно студенты учатся ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей, овладевают умениями решения проблем, связанных с выполнением человеком определенной социальной роли и профессиональной деятельности, поиска, анализа и обработки информации, у них формируются коммуникативные навыки.

Развитию творческой активности студентов способствует содержание профессиональных знаний, понимаемое как система знаний и умений, необходимых для персонального выполнения одного из видов профессиональной деятельности, это содержание должно постоянно приводиться в соответствие с современными достижениями науки и техники, чтобы способствовать формированию познавательных и профессиональных интересов, склонностей и способностей студентов, их намерениям в отношении продолжения образования.

Методологической основой для совершенствования содержания профессиональных



знаний является философское положение о том, что знания должны служить средством овладения процессами и вещами и «в своем содержании отражать свойства и закономерности объективной реальности и видеть эти вещи не только такими, какими они даны в природе, но и такими, какими они могут быть в результате нашей практической деятельности» [8, с. 17].

Другим значимым фактором является оптимальный выбор форм, методов и средств, благодаря которым учебная деятельность приобретает творческий характер, в ходе которой студент не только усваивает знания и способы их получения, но и сам создает новые знания и приобретает новый опыт, что является личностно значимым и действенным источником развития творческих способностей.

Успешная организация процессуальной стороны творчества для приобретения соответствующего опыта, как считают А. Ньюэлл, Дж.С. Шоу, Г. А. Саймон, возможна, если:

1) продукт мыслительной деятельности обладает новизной и ценностью;

2) мыслительный процесс также отличается новизной в том смысле, что требует преобразования или отказа от ранее принятых идей;

3) этот процесс характеризуется наличием сильной мотивации и устойчивости, протекая в течение значительного периода (постоянно или с перерывами), либо с большой интенсивностью;

4) проблема, поставленная первоначально, смутна и плохо определена, так что требуется её переформулировка [9].

Решение проблемы развития творческой активности студентов может осуществляться по разным направлениям. Традиционным в вузах является написание рефератов, курсовых и дипломных работ, участие студентов в работе научных кружков, студенческого научного общества, что, безусловно, способствует овладению ими умениями ведения исследовательской работы; получили широкое распространение проблемные лекции и семинары. Постановка проблем, создание проблемных ситуаций, вызывающих у студентов интеллектуальные затруднения, возбуждающих у них познавательный интерес и создающих внутренние психологические условия для активного усвоения новых знаний, в каждом случае имеет свои особенности.

Использование в процессе обучения различных видов творческих работ (информационно-реферативных, проблемных, натуралистических, исследовательских), несмотря на различный уровень их сложности, способствует вовлечению студентов в активную деятельность, развитию у них творческого потенциала, мотивирует на поиски новых подходов к совершае-

мым предметным действиям, нахождения новых способов решений.

Другим не менее значимым направлением в решении названной проблемы является реализация междисциплинарных связей в учебном процессе, на основе которых формируются способности к синтезированию знаний из различных областей, рассмотрению всех объектов и явлений в их взаимосвязи и развитии и применению этих знаний на практике благодаря широкому переносу в новые ситуации. Это, в свою очередь, способствует развитию познавательных потребностей, реализующихся в активной и самостоятельной познавательной деятельности, что обуславливает создание внутреннего плана действий. Из сказанного можно сделать вывод о том, что при использовании определенных методов обучения студенты включаются в активную творческую деятельность.

Ещё одним фактором развития творческой активности студентов является психологическая готовность трудиться в определенной области, что подразумевает наличие конкретных установок на нахождение оптимальных способов профессиональной деятельности, оценку своих возможностей для компетентного выполнения производственных задач, преодоления различного рода появляющихся затруднений и достижения планируемых результатов. Эта готовность формируется на протяжении всего периода обучения, но особенно важно создать все предпосылки для формирования названного качества в начальный период. Этому во многом способствовали бы такие формы занятий, как социально-психологический тренинг, ролевые игры с предварительной психологической диагностикой обучающихся и последующей рефлексией. При этом занятия должны отличаться четкой практической направленностью, использованием разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся и содействующих формированию приемов переноса приобретенных знаний и умений в новые ситуации.

Заключение

Таким образом, на развитие творческой активности студентов влияют как личностные, так и социальные факторы, которые в образовательном процессе трансформируются в педагогические, связанные, прежде всего, с организацией учебной деятельности студентов.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций // *Выготский Л. С.* Из неопубликованных трудов. М., 1960. 500 с.



2. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект. Казань, 1989. 206 с.
3. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. М., 1983. 88 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. 96 с.
5. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы // Уч. зап. ЛГУ. 1959. Вып. 16, № 265. С. 41–60.
6. Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии // Психологический журн. 1988. Т. 9, № 4. С. 22–32.
7. Тельтевская Н. В. Условие формирования готовности студентов к творческой деятельности // Изв. Волгоградского тех. ун-та. Сер. Проблемы социально-гуманитарного знания. 2009. № 9(57). С. 82–86.
8. Копнин П. В. Логические основы науки. Киев, 1988. 283 с.
9. Ньюэлл А., Шоу Д. С., Саймон Г. А. Процессы творческого мышления // Психология мышления. М., 1965. С. 500–530.

Psychological and Pedagogical Factors of Students' Creative Activity Development

Natella V. Teltevskaia

Doctor in Pedagogy, Professor, the Chair at Psychology and Pedagogy of professional work, Stolypin Volga Region Institute of Administration Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
23/25, Sobornaya str., 410031, Saratov, Russia
E-mail: Teltevskaia @rambler.ru

The article presents results of the study regarding creative activity of students and factors of its dependency. Creative activity is understood as a personal state, which is characterized by the desire to acquire new knowledge and ways of activity, intellectual tension, and demonstration of willful efforts in the process of this kind of activity. The article describes psychological and pedagogical factors of students' creative activity development: creative cooperation between teachers and students, meaningful content of professional knowledge, psychological readiness to work in the professional sphere of one's choice. The author comes to the conclusion that creative activity can be influenced by both personal and social factors, which are transformed into pedagogical factors

within educational process and are primarily linked to organization of students' educational activity.

Key words: creative work, creative abilities, creative activeness, psychological and pedagogical factors.

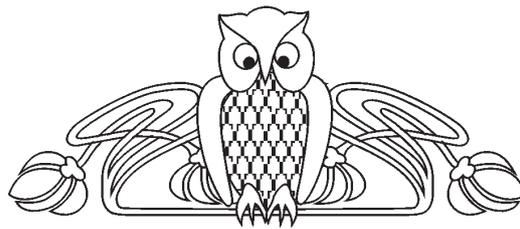
References

1. Vygotskii L. S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii. Iz neopublikovannykh trudov* (Development of higher mental functions. From unpublished treatises). Moscow, 1960. 500 p. (in Russian).
2. Postalyuk N. Yu. *Tvorcheskii stil' deyatel'nosti: pedagogicheskii aspekt* (The creative style of activity: the pedagogical aspect). Kazan', 1989. 206 p. (in Russian).
3. Skalkova Ya. *Ot teorii k praktike obucheniya v srednei obshcheobrazovatel'noi shkole* (From theory to praxis of teaching in secondary comprehensive school). Moscow, 1983. 88 p. (in Russian).
4. Vygotskiy L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Imagination and creation in childhood). St. Petersburg, 1997. 96 p. (in Russian).
5. Anan'ev B. G. *Poznavatel'nye potrebnosti i interesy* (The cognitive needs and interests). *Uchenye zapiski LGU* (The scholarly notes of Leningrad state university). 1959, vol. 16, № 265, pp. 41–60 (in Russian).
6. Davydov V. V. *O ponyatii lichnosti v sovremennoi psikhologii* (About the concept of personality in modern psychology). *Psikhologicheskii zhurnal* (The psychological journal). 1988, vol. 9, № 4, pp. 22–32 (in Russian).
7. Teltevskaia N. V. *Uslovie formirovaniya gotovnosti studentov k tvorcheskoy deyatel'nosti* (The conditions of forming the readiness of students to creative activity). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Problemy sotsial'no-gumanitarnogo znaniya* (Izvestia of Volgograd STU. Series: Problems of socio-humanitarian knowledge), 2009, № 9(57), pp. 82–86 (in Russian).
8. Kopnin P. V. *Logicheskie osnovy nauki* (The logical bases of science). Kiev, 1988. 283 p. (in Russian).
9. N'yuell A., Shou D. S., Saimon G. A. *Protsessy tvorcheskogo myshleniya* (The processes of creative thinking). *Psikhologiya myshleniya* (Psychology of thinking). Moscow, 1965, pp. 500–530 (in Russian).



УДК 37. 013. 46

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ



О. В. Петунин

Петунин Олег Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественно-научных и математических дисциплин, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
E-mail: petunnin@yandex.ru

Предпринята попытка анализа и осмысления научно-исследовательской и проектной деятельности как важнейшего способа активизации познавательной самостоятельности студентов. Представлены характеристики этапов этих видов деятельности студентов и предложены практические рекомендации преподавателям вузов по их организации и осуществлению. Приведены примеры конкретных тем исследовательских и проектных работ обучающихся. Автор приходит к выводу, что приобщение студентов к научным исследованиям становится особенно актуальным на этапе высшего профессионального образования, когда у них формируются теоретическое мышление и на его основе – интеллект, обеспечивающий целостное понимание закономерностей окружающей действительности.

Ключевые слова: активизация познавательной самостоятельности студентов, научно-исследовательская деятельность студентов, проектная деятельность обучающихся.

Введение

Принципиальное изменение содержания образования, его нацеленность на развитие творческой, социально-активной личности, выявление ее познавательных интересов и потребностей выдвигают задачу развития познавательных способностей, активизации познавательной самостоятельности обучаемых. Активизацию познавательной самостоятельности студентов в образовательном процессе мы рассматриваем как систематическое и целенаправленное субъектно согласованное взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения и самообучения с целью стимулирования познавательного интереса, повышения активности, самостоятельности обучаемых в познавательной деятельности, усвоении знаний, формировании умений, навыков и применении их на практике.

Активизация познавательной самостоятельности складывается из целенаправленного взаимодействия педагогов и обучающихся, осуществляемого в учебной и внеучебной работе.

Внеучебную деятельность необходимо организовывать так, чтобы она служила продолжением учебной работы и являлась полноправным компонентом образовательного процесса, направленного на систематическое образование обучающихся и активизацию их познавательной самостоятельности. К формам и методам внеучебной работы, благодаря которым осуществляется процесс целенаправленной активизации познавательной самостоятельности, мы относим: научно-исследовательскую и проектную деятельность студентов, экспедиции, полевые практики, научно-практические конференции, олимпиады, тематические вечера и др. Остановимся на характеристике и возможностях, которыми обладают научно-исследовательская и проектная деятельность для активизации познавательной самостоятельности студентов.

Научно-исследовательская работа позволяет каждому выявить, актуализировать и испытать свои творческие способности. Как показали наши эксперименты, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, обучающиеся осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы научной работы, в результате чего у них формируется объективная самооценка, активизируется познавательная самостоятельность и развивается комплекс творческих способностей. Приобщение студентов к научным исследованиям становится особенно актуальным на этапе высшего профессионального образования, когда у обучаемых формируется теоретическое мышление и на его основе – интеллект, обеспечивающий целостное понимание закономерностей окружающей действительности.

Главное внимание на заседаниях научных обществ, научно-технических объединений студентов, как показывает наш опыт, необходимо уделять изучению и практическому освоению важнейших методов научного познания, знакомству с методами математического и имитационного моделирования, методикам обработки экспериментальных данных и др. Напомним, что «исследовательская деятельность – это образовательная работа, связанная с решением обучающимися творческой, исследовательской



задачи и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования, а также таких элементов, как практическая методика исследования выбранного явления, собственный экспериментальный материал, анализ собственных данных и вытекающие из него выводы» [1, с. 136].

В работе со студентами мы выделяем следующие этапы выполнения научно-исследовательской работы [1, 2].

Мотивация научно-исследовательской работы предшествует приобщению студентов к этому виду деятельности. Именно на этой стадии каждый участник научно-исследовательской работы должен увидеть ее будущие и вполне конкретные результаты. Часто студенты первых курсов вуза впервые сталкиваются с научно-исследовательской деятельностью, и очень важно, чтобы они наряду с моральными стимулами увидели и материальные: например, повышение итоговой оценки по предмету, предоставление права сдавать экзамен на итоговой аттестации в форме защиты научно-исследовательской работы, освобождение от переводного экзамена и т. д. Важными мотивами научно-исследовательской деятельности студентов могут также выступать:

повышение рейтинга студентов, занятых научно-исследовательской деятельностью;

рекомендации для обучения в магистратуре, аспирантуре, для работы на кафедрах и в научных лабораториях. При зачислении в аспирантуру в качестве научных рефератов могут быть засчитаны работы, получившие признание на международных и всероссийских конкурсах;

выдвижение наиболее отличившихся на соискание государственных и именных стипендий, стипендий ученого совета вуза, тех, которые учреждаются различными организациями и фондами, награждение лучших студентов призами, премиями и т. п.;

представление лучших студенческих работ исследовательского характера на конкурсы, выставки и другие организационно-массовые мероприятия, предусматривающие награждение победителей;

командирование для участия в различных отечественных и зарубежных научных форумах студентов;

рекомендации студентам для обучения или стажировки в ведущих учебно-научных центрах Российской Федерации или за рубежом;

повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, обеспечивающее их востребованность в условиях рыночной экономики;

содействие трудоустройству выпускников вузов в соответствии с потребностями научных и производственных коллективов и др.

Выбор направления и темы исследования является наиболее сложным этапом и определяется, как правило, интересами обучающихся, а также специализацией, кругозором и компетенцией научного руководителя. В вузе у студентов, как правило, существует два варианта выбора темы исследования: в первом случае студент выбирает себе руководителя и от него получает тему (так происходит в естественно-научных и инженерных специальностях и иногда – в гуманитарных и общественных науках); во втором, характерном именно для гуманитарных факультетов и специальностей, студент выбирает тему сам и затем ищет научного руководителя.

Чаще всего научным руководителем становятся ведущие преподаватели вузов (профессора, доценты), научные работники. Основными требованиями, которые предъявляются к теме исследования, являются: актуальность, новизна, практическая значимость ожидаемых результатов и логическая завершенность будущей работы. Тема, как правило, определяется с учетом индивидуальности обучаемого, его склонности к теоретической или экспериментальной работе. Объем планируемой работы должен укладываться в рамки времени, отведенного на научно-исследовательскую работу. Он, как правило, ограничивается одним, максимум двумя годами. Конечно, обучающиеся могут представлять и промежуточные результаты работы, однако их ценность значительно ниже.

Для студентов первых курсов руководитель чаще всего подбирает тему исследования в рамках своей научной специальности или научного направления кафедры; тема должна позволить обучающемуся провести небольшое самостоятельное исследование.

Студентов старших курсов, склонных к научно-исследовательской деятельности и достигших успехов в ней, можно привлекать к плановым научным исследованиям, выполняемым по госбюджетным и хозяйственным договорам, грантам; в этом случае их тема определяется тематикой планового исследования.

Постановка цели, задач и гипотезы определяется темой исследования, его характером, «состоянием вопроса» и фиксируется обучающимся совместно с научным руководителем, что отражает достигнутый уровень знаний. Очень важно, чтобы студенты самостоятельно составили обзор литературы и сформулировали подробную, целостную картину состояния предмета будущего исследования, список литературы на начальном этапе исследования иногда рекомендуется научным руководителем. На основе накопленной информации и представлений о будущей работе на данном этапе осуществляется ограничение и уточнение темы,



далее составляются предварительный план исследования и реалистичный календарный план предстоящих работ.

Этот этап заканчивается обсуждением с формулировкой понятных целей, задач и гипотезы предстоящей работы в лаконичной форме на заседании научного или научно-технического общества.

Фиксирование и предварительная обработка данных заключается в накоплении информации по теме исследования, в проведении непосредственных наблюдений, экспериментов. Этот этап является одним из самых значимых и больших по объему проделанной работы: он состоит в добывании информации по теме исследования из литературы, из первоисточников, но, главным образом, путем собственных «эмпирических исследований» (например, социологических опросов) или экспериментов, проведенных в лаборатории с целью проверки выдвинутой гипотезы.

Эксперимент позволяет получить объективную, основанную на опыте количественную и качественную информацию о параметрах, характеризующих исследуемый процесс или явление, в его ходе проверяются результаты, полученные на этапе теоретического исследования. Порядок проведения эксперимента во многом зависит от наличия у студента-исследователя соответствующего оборудования, измерительной и вычислительной техники; полученные данные вносятся в таблицы и графики без всякой коррекции, а затем подвергаются обработке.

Таким образом, на данном этапе студенты анализируют и обрабатывают добытый материал, т.е. собственно получают научное знание. При обработке полученных данных необходимо структурирование полученного материала, выделение отдельных частей, установление логических связей между ними и т. д.

Обсуждение результатов исследования проводится для предварительной оценки значимости выполненной работы, часто для этого необходимо организовать дискуссию. Форма дискуссии может быть любой, но обязательно демократичной, при этом авторы работы и другие члены научного и научно-технического обществ высказывают свою точку зрения. Следует помнить, что дискуссия – не экспромт, а заранее подготовленное мероприятие, в ней особенно наглядно проявляются преимущества творческого коллектива перед исследователем-одиночкой. Дух соревнования в коллективе – мощный стимул, а результаты дискуссии могут быть самыми неожиданными.

На данном этапе происходит уточнение причинно-следственных связей исследуемых параметров процесса или явления; окончательно

но устанавливается степень адекватности выдвинутой гипотезы этим процессам; делаются заключения о целесообразности практического использования разработанной модели, определяются границы её применимости. Кроме того, гипотезы сопоставляются с данными экспериментов или фактами, подтверждаются или опровергаются, становясь утверждениями, которые формулировались как результат исследований и требовали теоретического обоснования, т.е. объяснения механизма обнаруженных закономерностей.

В случае, если выдвинутые гипотезы не подтверждаются и не удается достичь сформулированных на третьем этапе целей и задач, студенты получают отрицательный результат исследований, но и это – результат, который иногда заслуживает представления на конференции.

Оформление результатов исследовательской деятельности обычно осуществляется в виде соответствующей определенным требованиям работы. Реализацию данного этапа, как правило, начинают с составления подробного предварительного плана будущего текста. Составление плана подразумевает разделение темы на отдельные упорядоченные части, раскрытие связей между ними и представление в виде обобщимого целого. План является сердцевинной систематического научного текста.

Для исследовательских работ, в ходе которых проводились физические, химические и иные эксперименты, мы используем следующую общую схему изложения результатов:

- описание отдельной зависимости, выявление в ней значимых эффектов;

- сопоставление однотипных зависимостей при различии некоторых параметров; анализ качественных изменений вида зависимости и величины эффекта при изменении этого параметра;

- сопоставление взаимосвязей зависимостей, полученных разными методами, анализ внутренней непротиворечивости;

- сравнение с научной литературой – выявление качественных и количественных соответствий, противоречий и выделение действительно нового материала.

Далее студент или творческий коллектив на основе оформленной работы самостоятельно готовит тезисы и развернутый доклад. Задача научного руководителя заключается в редактировании текста доклада.

Представление исследовательской работы в той или иной форме; основными формами представления исследовательской работы могут быть: подготовка рефератов с обзором новых научных результатов;

- участие в конкурсах, которые ежегодно проходят в вузах, регионах и на федеральном уровне;



участие в научно-практических конференциях студентов, магистрантов и аспирантов;

участие в городских, региональных и федеральных научных конференциях.

Выступление на той или иной конференции требует длительной подготовки. Мы считаем полезной предварительную презентацию исследовательской работы на заседании научного или научно-технического общества студентов, а затем – в расширенной аудитории научно-практической конференции.

К серьезной научно-исследовательской работе обучаемые чаще всего приобщаются постепенно. Студенты первых курсов первоначально, как правило, выступают с небольшими сообщениями по результатам наблюдений, учебных опытов, полевых практик и т. д. Затем, приобретая опыт исследовательской работы, обладая достаточным багажом теоретических знаний и имея определенные навыки исследовательской деятельности, они выполняют более серьезные исследовательские работы.

Таким образом, исследовательская работа – это первый шаг студентов в науку. Как показывает наш педагогический опыт, она способствует возникновению и закреплению интереса к творческой деятельности и является важным средством активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи.

На наш взгляд, среди методов осуществления внеучебной работы эффективным средством активизации познавательной самостоятельности является метод проектов. Проект – это буквально – «брошенный вперед», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Этот метод позволяет преподавателю отойти от традиционализма в обучении: он играет роль дидактического инструмента, который создает уникальные условия для развития целеустремленности и самостоятельности обучающегося, стимулирует его природную любознательность. Благодаря использованию метода

проектов повышается уверенность обучаемых в своих знаниях, развиваются понимание значимости роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий, коммуникабельность, исследовательские умения.

Важнейшим условием результативного использования метода проектов как средства активизации познавательной самостоятельности студентов мы считаем соблюдение технологической цепочки проектной деятельности, состоящей из определенных этапов [1, 2, 3]:

подготовительный этап – выбор и обоснование темы проекта; определение последовательности действий по его выполнению; выявление методов и средств поиска информации; определение форм представления результатов (презентация, доклад, видеофильм, макет, изделие, буклет и др.); создание целевой презентации, предварительная экспертиза и коррекция проекта;

основной этап – самостоятельный индивидуальный сбор, анализ и систематизация информации, работа с литературой, первоисточниками, ресурсами Интернета, работа с различными материалами и т. д.; создание «продукта» проектной деятельности: макета, изделия, мультимедиа-продукта, буклета; формулировка выводов, определение степени достижения поставленных целей;

заключительный этап – защита проекта; экспертиза проекта; возможности его внедрения.

К дидактическим материалам, направленным на освоение студентами проектной деятельности, мы относим индивидуальную карту проекта, маршрут движения к цели, аналитическую карту для оценки результатов реализации проекта, предназначенные для самостоятельной работы обучающихся при педагогическом сопровождении со стороны педагогов.

Для достижения результативности метода проектов как средства активизации познавательной самостоятельности студентов можно использовать самые разнообразные виды проектов (таблица).

Примеры проектов студентов вузов

Виды проектов	Темы проектов
Практические	Совершенствование технологий зимнего содержания тротуаров для повышения безопасности пешеходов
	Поиск эффективного решения проблемы утилизации отходов в городах Кемеровской области
	Экономия энергоресурсов в бытовых условиях
	Ускоренная детоксикация почв, загрязнённых дизельным топливом
	Решения проблем перегруженности магистралей города Новокузнецка на примере транспортного направления «Улица Курако – улица Транспортная»
	Ресурсосберегающая технология изготовления грунторазрушающих элементов ковшей экскаваторов
	Обоснование параметров технологии разработки крутых и круто наклонных угольных пластов в сложных горно-геологических условиях системой подэтажного обрушения с выпуском угля под защитой механизированной крепи передвижного штрекового комплекса



Окончание табл.

Виды проектов	Темы проектов
Исследовательские	Структура орнитофауны неворобьиных птиц заповедника Кузнецкий Алатау
	История возникновения и правовые основы Шенгенского соглашения и Шенгенской зоны
	Туристическая деятельность в странах Шенгена
Информационные	Создание компьютерных баз данных биоразнообразия Кузнецкого Алатау
Творческие	Проект экологической смены «Земля – наш дом»
	Создание экологической тропы

Заключение

Таким образом, метод проектов не только позволяет развивать интерес обучаемых к преподаваемым дисциплинам и обеспечивает высокий уровень их теоретической подготовки, но и интенсифицирует процесс активизации познавательной самостоятельности студентов. Как показывает наш опыт, внеучебная деятельность студентов, представленная разнообразными формами и методами, играет в процессе активизации познавательной самостоятельности не менее важную роль, чем учебная работа.

Список литературы

1. Петунин О. В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи : практико-ориентированные аспекты. Кемерово, 2010. 251 с.
2. Петунин О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи. Томск, 2010. 372 с.
3. Петунин О. В. Формирование познавательной самостоятельности старших школьников в процессе углубленного изучения предметов естественно-научного цикла. Кемерово, 2003. 124 с.

Scientific, Research and Project Activities as Ways of Activating Students' Cognitive Independence

Oleg V. Petunin

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Natural Sciences and Mathematics of Kuzbas regional Institute for Further Training and Retraining of Educators
3, Zauzelkova str., 650070, Kemerovo, Russia
E-mail: petunnin@yandex.ru

The article makes an attempt of analyzing and contemplating about scientific, research, and project activity of students as the major ways of activation of students' cognitive independence. It resents characteristics of the stages of scientific, research, and project activities of students and offers practical recommendations for their organization and fulfillment for university instructors. The study gives examples of specific topics for students' research and project works. The author comes to the conclusion that students' initiation to scientific research is especially important at the stage of higher professional education, when they are forming theoretical thinking, which forms the foundation for intellect and provides for holistic understanding of the logic of the surrounding reality.

Key words: activation cognitive independence of students, scientific and research and project activities of students.

References

1. Petunin O. V. *Aktivizatsiya poznavatel'noi samostoyatel'nosti uchashcheysya molodezhi: praktiko-orientirovannye aspekty* (Activation of cognitive independence of students: practice-oriented aspects). Kemerovo, 2010. 251 p. (in Russian).
2. Petunin O. V. *Poznavatel'naya samostoyatel'nost' uchashcheysya molodezhi* (Cognitive independence of students). Tomsk, 2010. 372 p. (in Russian).
3. Petunin O. V. *Formirovanie poznavatel'noi samostoyatel'nosti starshikh shkol'nikov v protsesse uglublennogo izucheniya predmetov estestvennonauchnogo tsikla* (The formation of cognitive independence of the senior schoolchildren in the process of in-depth study of objects of natural-science cycle). Kemerovo, 2003. 124 p. (in Russian).



УДК 159.922.7

СИСТЕМА ВЕДУЩИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Д. Беспанская-Павленко

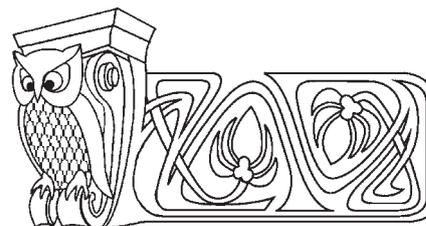
Беспанская-Павленко Екатерина Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и клинической психологии, Белорусский государственный университет
E-mail: bespabskaya@yandex.ru

Изложены результаты эмпирического анализа системы ведущих психических функций в дошкольном возрасте. Методологической основой исследования является функционально-стадиальная периодизация онтогенетического развития Ю. Н. Карандашева. Представлено описание системы взаимосвязей ведущих психических функций в дошкольном возрасте, а также динамики развития ведущих психических функций в описываемом возрастном периоде. Автор приходит к выводу, что интегральная оценка развития ведущих психических функций в дошкольном возрасте позволяет говорить о том, что ведущие психические функции – осознание, отношение, понимание и рефлексия в дошкольном возрасте развиваются во взаимосвязи друг с другом, образуя на каждой из фаз и стадий целостную систему с определенной структурой входящих в нее элементов. Формирование каждой из ведущих психических функций происходит в непосредственной взаимосвязи и на основе предыдущих психических функций, которые становятся базой для их возникновения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ведущая психическая функция, система психических функций.

Введение

Процессы, происходящие в сфере дошкольного образования, вопросы готовности к школьному обучению и все повышающаяся информатизация окружающей среды приводят к необходимости более внимательного отношения к проблемам психического развития дошкольников. Необходимо четко представлять уровень развития ребенка, особенности его мыслительных способностей, чтобы своевременно определить целесообразность, направление и степень сложности развивающей или коррекционной работы. В современной психологической литературе имеется значительное число работ, посвященных исследованию развития ребенка в дошкольном возрасте, однако практическая необходимость и научная потребность в более глубоком осознании процессов, происходящих в этот период, продолжает оставаться неудовлетворенной. Учитывая сложность психики человека и многоплановость процесса психического развития, важно иметь полную и комплексную информацию об особенностях психического развития дошкольника в целом и уровне развития у него системы психических



функций в частности. Предлагаемый анализ системы ведущих психических функций позволит глубже изучить эти закономерности. Соответственно, целью данного исследования является теоретический и эмпирический анализ развития ведущих психических функций в дошкольном возрасте.

Теоретический и эмпирический анализ развития ведущих психических функций в дошкольном возрасте

Данное исследование проводилось в рамках теории психического развития, разрабатываемой Ю. Н. Карандашевым в функционально-стадиальной модели онтогенетического развития. Методологической основой данной теории и представленной работы является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и его положения о системном строении психики, идеи Б. Ф. Ломова о многомерности и многокачественности психических явлений и необходимости рассмотрения их в системном анализе.

Целесообразность решения многих вопросов именно в рамках системного подхода неоднократно отмечалась в отечественной и зарубежной психологии. Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства [1].

Одним из центральных понятий, необходимых для рассмотрения процесса развития психических функций с точки зрения системного подхода, является понятие функциональной системы. Формально понятие структуры определяется как множество элементов с заданным в нем множеством связей. Система – это структура с заданным в ней множеством операций, устанавливающих характер протекающих изменений и, следовательно, обуславливающих ход развития системы. Взаимоотношения между структурными элементами системы изменяют ее состояние, такие системы характеризуются как динамические. Однако система, рассматривая как понятие, всегда относительна. С одной стороны, любой её компонент является самостоятельной качественно своеобразной системой



взаимодействия, с другой – выделенная для исследования система является структурным компонентом другой, более широкой качественно своеобразной системы.

Понятие психологической системы ввёл Л. С. Выготский. Существенным моментом при переходе от одной ступени развития к другой является не внутрифункциональное, а межфункциональное изменение. Такие новые подвижные отношения, возникающие между функциями, он и называет психологической системой. Согласно взглядам Л. С. Выготского, каждый возрастной период характеризуется особой структурой межфункциональных связей и отношений, что, в свою очередь, обуславливает особый характер и особую роль каждой входящей в структуру сознания психической функции [2].

В соответствии с возрастной функционально-стадиальной моделью психического развития в онтогенезе, разработанной Ю. Н. Карандашевым, на каждой стадии психического развития ребенка можно выделить систему из базовых и ведущей психических функций [3]. Онтогенетическая функция понимается в данном случае как способ взаимодействия индивида с окружающей его средой, включающий внутренний, психический, и внешний, поведенческий, компоненты [4]. Ведущей называется психическая функция, определяющая процесс развития на данном возрастном этапе. На следующей возрастной стадии бывшая ведущая психическая функция переходит в статус базовой, претерпевая при этом соответствующие изменения под влиянием новой ведущей функции.

Таким образом, на каждой стадии психического развития существует функциональная система, которая представляет собой функциональную структуру с определенным механизмом взаимодействия функций. Данная функциональная система изменяется в соответствии с принципом развития, а следовательно, изменяются и ее структурные взаимосвязи, поэтому возрастная динамика выступает как временная последовательность функциональных структур, являющаяся продуктом развития функциональной системы.

«Функциональный» подход к психическому развитию является наиболее оправданным. В случае анализа развития с использованием понятия «психическая функция» конкретно определяется содержание каждой из психических функций, указывается фаза психического развития, в рамках которой впервые появляется и затем формируется данная функция, т.е. определяются конкретные показатели возрастного развития ребенка. Именно поэтому реальное развитие ребенка легче и эффективнее анализировать с точки зрения понятия «психическая

функция». Можно сказать, что основное отличие психической функции от психического процесса состоит в том, что она более конкретна и появляется в определенной фазе психического развития [5].

Очевидно, что без исследования отдельной психической функции, являющейся необходимым элементом интегральной системы психики ребенка, невозможно представить всестороннюю и целостную картину его онтогенетического развития.

Дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. В это время происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных психических новообразований.

В соответствии с теоретической функционально-стадиальной моделью онтогенетического развития дошкольный возраст включает две стадии, каждая из которых, в свою очередь, делится на фазы в соответствии с определенными критериями [3]. Согласно данной модели центральным новообразованием дошкольного возраста, отграничивающим его от раннего детства, является возникновение позиционности – способности становиться в познавательную позицию другого субъекта [5]. Последовательное появление и дальнейшее развитие ведущих психических функций – «осознание», «отношение», «понимание» и «рефлексия» – отражает процесс развития позиционности.

В первой фазе (3–4 года) ведущей психической функцией является функция *осознание*, которая определяется как подстановка себя в познавательную позицию другого субъекта. Во второй фазе (4–5 лет) эта функция сопровождается уже наличием критичности отношения к аналогичной подстановке другого субъекта, что является содержанием ведущей психической функции *отношение*. В третьей фазе (5–6 лет) ребенок становится в состоянии поставить себя уже в условную познавательную позицию другого субъекта, что отражается в ведущей психической функции *понимание*. В четвертой фазе (6–7 лет) подстановка себя в условную познавательную позицию другого субъекта сопровождается наличием критичности отношения к аналогичной подстановке другого субъекта, что соответствует определению ведущей психической функции *рефлексия*.

На первой фазе дошкольного возраста, обладая способностью отражать действительность с несобственной точки зрения, ребенок может представить себя на месте другого человека с подачи взрослого, по его заданию, инструкции. Возрастным новообразованием на данном этапе



являются пассивные ролевые действия, т.е. в ролевой игре ребенка отражается его познавательная позиция, о существовании которой можно говорить, когда ребенок может представить себя в позиции другого человека.

В первой фазе ролевая игра представлена игрой-действием, т.е. ребенок совершает ролевые действия в одиночку. Эти действия многократно повторяются, при этом не должна нарушаться их последовательность. Во время игры дети могут находиться рядом, но между собой они не общаются, так как каждый играет в своей игре свою роль – это так называемая «игра рядом». В такой игре сюжет отсутствует, идентификация с ролью происходит внутри. К своим действиям ребенок относится некритично, он берет на себя множество ролей, которые наблюдает в социуме. Познавательная позиция другого человека для ребенка этого возраста должна быть четко определена, но она является пока еще внешней. Таким образом, возрастным новообразованием первой фазы дошкольного возраста является внешняя познавательная позиция, выражающаяся через пассивные ролевые действия [6].

Во второй фазе приобретение возможности контроля и управления отражением действительности с несобственной точки зрения характеризует замену пассивной позиции ребенка на активную, т.е. появлением норм и правил выполнения роли. Если обнаружены отклонения от этих норм, то считается, что роль не выполнена. К нарушениям ребенок относится уже критически. Он всегда старается быть режиссером игры. В этот период развивается ролевая игра; отдельные действия завязываются в единый сюжет. Здесь игра носит уже групповой характер и имеет определенные правила. В игре с персонажами возникают конфликты и споры: кому и как выполнять какие-то роли. Таким образом, возрастным новообразованием второй фазы дошкольного возраста является внешняя познавательная позиция, выраженная через активные ролевые действия [6].

При переходе от первой ко второй половине дошкольного возраста позиция становится условной: она начинает соотноситься с другой внутренней позицией и выражать себя через нее, при этом ребенком осознаются преобразования, которые позволяют одну внутреннюю позицию превратить в другую. Условная внутренняя позиция может быть названа схематической, так как ее внутреннее содержание отходит на второй план, а на первый выходят структурные особенности той или иной деятельности. Благодаря условности внутренней позиции возникает особое свойство человеческого сознания, которое называют рефлексией.

Логика формирования условной познавательной позиции во второй половине дошкольного возраста такова же, как и логика развития реальной познавательной позиции в первой половине возраста. Возрастным новообразованием третьей фазы дошкольного возраста является внутренняя познавательная позиция, выраженная через пассивные умственные действия, а возрастным новообразованием четвертой фазы дошкольного возраста является внутренняя познавательная позиция, выраженная через активные умственные действия [6]. Таким образом, появление и развитие ведущих психических функций дошкольного возраста связано и иллюстрирует этапы формирования основного новообразования – «позиционности».

Для исследования ведущих психических функций в дошкольном возрасте были использованы эмпирически разработанные нами экспериментальные методики, направленные на диагностику уровня развития этих функций [7]. Статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась методами корреляционного и факторного анализов, были рассчитаны *t*-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Спирмена. Эмпирической базой исследования послужили данные, полученные в выборке испытуемых, состоящей из 138 человек (57 девочек и 81 мальчик) дошкольного возраста. Экспериментальное исследование проводилось на базе детских дошкольных учреждений г. Минска.

Анализ системы взаимосвязей ведущих психических функций в рамках каждой из четырех возрастных фаз дошкольного возраста показал, что в каждой из них выделяется система формирующихся психических функций, в которой четко прослеживаются парные взаимосвязи функций *осознание – отношение* и *понимание – рефлексия*. Их формирование и развитие происходит во взаимосвязи друг с другом. Анализ выявленных систем психических функций *осознание, отношение, понимание* и *рефлексия* на каждой из четырех фаз дошкольного детства делает обоснованным объединение первой и второй фаз в первую стадию, а третьей и четвертой – во вторую стадию данного возрастного периода.

Анализ систем психических функций *осознание, отношение, понимание* и *рефлексия* на каждой из стадий данного возраста позволяет интегрировать эти стадии в рамках всего дошкольного возраста. Эта интеграция соответствует теоретическим положениям функционально-стадиальной модели онтогенетического развития Ю. Н. Карандашева и эмпирически их подтверждает.

Интегральная оценка развития ведущих психических функций в дошкольном возраст-



те позволяет говорить о том, что ведущие психические функции *осознание, отношение, понимание и рефлексия* в дошкольном возрасте развиваются во взаимосвязи друг с другом, образуя на каждой из фаз и стадий целостную систему с определенной структурой входящих в нее элементов. Формирование каждой из ведущих психических функций происходит в непосредственной взаимосвязи и на основе предыдущих психических функций, которые становятся базой для их возникновения.

Интерпретируя данный факт в рамках дошкольного возраста, можно сказать, что на основе способности к подстановке себя в реальную либо условную позицию субъекта по взаимодействию (что является содержанием психических функций *осознание и понимание*) формируется способность к ее критической оценке (психологическое содержание психических функций *отношение и рефлексия*), а способности к подстановке себя в условную позицию и критическому к ней отношению (что является содержанием психических функций *понимание и рефлексия*) формируются, соответственно, на базе подобной подстановки относительно реальной позиции другого и ее критической оценки (психологическое содержание психических функций *осознание и отношение*). Это также соответствует теоретическим положениям функционально-стадиальной модели онтогенетического развития и эмпирически их подтверждает.

Эмпирический анализ показал, что в рамках дошкольного возраста от первой к четвертой фазе существуют изменения в уровне их развития, которые отражают динамику происходящего процесса.

Заключение

Таким образом, согласно функционально-стадиальной периодизации онтогенетического развития становление позиционности происходит постепенно, по мере последовательного развития ведущих психических функций *осознание, отношение, понимание и рефлексия*. Данное новообразование изменяет все ранее сформировавшиеся функции, внешне представленная психическая деятельность переходит во внутренний план.

Важно отметить, что психическое развитие ребенка представляет собой очень сложный процесс, понимание которого всегда требует анализа не только объективных условий, которые на него воздействуют, но и уже сложившихся особенностей его психики, через которые преломляется влияние этих условий.

Полноценное проживание периода дошкольного детства, внимание к специфическим

для данного возрастного периода новообразованиям обеспечивает безболезненный переход к следующему возрастному этапу. Проблема готовности к школе и необходимость коррекции возникает тогда, когда не создаются условия для полноценного психического развития на протяжении всего дошкольного детства. Это проблема развития не старшего дошкольного возраста, а всего дошкольного детства, поэтому внимание к ходу психического развития дошкольников и своевременная эффективная коррекция со стороны психологов помогут осуществить переход к младшему школьному возрасту, а исследование уровня развития ведущих психических функций может помочь в процессе диагностики и коррекции психического развития дошкольников.

Список литературы

1. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 77–91.
2. Выготский Л. С. О психологических системах. Психология развития как феномен культуры М. ; Воронеж, 1996. С. 331–358.
3. Карандашев Ю. Н. Основы возрастной диагностики психического развития в раннем детстве. Минск, 1993. 184 с.
4. Карандашев Ю. Н. Исходные принципы построения ряда онтогенетических функций в периодизациях развития // Социальное образование в высшей школе : теория и практика : сб. науч. ст. Минск, 2007. С. 36–43.
5. Карандашев Ю. Н., Ховер Ю. Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве : учеб. пособие. Минск, 2003. 304 с.
6. Карандашев Ю. Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей : дис. ... д-ра психол. наук. Ленинград, 1991. 433 с.
7. Беспанская Е. Д., Павлович Е. В., Черепанов О. А. Диагностика развития системы ведущих психических функций у детей дошкольного возраста // Возрастная, педагогическая, коррекционная психология : сб. науч. тр. Минск, 2003. Вып. 4. С. 45–48.

System of Major Mental Functions in Preschool Children

Ekaterina D. Bespanskaya-Pavlenko

PhD in Psychology, Associate Professor, Chair at General and Clinical Psychology, Belorussian State University,
4, Nezavisimosti pr., 220030, Minsk, Republic Belarus
E-mail: bespanskaya@yandex.ru

The article covers results of the empirical analysis of the system of leading mental functions at preschool age. The methodological foundation of the study is functional stage periodization of ontoge-



netic development (Yu.N. Karandashev, 1981). The study presents the description of the system of interconnections of the major mental functions at preschool age, as well as the dynamics of development of the major mental functions during the age under study. The author comes to the conclusion that integral evaluation of the major mental functions' development at preschool age allows to say that the major mental functions – perception, attitude, understanding, and reflection at preschool age are developing in the interconnection with each other and form a holistic system with a specific structure of elements at every stage and during every phase. Development of each of the major mental functions takes place at the immediate interconnection and is based on the preceding mental functions, which form the foundation for their emergence.

Key words: preschool age, major mental function, system of mental functions.

References

1. Lomov B. F. *O sistemnom podkhode v psikhologii* (About the system approach at psychology). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* (Methodological and theoretical problems of psychology). Moscow, 1984, pp. 77–91 (in Russian).
2. Vygotskii L. S. *O psikhologicheskikh sistemakh* (About the psychological systems) *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tury* (Developmental psychology as a cultural phenomenon). Moscow, 1996, pp. 331–358 (in Russian).
3. Karandashev Yu. N. *Osnovy vozrastnoi diagnostiki psikhicheskogo razvitiya v rannem detstve* (The bases of age diagnostics of mental development at infancy) Minsk, 1993. 184 p. (in Russian).
4. Karandashev Yu. N. *Iskhodnye printsipy postroeniya ryada ontogeneticheskikh funktsii v periodizatsiyakh razvitiya* (The source principles of building family of ontogenetic functions at developmental periodizations) *Sotsial'noe obrazovanie v vysshei shkole: teoriya i praktika: sb. nauch. st.* (Social education in high school: theory and praxis: the collection of scientific papers). Minsk, 2007, pp. 36–43 (in Russian).
5. Karandashev Yu. N., Khover Yu. *Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya v rannem detstve: ucheb. posobie* (Diagnostics of nervous and mental development at infancy: the study guide). Minsk, 2003. 304 p. (in Russian).
6. Karandashev Yu. N. *Vozrastnaya funktsional'no-stadial'naya periodizatsiya psikhicheskogo razvitiya detei: dis. ... d-ra psikhol. nauk.* (The age functional-phased periodization of children' mental development: diss. ... doct. of psychology). Leningrad, 1991. 433 p. (in Russian).
7. Bepanskaya E. D., Pavlovich E. V., Cherepanov O. A. *Diagnostika razvitiya sistemy vedushchikh psikhicheskikh funktsii u detei doskol'nogo vozrasta* (The diagnostics of development of leader mental functions' system of pre-school children). *Vozrastnaya, pedagogicheskaya, korrektsionnaya psikhologiya: Sbornik nauchnykh trudov* (Age, pedagogical, correctional psychology: the collection of scientific papers). Minsk, 2003, vol. 4, pp. 45–48 (in Russian).

УДК 159.92

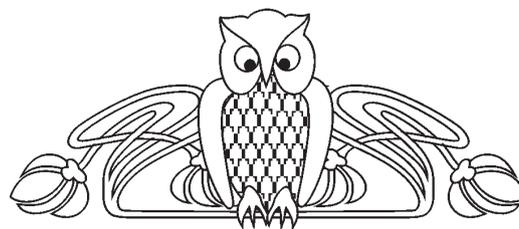
СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Цветков

Цветков Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, руководитель отдела клинической психологии, Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения г. Москвы
E-mail: ats1981@gmail.com

Изложены результаты анализа сопоставления знакового и символического опосредствования в учебной деятельности на основе теоретических данных и собственных исследований автора. Показано, что роли символа и знака в учебной деятельности неодинаковы на разных этапах обучения: на начальном этапе знаковое и символическое опосредствования равно неэффективны, к концу младшего школьного возраста формируется символическое обобщение в мышлении, достигающее пика к 6–8 классу. В старшей школе ученики с одинаковым успехом пользуются обоими видами опосредствования, а в высшей школе ведущим видом организации учебной деятельности становится вербальное знаковое опосредствование.

Ключевые слова: знак, символ, опосредствование, учебная деятельность, школьный возраст.



Введение

Проблема опосредствования в учебной деятельности относится к числу классических в психологии и педагогике, она интересовала и Л. С. Выготского, и Дж. Брунера, и французскую социопсихологическую школу, т.е. всех великих исследователей процесса обучения в XX в. Однако, как справедливо пишет В. Я. Ляудис [1], к настоящему моменту школа полностью подчинена знаковому, и уже – речевому опосредствованию. В современной дидактике полагается, что наглядные, непосредственно доступные органам чувств средства организации учебной деятельности нужны лишь в начальной школе, а в средней и старшей (и тем более – в высших учебных заведениях) ведущая роль отводится знаку в виде словесных моделей.



Однако никаких исследований, подтверждающих справедливость этих положений, в учебниках по дидактике (см. об этом, например, у В. А. Сласскина [2]) не приводится – опора идет, по сути, на «здоровый смысл».

При этом общие положения культурно-исторической теории развития гласят, что опосредствование изменяется от использования синкретов и комплексов (для управления которыми Л. С. Выготский полагает наиболее адекватными наглядные символы) к абстрактным понятиям, выраженным словом [3]. Стоит учесть, что самим Л. С. Выготским «естественный» ход формирования опосредствования изучался мало, главная роль отводилась формирующему эксперименту (эта черта унаследована его школой в целом, особенно четко она проявилась в работах П. Я. Гальперина с сотрудниками). Как справедливо замечает Н. Г. Салмина, исследования опосредствования на всем протяжении жизненного пути личности – дело будущего [4].

Трудность заключается и в определении понятий «символ» и «знак»: монографическое исследование Н. В. Кулагиной, посвященное этому вопросу, показало широту трактовок: от отождествления символа с иконическим знаком, т.е. объектом, обладающим прямым подобием с означаемым объектом, до уравнивания символа и архетипов, всеобщих максимально абстрактных идей бытия [5].

Теоретический анализ проблемы

В настоящей работе по итогам проведенного анализа концепций знака и символа в мировой философии и психологии мы опираемся на подход А. Ф. Лосева [6], полагавшего, что символ – идейная, образная или идейно-образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком. Не менее важным для теории обучения представляется конструкт «предметный образ-представление», описанный Л. С. Цветковой [7] как выполняющий двоякую функцию: быть знаком некоего предмета и нести не его значение (в отличие от обозначающего его слова), а смысл, который формируется в процессе невербального мышления. Поэтому, несмотря на то, что предметный образ-представление относится все же к знаковым средствам опосредствования, он максимально приближается к символу, с точки зрения А. Ф. Лосева, по образующим его компонентам и выполняемой функции.

При этом, как пишет А. Н. Веракса [8], обучение абстрактным понятиям (в эксперименте автора – «математической функции») у младших школьников происходит успешнее, в сравнении

с традиционной «знаковой» методикой, при «продуктивном символическом опосредствовании», т.е. введении в материал таких символов, которые могут быть преобразованы в знаки.

Серия исследований, проведенных нами, подтверждает эти положения [9]. Так, при изучении опосредствованной зрительно-предметной памяти у младших школьников было выявлено, что наибольшую эффективность (в сериях, требовавших припоминания материала и интеллектуальных операций с ним) показали дети, находившие существенные сходства запоминаемого материала с символами. Однако рост эффективности был отмечен только у детей с высокой произвольностью поведения, диагностируемой по нейропсихологическим пробам А. Р. Лурия. Для детей с низкопроизвольным поведением наибольшую результативность в припоминании показал «навязанный» экспериментатором медиатор, фактически, уравненный со знаком за счет столь же конвенциональной, «договорной» сути связи означаемого и означающего.

Таким образом, эффективность использования знака или символа в опосредствовании учебной деятельности зависит, как минимум, от двух факторов: способности вычленить суть связи медиатора и изучаемого материала и умения произвольно организовать свою деятельность. При этом можно отметить интересную методологическую сложность: для произвольной регуляции, согласно Л. С. Выготскому, дети также используют знаки и символы.

Межвозрастной анализ произвольного поведения на модели предметных ассоциаций [10], в которых большей произвольностью поведения соответствует большая результативность направленных ассоциаций, в сравнении с ненаправленными, показывает, что в развитии субъекта от 7 до 25 лет отчетливо выделяются четыре периода:

1) недифференцированного использования психологических орудий: и знак, и символ равно малоэффективны; этот период охватывает почти все начальное школьное обучение, заканчиваясь к 4-му классу;

2) преимущественного использования символов; начинается этот период при выделении крупных семантических групп в ненаправленных предметных ассоциациях по признаку формы, функции, пространственных отношений, а оканчивается при умении переключаться с одного на другой признак объекта (форму, функцию, пространственные отношения) с помещением его в разные семантические группы в зависимости от мыслительной задачи;

3) одинаково эффективного использования и знаков, и символов в старших классах общеоб-



разовательной школы; при этом учащиеся могут для повышения результативности деятельности опираться и на функциональные (формальные, внешние), и на понятийные, вербально-логические признаки объектов;

4) преимущественного обращения к знаковым средствам – охватывает все обучение в вузе; в этот период отмечается планомерное снижение внутреннего использования образов и функциональных признаков, опора на развернутые вербальные конструкции для регуляции поведения.

Можно предположить, что на протяжении всего обучения в школе символ должен играть важную роль в организации учебной деятельности. Эта гипотеза подтверждается и наблюдениями за педагогической практикой: так, к нам обратилась за консультацией учитель математики с жалобой на тотальную неуспешность освоения геометрических понятий учащимися 7-го класса. Ей было рекомендовано провести «урок труда»: учащиеся при помощи палочек, картона и клея изготавливали модели геометрических фигур, в том числе объемных, выясняли пространственные отношения в фигурах и т.д. После этого эффективность обучения удалось повысить. При обсуждении данной ситуации на педагогических форумах неоднократно приходилось слышать об аналогичных находках педагогов из разных регионов.

Другой пример связан с изучением литературы. К настоящему моменту частой жалобой со стороны педагогов и родителей является отсутствие интереса к чтению вообще, не говоря уж о чтении классики, со стороны учащихся всех возрастов. Введение одним из педагогов в уроки элементов психологического театра с непрерывной сменой ролей участниками – герой превращается в антигероя, юноша играет девушку, постановщик становится статистом – не только помогло достичь формально-учебных целей, но и способствовало общему интеллектуальному и личностному развитию детей.

Такого рода педагогический опыт существует практически в любой школе, что дает основания широко внедрять символическое опосредствование в педагогическую практику. Дополнительным аргументом в пользу привлечения символов в практику обучения является нейропсихологический анализ речевой и наглядно-образной деятельности, проведенный в трудах школы А. Р. Лурия.

Такая «форма» деятельности со знаками и символами, как речь вполне относится к понятийному полю высших психических функций, следовательно, выделив свойственные знаковому и символическому опосредствованию

операции и действия, можно «локализовать» ее в мозге в соответствии с принципами теории системно-динамической локализации.

Ранее были выделены [10] знаково-символические действия (ЗСД): *опосредствование* – введение в структуру психического процесса «единого кода», позволяющего ВПФ межмодальный обмен информацией вне зависимости от законов ассоциации; *представление* – создание, хранение и оперирование единицами опыта человека разной степени обобщенности, что обеспечивает межмодальный информационный обмен соответствующими средствами; *отношение* – планирование деятельности субъекта на основе «культурно-превращенных» потребностей (по А. Н. Леонтьеву).

В структуру этих действий могут входить следующие операции: а) *межмодальная перешифровка*; б) *выделение существенного признака объекта* (группы объектов, комплексной ситуации); в) *высшие синтезы* (перенос алгоритма решения задачи на задачи другого типа), используемые для интеграции деятельности как целого; г) *осмысление* – соотнесение целей, условий, результатов деятельности с существующей системой ценностей и корректировка или дополнение этой системы при значительных расхождениях деятельности и наличных потребностей.

Это дает основание предполагать, что в осуществлении ЗСД участвуют как левое, так и правое полушария. «Классический» период изучения роли правого полушария в организации психических процессов обобщен А. Р. Лурия [11]:

а) несмотря на сохранность речи и речевых процессов (мышления, логических операций), при поражении правого полушария возникают проблемы с названием предметов и способностью к восприятию смысла слов;

б) организация сенсорных процессов в правом полушарии гораздо более диффузная, чем в левом (характерным является синтетичность восприятия);

в) частым при поражениях правого полушария является нарушение схемы тела и игнорирование левой стороны тела и пространства;

г) отчуждаются пространственные отношения, в частности, метрика и топология, а также восприятие времени;

д) нарушается общее восприятие своей личности и критика своих дефектов при сохранности намерений и планов поведения, а также сохранной речи.

Приведенные выше данные свидетельствуют, что правое полушарие преимущественно участвует в процессах образно-символического мышления.



В серии опытов, проведенных Л. С. Цветковой [7] с больными афазией (т.е. с нарушениями речи, возникшими при поражении левого полушария, в выборку преимущественно входили больные с поражениями височной доли), им предлагалось дорисовать абстрактный объект до целого реального предмета. Оказалось, что образная сфера этих больных нарушена, это касалось количества, разнообразия и динамики, т.е. нарушается конкретный образ предмета при относительной сохранности «глобального образа». Как полагает автор, сохранным остается не полноценный «глобальный образ», возникающий на более поздней стадии микрогенеза восприятия и представляющий собой высокую степень абстракции, а «предварительный», сформированный правым полушарием, образ поискового характера.

Заключение

Обобщая, можно сказать, что правое полушарие, по нашему мнению, обеспечивает первичный анализ на уровне сенсорных эталонов – формы, размерности пространства, цвета, в то время как левое полушарие – дальнейший дифференцированный анализ на основе «микрознаков», позволяющих точно локализовать объект внутри класса.

Таким образом, обучение, построенное по логике работы мозга, как она видится отечественным нейропсихологам, должно, во-первых, идти от освоения пространства тела к пространству образов и затем – вербальных понятий. Во-вторых, ведущим принципом обучения должна быть осмысленность, т.е. соотношение учебного материала с ценностной сферой учащегося, а при необходимости – и служить средством формирования ценностей. В-третьих, осмысление материала учеником должно идти на основах интеграции информации от разных сенсорных модальностей. В-четвертых, важно не повторение однотипных заданий, но подведение ученика к выделению алгоритма, лежащего в основе задания. Наконец, в-пятых, информация должна быть представлена ученику в той форме (знаковой, символической), которая соответствует его возрасту и умению произвольно организовать свою деятельность.

Разумеется, высказанные положения не несут сколько-нибудь существенной новизны как для педагогики, так и для психологии обучения. Их ценность – в перекрестной верификации данных из практики обучения с данными из смежных областей – психологии обучения и нейропсихологии, чем не могут похвастать многие из ныне существующих педагогических концепций.

Список литературы

1. Лядис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение : стратегия и практика : материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. М., 1994. 203 с.
2. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов В. Н. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. М., 2002. 512 с.
3. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. М., 2001. 236 с.
4. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988. 288 с.
5. Кулагина Н. В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999. 46 с.
6. Лосев А. Ф. Символ. Хрестоматия по философии / ред. П. В. Алексеев, А. В. Панин. М., 2001. С. 455–458.
7. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект : нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М., 1995. 304 с.
8. Веракса А. Н. Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) // Вестн МГУ. Сер. 14. Психология. 2009. № 2. С. 31–45.
9. Асмолов А. Г., Цветков А. В. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики // Вопр. психологии. 2005. № 1. С. 19–28.
10. Цветков А. В. Символ. Обучение. Деятельность. М., 2011. 312 с.
11. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 2002. 384 с.

Symbol as a Means of Academic Activity's Organization

Andrey V. Tsvetkov

PhD in Psychology, Head of the Department Clinical and Psychology, Moscow Scientific and practical center of narcology of the Department of Healthcare of Moscow, 37/1, Lyublinskaya str., 109390, Moskva, Russia
E-mail: ats1981@gmail.com

The study presents the results of comparative analysis of the sign- and symbol-based mediation in academic activity, based on the theoretical data and author's investigations. It is shown that the role of symbol and sign is not the same at different stages of learning. Sign- and symbol-based mediations are equally ineffective at the primary stage of learning at school. Symbolic generalization in thinking is formed by the end of junior school age, it reaches its climax by the 6th – 8th form. At high school students can utilize both types of mediation with equal success. At institution of higher learning the leading type of academic activity's organization is verbal sign-based mediation.

Key words: sign, symbol, mediation, academic activity, school age.

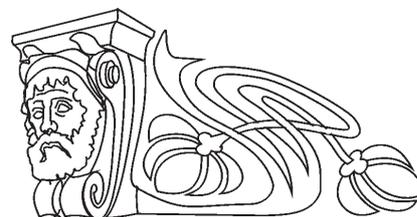


References

1. Lyaudis V. Ya. *Psikhologicheskie predposylki proektirovaniya modelei innovatsionnogo obucheniya v shkole* (The psychological condition of innovational school-teaching models engineering). *Innovatsionnoe obuchenie: strategiya i praktika. Materialy pervogo nauchno-prakticheskogo seminara psikhologov i organizatorov shkol'nogo obrazovaniya* (Innovational teaching: strategy and praxis. The materials of the first scientific and practical seminar by psychologists and school-teaching managers). Moscow, 1994. 203 p. (in Russian).
2. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shiyarov V. N. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* (Pedagogy: the study guide for teachers-training students). Moscow, 2002. 512 p. (in Russian).
3. Ulybina E. V. *Psikhologiya obydenного soznaniya* (Psychology of everyday consciousness). Moscow, 2001. 236 p. (in Russian).
4. Salmina N. G. *Znak i simvol v obuchenii* (Sign and symbol in studying). Moscow, 1988. 288 p. (in Russian).
5. Kulagina N. V. *Simvol kak sredstvo mirovospriyatiya i miroponimaniya* (Symbol as a way of perception and understanding of the world). Moscow, 1999. 46 p. (in Russian).
6. Losev A. F. *Simvol* (Symbol). *Khrestomatiya po filosofii*. (The philosophy reading-book). Moscow, 2001, pp. 455–458 (in Russian).
7. Tsvetkova L. S. *Mozg i intellekt: narushenie i vosstanovlenie intel-lektual'noi deyatel'nosti* (Brain and intelligence: abnormality and reconstruction of intellectual activity). Moscow, 1995. 304 p. (in Russian).
8. Veraksa A. N. *Rol' simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov (na primere osvoeniya opredeleniya funktsii na urokakh matematiki)* (The role of symbolic mediation in elementary-school children's cognitive activity {by the example of function's definition assimilating at mathematics lessons}). *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya* (The bulletin of Moscow state university. Series 14. Psychology). Moscow, 2009. № 2, pp. 31–45 (in Russian).
9. Asmolov A. G., Tsvetkov A. V. *O roli simvola v formirovaniі emotsional'noi sfery u mladshikh shkol'nikov s trudnostyami razvitiya psikhiki* (About symbol's role at formation of emotional sphere by elementary-school children with troubles of mental development). *Voprosy psikhologii* (Questions of psychology), 2005, № 1, pp. 19–28 (in Russian).
10. Tsvetkov A. V. *Simvol. Obuchenie. Deyatel'nost'* (Symbol. Teaching. Activity). Moscow, 2011. 312 p. (in Russian).
11. Luriya A. R. *Osnovy neiropsikhologii* (The bases of neuropsychology). Moscow, 2002. 384 p. (in Russian).

УДК 316.6

КОНСТРУКТИВНО-УБЕЖДАЮЩАЯ И ПРЕВЕНТИВНО-УБЕЖДАЮЩАЯ СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДА В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



О. В. Кошечева

Кошечева Ольга Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики, Саратовский государственный университет
E-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

Представлены результаты исследования психологических и прагматических аспектов взаимодействия логопеда с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выделены типы личностей родителей в зависимости от их активного/пассивного участия в коррекции речевых нарушений. Изучена зависимость степени активности родителей от различных факторов: уровня их образованности, социального статуса, профессиональной деятельности, тяжести речевого нарушения ребенка. Особое внимание уделено моделям построения коммуникации в ситуациях общения «логопед – родитель». Обоснована важность дифференцированного подхода к применению логопедом конструктивно-убеждающей и превентивно-убеждающей стратегий речевого воздействия, соблюдению

норм педагогической этики в процессе их реализации. Доказана тесная взаимосвязь между уровнем сформированности профессиональной компетентности логопеда и степенью развития его коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: взаимодействие логопеда с родителями, суггестия, конструктивно-убеждающая и превентивно-убеждающая стратегии.

Введение

Переход на новые образовательные стандарты, современные требования к уровню знаний, умений и навыков учащихся начальных классов, с одной стороны, и увеличение количества детей, имеющих отставания в речевом развитии, с другой стороны, обуславливают значимость и важность своевременной логопедической



поддержки детей в дошкольном возрасте. Для эффективного устранения недостатков речевой деятельности логопеду необходимо обладать высоким уровнем профессиональной компетенции сразу в нескольких отраслях знаний: логопедии, языкознании, речеведении, медицине, психологии, педагогике, методике преподавания русского языка, чтению. Важнейшим критерием педагогического мастерства логопеда выступает и уровень сформированности его коммуникативной компетенции, выражающейся в умении осуществлять эффективное взаимодействие с детьми и их ближайшим окружением – прежде всего, родителями. При этом главной целью работы логопеда с родителями является формирование у них активной позиции по закреплению и автоматизации речевых навыков ребенка.

Теоретический анализ проблемы

По данным С. Д. Пожарского, «в основе любой акмеологической модели лежит принцип устремленности личности в будущее, обоснованный в теории социального оптимизма. В данном случае устремленность – это собирательное понятие, предполагающее, что человек обладает мотивацией для достижения вершины, определенной целью и предметной областью (в которой планируется это достижение); для этого необходимы концентрация внимания и воли на достижении цели, умение задействовать других» [1, с. 8–9]. Логопед постоянно реализует этот принцип на занятиях с детьми и в работе с родителями своих воспитанников.

Методики и методы исследования

Нами было проведено исследование, направленное на выявление степени активности родителей в процессе закрепления речевых навыков у детей, динамики данной активности в разные возрастные этапы развития ребенка, определение основных групп мотивов, побуждающих родителей к логопедическим занятиям. На основе полученных данных нами были выделены модели дифференцированного применения конструктивно-убеждающей и превентивно-убеждающей стратегий речевого воздействия логопеда с целью формирования у родителей мотивации к систематическому выполнению домашних заданий.

В исследовании принимали участие 50 семей, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста с различными речевыми нарушениями (дислалия, дизартрия, общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, логоневроз, дисграфия, дислексия). Исследование проводилось на базе

речевых детских садов и развивающих детских центров сферы дополнительного образования г. Саратова. Основными методами исследования явились наблюдение, опрос, анкетирование родителей.

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно полученным данным, среди наиболее распространенных мотивов, побуждающих родителей обратиться за логопедической помощью, являются:

преодоление отклонений в речевом развитии: данный мотив обусловлен очевидной необходимостью коррекционной работы. Чаще он имеет место при тяжелых формах речевых нарушений, проявляющихся в отсутствии, недоразвитии речи. При явно выраженной патологии родители стремятся помочь ребенку овладеть необходимыми навыками, обращаются к специалистам. Как показывают результаты исследования, у современных родителей главное беспокойство вызывают произносительные отклонения в речи детей;

предупреждение неудач в общении детей со сверстниками: в дошкольном возрасте дети чаще всего не осознают неполноценности собственной речевой деятельности, не обращают внимания на эти недостатки и их сверстники. Однако при сильной неразборчивости речи у детей могут возникнуть проблемы в общении, игровой деятельности (включая и отказ играть с ними), дошкольники могут стать объектами насмешек, детских «дразнилок». Желание предупредить такие травмирующие ситуации является одним из самых распространенных мотивов, побуждающих родителей обращаться за помощью к специалисту-логопеду;

опосредованной самопрезентации родителей, осуществляемой через успехи и достижения детей: этот мотив характерен для родителей, желающих получать постоянные подтверждения того, что их ребенок – лучший ученик в группе, классе, обладатель незаурядных познавательных и творческих возможностей. Для таких родителей характерно стремление к идеалу, совершенству. Даже кажущиеся отклонения в речевой деятельности детей могут стать для них причиной обращения к специалисту.

В общем виде эти мотивы можно представить как конструктивные – направленные на всестороннее развитие личности ребенка и его успешную социализацию в обществе, и превентивные – мотивы «опасения, предупреждения», боязни того, что ребенок может не попасть в престижную школу, гимназию или оказаться в коррекционной школе, испытывать трудности в общении.



Отметим также, что выделяются определенные «пики» активности родителей по обращению к логопеду:

1) когда ребенку 3–4 года (связан с выраженным отставанием в формировании речи относительно средних показателей: ребенок не говорит вообще или говорит очень плохо);

2) в возрасте 5–7 лет (связан со стремлением родителей устранить имеющиеся недостатки речевой деятельности у детей перед началом школьного обучения);

3) 2–3-е классы начальной школы, когда обнаруживаются вторичные проявления нарушений речевой деятельности (чаще всего – проблемы с усвоением форм письменной речи).

Отметим, что сама активность родителей в данных случаях часто оказывается направленной именно на поиск квалифицированного специалиста. Зная, что логопедическая работа ведется в форме как фронтальных, так и индивидуальных занятий, многие родители считают этот комплекс мероприятий достаточным для преодоления всех имеющихся у ребенка «речевых» проблем. После определения ребенка к логопеду родители резко снижают свою активность в отношении отработки и автоматизации приобретаемых речевых навыков, часто прибегают к отговоркам типа: Он (ребенок) совсем не хочет заниматься дома...; Его никак нельзя заставить повторить что-то...; Вы знаете, у меня совсем не хватает времени на выполнение домашних заданий... и т.п. Тем не менее специфика логопедической работы заключается в том, что эффективность коррекционного процесса находится в прямой зависимости от частоты и систематичности закреплений речевых и коммуникативных навыков, в том числе и в домашней обстановке.

Попытка сопоставить степень активного / пассивного участия родителей в коррекционном процессе с различными внешними факторами (уровнем образованности, социальным статусом, профессиональной деятельностью, тяжестью речевого нарушения ребенка и др.) привела нас к весьма неоднозначным показателям. Наибольшая устойчивость в проявлении данных зависимостей была выражена по отношению к факторам социального благополучия / неблагополучия семей и тяжести речевого отклонения.

В зависимости от степени участия и отношения родителей к процессу коррекционной работы по преодолению речевых нарушений нами были выделены следующие типы семей. Семьи, проявляющие чрезмерную активность в отработке речевых навыков ребенка в домашних условиях: такой тип родителей отличается повышенной требовательностью к уровню разви-

тия речевой сферы детей, желанием достигнуть максимального результата в кратчайшие сроки. Для них характерно постоянное превышение рекомендуемых логопедом нормативов продолжительности занятий, объемов речевого материала. При наличии необходимых знаний о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, специфике логопедической деятельности этот тип родительской поддержки может не оказать отрицательного влияния на развитие личности ребенка. Если же родители неправильно понимают цели и особенности логопедических упражнений, данный стиль поведения может навредить коррекционной работе и негативно сказаться на формировании эмоционально-волевой сферы ребенка.

Наиболее распространенный пример ошибок – необоснованно быстрый переход от одного этапа автоматизации речевых навыков к другому, пропуск отдельных видов упражнений. Например, не отработав изолированное произношение звука, родители стремятся сразу ввести его в стихотворные тексты, повседневную речь, игнорируя рекомендации логопеда по автоматизации произносительных навыков в слогах, словах разной слоговой структуры. При возникновении очевидных трудностей работы в таком быстром темпе родители прибегают к различным приемам эмоционального воздействия на ребенка (обвинении в несознательности, упрекам и др.). В результате у ребенка могут сформироваться комплексы вины, неполноценности, возникнуть негативное отношение к логопедическим занятиям.

Семьи с волнообразным проявлением активности в выполнении домашнего задания: периоды низкой активности могут быть связаны с различной степенью занятости родителей, недостаточным пониманием роли домашних упражнений, нежеланием участвовать в педагогическом процессе. Повышение активности часто наблюдается при долгом отсутствии желаемого результата, приближающемся обследовании в школе или детском саду.

Семьи, соблюдающие оптимальный режим домашних занятий, который соответствует рекомендациям логопеда и индивидуальным особенностям ребенка: родители планомерно выполняют задания логопеда в необходимом объеме, тем самым содействуя эффективности коррекционного процесса.

Семьи, имеющие стойкую пассивную позицию по отношению к закреплению речевых навыков у ребенка в домашних условиях: пассивная позиция может быть обусловлена неправильным пониманием специфики логопедического процесса (родители в данном случае уверены, что занятия со специалистом на базе



дошкольного учреждения и без домашнего закрепления обеспечат необходимый результат), нежеланием участвовать в коррекционной работе и пр.

По нашему мнению, одним из наиболее действенных приемов формирования у родителей необходимой степени активности является дифференцированное применение логопедом конструктивно-убеждающей и превентивно-убеждающей стратегий речевого воздействия. Согласно исследованию Л. С. Бейлинсон, наряду с другими особенностями логопедического дискурса эти стратегии являются отличительными признаками профессиональной речи логопеда. Первая из них «убеждает родителей и ребенка в успехе коррекции при условии систематических занятий с логопедом и в домашней обстановке», вторая «предупреждает родителей и ребенка о возможных трудностях при проведении домашних занятий и о возможном ухудшении ситуации, если занятия проводиться не будут» [2, с. 78].

Выделим некоторые социопрагматические особенности использования этих стратегий с учетом разных типов ситуаций взаимодействия логопед – родитель и личностных особенностей родителей:

1) эффективная работа логопеда с родителями основывается на принципе комплексного применения конструктивно-убеждающей и превентивно-убеждающей стратегий. В зависимости от первичной позиции родителей соотношение этих стратегий может меняться. Отмечено, что на родителей с пассивным отношением к выполнению домашнего задания и волнообразной активностью наиболее эффективное воздействие оказывает преобладание превентивной стратегии. Доминирование превентивной стратегии необходимо и при чрезмерной активности родителей: в данном случае логопеду необходимо объяснить, какие негативные последствия могут иметь место при опережении коррекционных задач. При оптимальном типе родительской поддержки превентивная стратегия может быть полностью исключена;

2) конструктивные методы убеждения должны предшествовать превентивным: нарушение этого правила ведет к возникновению «барьера» со стороны родителей и нарушению процесса взаимодействия с логопедом;

3) логопеду необходимо помнить, что любое превентивное положение, включающее в себя моменты прогнозирования, не может быть абсолютно точным и единственно верным. Прогнозирование в логопедической деятельности является одним из самых сложных и одновре-

менно показательных моментов, характеризующих уровень профессионализма и опыта специалиста. Знание типологических особенностей работы с разными видами речевых нарушений всегда может быть в значительной степени «изменено» индивидуальными особенностями ребенка и уникальностью условий его развития;

4) использование превентивно-убеждающей стратегии должно осуществляться с четким соблюдением правил педагогической деонтологии и профессиональной этики. Заключение о возможных неблагоприятных для ребенка прогнозах необходимо подкреплять четкими аргументами, создающими объективную картину будущих сложностей. Логопеду необходимо избегать любого рода преувеличений;

5) нарушение принципа оптимального баланса между конструктивным и превентивным подходами в логопедическом воздействии и некорректное применение последнего из них наиболее часто выступает причиной коммуникативных неудач в системе взаимодействия логопеда и родителей;

6) для эффективного применения стратегий воздействия логопеду необходимо обладать высоким уровнем развития коммуникативной компетенции, характеризующейся «способностью осуществлять речевую деятельность и речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [3, с. 256], умением соблюдать правила статусно-ролевого и культурно-речевого поведения.

Выводы

Таким образом, для достижения вершин профессионального мастерства логопеду необходимо вырабатывать эффективные модели коммуникативного взаимодействия с родителями детей, имеющих речевые нарушения. Мы считаем, что основными их разновидностями является дифференцированное использование конструктивно-убеждающей и превентивно-убеждающей стратегий воздействия. Превентивный подход обладает огромным потенциалом для активизации творческой активности родителей, но он не должен сводиться к «теории потолка» или необоснованному нагнетанию негативных прогнозов. Главная его задача – предупредить родителей о возможных негативных последствиях бездействия или игнорирования требований педагога. Корректное применение данного подхода в сочетании с конструктивными прогнозами возможно только при достаточно высокой степени развития коммуникативной компетенции логопеда.



Список литературы

1. Бейлинсон Л. С. Профессиональная речь логопеда : учеб.-метод. пособие. М., 2005. 160 с.
2. Пожарский С. Д. Акмеологический подход к проблеме развития человека // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 7–11.
3. Седов К. Ф. Дискурс как суггестия : иррациональное воздействие в межличностном общении. М., 2011. 336 с.

Constructive-Assuring and Preventive-Assuring Strategies of Speech Therapists in the Course of Work with Parents of Preschool and Primary School Children

Olga V. Koshcheeva

PhD in Filology, Associate Professor, the Chair at Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov State University, 83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

The article presents the result of studying psychological and pragmatic aspects of speech therapist's interaction with parents of preschool and primary school children, depending on their active/passive participation in the correction of speech deviations. It studies the interdependence between the degree of parents' activity and various factors, e.g. level of their education, social status,

severity of speech deviation of a child. Special attention is given to models for building communication in situations of socialization between speech therapists and parents. The study substantiates the importance of differentiated approach to utilization of constructive-assuring and preventive-assuring strategies of speech influence by a speech therapist, observation of the norms of pedagogical ethics in the process of their realization. The author proves that there is close interconnection between the level of speech therapist's competence formation and the degree of his/her communicative competence.

Key words: speech therapist-parents interaction, constructive-assuring and preventive-assuring strategies, suggestion.

References

1. Beilinson L. S. *Professional'naya rech' logopeda: uchebno-metodicheskoe posobie* (A speech therapist's professional enunciation). Moscow, 2005. 160 p. (in Russian).
2. Pozharskii S. D. *Akmeologicheskii podkhod k probleme razvitiya cheloveka* (The acmeological approach to issue of person's development). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2012, vol. 3, pp. 7–11 (in Russian).
3. Sedov K. F. *Diskurs kak suggestiya: Irratsional'noe vozdeistvie v mezhlchnostnom obshchenii* (Discourse as suggestion: Irrational influence in interpersonal communication). Moscow, 2011. 336 p. (in Russian).

УДК 315

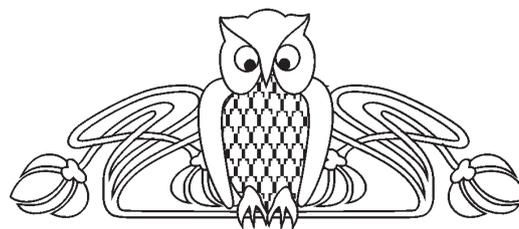
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Б. Щетинина, М. Д. Коновалова

Щетинина Елена Борисовна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет
E-mail: ebp1976@mail.ru

Коновалова Марина Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет
E-mail: markon2@yandex.ru

Проанализированы основные условия, созданные в нашей стране для того, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли получить высшее образование. Описан опыт оказания психолого-педагогической поддержки, сопровождения, имеющийся в ведущих высших учебных учреждениях России. Выделено несколько ведущих концептуальных подходов в организации служб психолого-педагогического



сопровождения. Сформулированы основные принципы оказания помощи в адаптации студентам с ограниченными возможностями здоровья в процессе получения ими высшего образования. Обобщен опыт создания доступной образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, условия получения высшего образования, психолого-педагогическое сопровождение, доступная образовательная среда.

Введение

В контексте современных тенденций реализации равных прав людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во всех сферах жизни общества в настоящее время в России



делается очень многое. Совершенствуется нормативно-правовая база, создаются общественные и государственные организации, призванные защитить права людей с ограниченными возможностями здоровья, разрабатываются и реализуются государственные целевые программы поддержки данной категории граждан. Представители гражданского общества, ученые, администраторы, чиновники настроены на обсуждение тех реальных, насущных проблем, которые возникают у детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья в разных сферах общественной жизни.

Если говорить о сфере высшего профессионального образования, то нужно отметить, что сегодня в стране сформирована правовая база, определяющая льготы и гарантии для лиц с ОВЗ. Основными положениями нормативных документов являются: общедоступность и бесплатность профессионального образования независимо от состояния здоровья; возможность выбора формы государственной итоговой аттестации выпускников школ с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия и порядок сдачи ими выпускных и вступительных экзаменов; зачисление в образовательные учреждения профессионального образования вне конкурса при условии успешной сдачи вступительных экзаменов. В процессе обучения студента-инвалида предусмотрены государственная социальная стипендия, бесплатные или предоставляемые на льготных условиях специальные учебные пособия и литература, а также возможность использования услуг сурдопереводчика, право на профессиональное переобучение в результате трудового увечья или профзаболевания, реализация индивидуальной программы реабилитации инвалида [1].

Однако следует отметить, что основные проблемы, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ в сфере осуществления своего права на профессиональное образование, состоят не столько в недостатках законодательной базы, сколько в отсутствии продуманных и отрегулированных механизмов реализации этого права и ответственности за его нарушение. Даже в случае успешной профориентации, поступлении такого человека в профессиональное образовательное учреждение он встречается с множеством барьеров, значительную часть которых составляют связанные с отсутствием специальных образовательных условий, трудностями социального взаимодействия со сверстниками и преподавателями, недостаточной информированностью учебного сообщества о возможных путях помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Осознавая эти проблемы, мы поставили перед собой задачу изучить опыт организации процесса психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в различных российских вузах, которые по-разному подходят к решению данных проблем: есть опыт создания специальных внутривузовских структур помощи студентам, существуют примеры так называемой внутрикорпоративной культуры персонала, профессорско-преподавательского состава, которая исключает или минимизирует возможные психологические проблемы студентов.

Огромный опыт применения адаптированных программ обучения и интегрированного образования студентов с нарушениями слуха накоплен в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана, где абитуриенты из числа инвалидов по слуху первоначально зачисляются в Головной учебно-исследовательский и методический центр реабилитации инвалидов (ГУИМЦ), который выделен в отдельный факультет. Здесь слабослышащие студенты осваивают общеуниверситетский двухлетний курс в течение трех лет. В учебный план помимо дисциплин государственного стандарта введен цикл дисциплин профориентационного, профадаптационного и профдиагностического характера, а также цикл «Обучение жизни с инвалидностью». Студенты могут пользоваться услугами тьютора – наставника, который поможет записать, разобрать, разъяснить лекционный материал. Постепенно объем таких дисциплин сокращается в пользу тех, которые направлены на понимание основ будущей профессии и формирование инженерного мировоззрения. Эта предварительная работа позволяет на старших курсах обучать студентов с ОВЗ в обычных группах.

В другом столичном вузе – Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) успешно работают научно-практические подразделения: ресурсный центр по психологической реабилитации и коррекции лиц с ОВЗ, центр социально-психологической адаптации «Перекресток», отдел психологического сопровождения и др. Основной деятельностью отдела психологического сопровождения является оказание психологической помощи студентам в ситуациях, связанных с личностными проблемами, трудностями в общении, академической неуспеваемостью, стрессом. Цель отдела – обеспечение психологического благополучия, гармоничного развития, сохранение и укрепление здоровья, повышение адаптивных возможностей студентов; направления деятельности: индивидуальное консультирование, тренинги, психодиагностика, он-лайн консуль-



тирование; работа ведется со всеми студентами, в том числе и с имеющими ограниченные возможности здоровья [2].

Д. А. Красило, описывая специфические составляющие образовательной среды на факультете «Информационные технологии» МГППУ, помимо особенностей организации архитектурной среды, технической организации учебного процесса адаптации общей образовательной программы для студентов с ОВЗ, выделяет психологическую поддержку и психолого-педагогическое сопровождение студентов в трудных учебных и жизненных ситуациях [3]. Эта задача решается совместными усилиями администрации, психологической службы, преподавателей, учебно-методического персонала факультета; ежемесячно проходят внутренние консилиумы, на которых обсуждаются конкретные случаи, требующие скорейшего тактичного психолого-педагогического вмешательства.

В целях оптимизации психолого-педагогического сопровождения и улучшения психологического климата среди студентов факультета проводятся тренинги на сплочение, отработку навыков поведения в конфликтных ситуациях, ведется психолого-педагогическая работа с целью исключения возможной изоляции учащихся с ОВЗ, организуются группы поддержки. Психологической службой на факультете проводятся консультации, индивидуальная и групповая (совместно с заинтересованными условно здоровыми сверстниками) работа со студентами с ограниченными возможностями, направленная на развитие личности, выработку стрессоустойчивости, стратегий совладания с жизненными трудностями [3].

Создание внутривузовской реабилитационной среды – главная стратегия развития Московского государственного социально-гуманитарного института (бывшего Московского государственного гуманитарного института-интерната). Это единственный в России специализированный вуз для инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы, в его составе пять факультетов: юридический, экономический, иностранных языков, прикладной математики и информатики, книгоиздания и рекламы. В институте созданы реабилитационный медицинский центр и научная лаборатория, разрабатывающая новые подходы к профессиональному обучению и реабилитации инвалидов. Особое внимание уделяется медицинскому обслуживанию и рациональной организации учебной работы в соответствии с возможностями студентов. С 2004 г. приказом Министерства образования РФ институт стал Главным учебно-методическим центром по обучению инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы.

А. Е. Никольский, рассматривая когнитивные технологии реабилитации студентов, утверждает, что удовлетворение жизненных потребностей человека с ограниченными физическими возможностями требует создания комфортного информационного взаимодействия со средой обитания и деятельности, в первую очередь, с людьми в процессе получения знаний и специальных умений. Личность с ограничениями физических возможностей реабилитирована, если она профессионально и социально адаптирована (приспособлена) к внешней среде и обществу. В данном случае следует рассматривать реабилитационную культуру как совокупность достижений во взаимоотношениях [4].

В. Г. Гончарова и О. А. Автушко, описывая определенные успехи в организации психолого-педагогического сопровождения в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, говорят о том, что достичь их позволили следующие организационные составляющие. Во-первых, это создание подготовительного отделения, в рамках которого тщательно изучаются личностные особенности слушателей. На этапе довузовской подготовки используется целый комплекс мер для того, чтобы восполнить пробелы, увеличить объем необходимых и систематизировать полученные знания, что позволяет выпускникам подготовительного отделения успешно выдержать вступительные экзамены и обучаться в институте. Во-вторых, произошло изменение понимания профессиональной ориентации как процесса управления не только выбором профессии, но будущего места работы в соответствии с потребностями общества и возможностями личности. При частичной или полной интеграции студентов с ОВЗ в среду здоровых неизбежны индивидуализация и дифференциация образовательного процесса, увеличение доли самостоятельной работы. Отмечается, что организация системы непрерывного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья наиболее перспективна через создание единого комплекса «школа – подготовительное отделение – вуз». Организация комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения рассматривается как необходимое условие успешного обучения. Важным системообразующим психолого-педагогическим принципом организации всей работы является уважение личности участников образовательного процесса. Атмосфера полного принятия, признание друг друга, взаимоуважение позволяют эффективно выполнять поставленные учебные задачи и развиваться совместно [5].

Таким образом, анализируя опыт организации обучения студентов с ограниченными



возможностями здоровья, их психолого-педагогического сопровождения, мы пришли к выводу, что, несмотря на разность подходов, в изучаемых нами вузах проводится работа, направленная на создание благоприятной образовательной среды, изучение актуальных потребностей и проблем студентов с ОВЗ. Говоря о принципах организации, мы бы выделили следующие: *пропедевтической подготовки*, выражающийся в создании подготовительных факультетов, отделений; *постепенной интеграции* в среду условно здоровых студентов; *создания самостоятельных служб* психолого-педагогического сопровождения, реабилитации др., позволяющих решать текущие проблемы студентов; *создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры*, позволяющей профессорско-преподавательскому составу находить необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; *индивидуального подхода*, предполагающий раскрытие потенциальных возможностей каждого студента, его профессиональное и личностное ориентирование на социально значимые, полезные виды деятельности.

Учет данных принципов позволил сформулировать отдельные мероприятия в организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в Саратовском государственном университете: выявление особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ, исследование уровня социально-психологической адаптации в ходе вузовского обучения, раскрытие реабилитационного потенциала каждого такого студента с помощью целенаправленной социальной поддержки. Основной идеей в организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья является создание безбарьерной информационно-образовательной среды вуза, обеспечивающей индивидуализацию процесса обучения. Происходит вовлечение в образовательную среду высшего учебного заведения и школьников с помощью занятий с преподавателями университета по школьным предметам в режиме видеоконференций; особое значение это имеет для школьников с ограниченными возможностями здоровья, находящихся на домашнем обучении.

В целом очевидно, что процесс создания необходимых условий для успешной интеграции молодежи с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему вузов требует научной обоснованности, учёта характера различных групп инвалидности, иерархичности и координированности организационной деятельности субъектов, системности подхода

при выявлении и постановке проблем и ряда других факторов.

Список литературы

1. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. М., 2012. 212 с.
2. Головной учебно-исследовательский методический центр Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана. URL: <http://guimc.bmstu.ru/abitur> (дата обращения: 14.02.2013).
3. Красило Д. А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на факультете «Информационные технологии». URL: <open.ru/Portals/0/Documents/spec/5-2-15Красило.doc> (дата обращения: 14.02.2013).
4. Никольский А. Е. Когнитивные технологии реабилитации. Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями (ИТСП-2010). М., 2010. 218 с.
5. Гончарова В. Г., Автушко О. А. Организация учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном образовании // Сибирский вестник специального образования. Новосибирск, 2011. Вып. 2. URL: <http://www.tvirpx.com/file/887112> (дата обращения: 16.02.2013).

Experience of Psychological and Pedagogical Accompanying of Disabled Students

Elena B. Shchetinina

PhD in Sociology, Associate Professor,
the Chair at Corrective Pedagogy, Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: ebp1976@mail.ru

Marina D. Konvalova

PhD in Psychology, Associate Professor,
the Chair at Special Psychology, Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: markon2@yandex.ru

The article analyzes the major conditions that have been introduced in our country in order for disabled people to obtain higher education. It describes the experience of giving psychological and pedagogical support, accompanying that has already been utilized by the leading Russian institutions of higher learning. The study singles out several leading conceptual approaches to organization of psychological and pedagogical accompanying services. It formulates the major principles of assistance in adaptation for disabled students in the process of receiving higher education. The article generalizes the experience of creating accessible educational environment at institutions of higher education.

Key words: disabled students, conditions for receiving higher education, psychological and pedagogical accompanying, accessible educational environment.



References

1. *Problema dostupnosti professional'nogo obrazovaniya dlya lits s ogranichen-nymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve* (The problem of availability of professional education for persons with limited opportunities of health in the city of Moscow). Moscow, 2012. 212 p. (in Russian).
2. Golovnoi uchebno-issledovatel'skiy metodicheskiy tsentr Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. N. E. Baumana (Head of educational-methodical research center of the Moscow state technical University Bauman), available at: <http://guimc.bmstu.ru/abitur> (in Russian).
3. Krasilo D. A. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na fakul'tete «Informatsionnye tekhnologii»* (The Psychological and pedagogical escort of students with limited opportunities of health at faculty «Information technologies»), available at: open.ru/Portals/0/Documents/spec/5-2-15Красило.doc (in Russian).
4. Nikol'skii A. E. *Kognitivnye tekhnologii rehabilitatsii* (Cognitive technologies of rehabilitation). *Intellektual'nye tekhnologii i sredstva rehabilitatsii lyudei s ogranichennymi vozmozhnostyami* (ITSR-2010). (Intellectual technologies and means of rehabilitation of people with limited opportunities) (ITMR-2010). Moscow, 2010. 218 p. (in Russian).
5. Goncharova V. G., Avtushko O. A. *Organizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v professional'nom obrazovanii* (The organization of teaching and educational process and psychological-pedagogical escort of pupils with limited opportunities of health in professional education). *Sibirskii vestnik spetsial'nogo obrazovaniya* (The Siberian bulletin of vocational education). Novosibirsk, 2011. Edition 2, available at: www.tvirpx.com/file/887112 (in Russian).

УДК 37.015

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ В США

М. В. Дюжакова

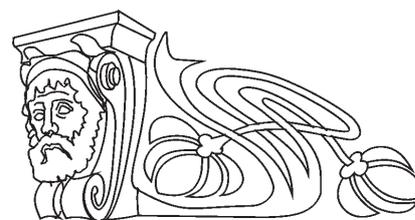
Дюжакова Марина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и методики дошкольного и начального образования, Воронежский государственный педагогический университет
E-mail d.sveta@rambler.ru

Статья посвящена анализу опыта подготовки учителей к работе с детьми-мигрантами, сложившегося в образовательном пространстве США, автор раскрывает основные характеристики содержания, технологий, ценностных ориентаций будущих учителей. Критическое осмысление опыта США по реализации идей поликультурного образования приводит к возможности использования российскими учеными и практиками накопленного в США позитивного теоретического и практического опыта по интеграции поликультурного образования в учебно-воспитательный процесс и дальнейшего реформировании системы отечественного образования на основе принципа поликультурализма. Автор приводит примеры курсов профессионального и психолого-педагогического циклов конкретных университетов США, которые могут обогатить поликультурный контекст российского педагогического образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, мультикультурное образование, миграционные процессы, дети-мигранты, поликультурная компетентность, педагогическое образование, системные изменения.

Введение

Развитие общества в конце XX – начале XXI в. подвержено все усиливающемуся вли-



янию миграционных процессов на развитие систем образования, становлению и развитию концепций поликультурного образования. Являясь следствием глобальных изменений, миграция стимулирует дальнейшие перемены в обществах, принимающих мигрантов, и в обществах, откуда совершается исход населения. Прогнозы ученых-демографов свидетельствуют, что в ближайшие 15–20 лет Россия будет вынуждена привлекать на постоянное место жительства до 1 млн человек ежегодно [1]. В этом случае во второй половине XXI в. мигранты и их потомки могут составить половину населения России.

Развитие страны в контексте расширяющихся миграционных процессов актуализирует проблему поиска научно обоснованных путей интеграции мигрантов в новые социокультурные условия, в том числе и средствами образования. Уже очевидна необходимость разработки современных моделей обучения детей-мигрантов, учитывающих различные культурные особенности школьников и уровни их готовности к обучению, а также разработки подходов к обновлению педагогического образования в русле развития идей поликультурности. С этой точки зрения, на наш взгляд, представляется целесообразным обращение к опыту США в



подготовке учителей к работе с детьми-мигрантами, что обусловлено, во-первых, тем, что США столкнулись с проблемами мигрантов еще в XIX в., а потому уже давно решают проблему их адаптации, в том числе средствами образования. Во-вторых, США является лидером в мире по числу иммигрантов (если принять общее число мигрантов в мире за 100%, то в Северной Америке их в 200 раз больше, чем в других странах вместе взятых). В частности, в США в течение длительного времени исследуются и практически разрешаются проблемы обучения детей-мигрантов в контексте поликультурного образования. В-третьих, США – лидер среди всех стран по предоставлению образовательных услуг мигрантам на разных ступенях и уровнях системы образования – от начальной школы до высшего образования.

Анализ опыта подготовки американских учителей к реализации идей поликультурного образования проводится с целью выявления особенностей понимания идей поликультурного образования ведущими учеными США, основных характеристик содержания, технологий, ценностных ориентаций будущих учителей. Критическое осмысление опыта этой страны по реализации идей поликультурного образования позволит увидеть возможности адаптации позитивного американского опыта в условиях развития миграционных процессов в российском образовании.

Теоретический анализ проблемы развития поликультурного образования в США

Проследивая историю развития мультикультуризма в США, американский культуролог Я. Пэй в работе «Культурные основы образования» [2, с. 38] выделяет пять обширных периодов: пуританского пути развития (1647–1870), Америки для американцев (1870–1920), идеала «плавленного котла» (1920–1965), великих социальных программ (1965–1970), современных подходов мультикультурализма (с 1970 г. по настоящее время).

Развитие идей поликультурности в конце XX – начале XXI в. связано, прежде всего, с переосмыслением идей социальной справедливости, с пониманием необходимости обеспечения равных возможностей детям из разных социальных слоев, с освоением учителем новой роли «агента социальных изменений в обществе» [3, с. 356], реализуемой в контексте критической педагогики (Н. Боумэн, П. Мак-Ларен, Б. Оллман, И. Янг и др.). Анализ истории становления и развития идей поликультурного образования в США свидетельствует о богатстве и неоднозначности понимания культурного

многообразия, о длительном сложном пути от жесткого авторитаризма (пуританства) до демократических путей поликультурности.

Идеи поликультурного образования в США продолжают развиваться и оформляться в различные течения. Современные тенденции развития поликультурного образования учитывают множественность социальных групп, нуждающихся в поддержке и защите общества. Большинство исследователей едины во мнении, что программы поликультурного образования должны ориентироваться на расовые, этнические, половые, социальные, религиозные группы, а также на учащиеся с отклонениями в развитии – инвалидов.

Признанным основоположником концепции поликультурного образования в США является Д. Бэнкс, директор Центра поликультурного образования в университете штата Вашингтон, предложивший пять измерений или сфер действия в образовании: 1) интеграция содержания (content integration); 2) процесс конструирования знания (the knowledge construction process); 3) преодоление предубеждений (prejudice reduction), 4) справедливая педагогика (an equity pedagogy); 5) стимулирование развития культуры и социальной структуры школы (an empowering school culture and social structure) [4, с. 3–24].

По мнению Бэнкса, поликультурное образование реализуется посредством интеграции этнического компонента содержания во все преподаваемые предметы – не только в общественные науки, литературу, искусство, домоводство, но и в естественные предметы, и даже в математику. Этнический компонент содержания заключается в том, что в любом вопросе необходимо иметь в виду: исторический опыт народа, его вклад в развитие всего общества или отдельного региона; проблемы, с которыми сталкивается данная национальность в повседневной жизни, условия её существования в повседневной жизни и в полиэтничном обществе. Эффективность поликультурного образования достигается в том случае, если вся среда и культура школы трансформируется таким образом, чтобы учащиеся из разных этнических и культурных групп могли бы иметь равный статус в культуре и жизни школы. Представленные положения теории Бэнкса являются базовыми для развития современной дидактики в школах и вузах Америки.

Опыт решения проблемы в учебных заведениях США

Подготовка учителей к работе с детьми-мигрантами в Америке осуществляется, прежде всего, на факультетах подготовки учителей



в колледжах и университетах и реализуется через содержание обучения. Первое место по «наполняемости» поликультурным содержанием принадлежит обязательным предметам историко-обществоведческого цикла, поскольку именно им отводится ведущая роль в процессе социализации. Например, в Восточном Мичиганском университете при изучении курса «Социология» студенты знакомятся со следующими разделами: «Общество и расовое неравенство», «Ключевые проблемы теории феминизма» и др. [5, с. 178]. В Бостонском университете в курс «Политология» включены темы поликультурного содержания: «Власть и молодежь в поликультурном обществе», «Проблемы демократии в американском обществе», «Закон, женщина, работа», «Феминизм в Америке» [6, с. 210].

В таком содержательном наполнении прослеживается характерный для американской системы образования интегрированный подход, при котором в содержании нескольких предметов выделяются кластеры (clusters), смысловые объединения, способствующие формированию системного мышления и единой картины мира. В качестве кластеров в предметах историко-обществоведческого цикла могут выступать такие проблемы, как «Семья», «Война и мир», «Раса и этничность в Америке», «Цена прогресса», «Империя и экономическая политика», «Шестидесятые», «Власть». Перечисленные курсы выполняют как образовательную, предметно-содержательную, так и воспитательную функции, готовя студентов к жизни в современном многокультурном обществе.

Главным ресурсом реализации идей поликультурного образования является вариативная часть содержания обучения; преподавателями вузов разрабатываются программы, курсы по выбору, модули поликультурного содержания: «Иммиграция и жизнь Америки», «Раса и этничность в современном искусстве и литературе», «Природа и история притеснений, основанных на этнической и половой принадлежности» (Йельский университет совместно с общеобразовательными школами г. Нью-Хэйвена, штат Коннектикут), «Билингвальное обучение», «Интернационализация в обучении» (Исследовательский центр поликультурного образования при Университете г. Боулдер, штат Колорадо), «Поликультурное образование», «Диверсификация в образовании» (Университет Северной Айовы, штат Айова), «Образование и бедность», «Межкультурное взаимопонимание», «Расовые сходства и различия», «Раса и этничность в Америке» (Восточный Мичиганский университет) и т.д. [5, 7, 8, 9]. Большинство из перечисленных курсов основаны на интегративной модели – это учебный курс, в котором представлены

сведения из различных областей знаний. Поликультурное образование в силу своей многоплановости и междисциплинарности не может осуществляться в рамках одной учебной дисциплины: оно интегрируется практически во все предметные области и курсы. Технологии обучения включают изучение конкретных ситуаций, просмотр видеопрограмм с лекциями, общение студентов по Интернету, написание письменных работ и специальных творческих проектов поликультурного содержания. Среди наиболее распространенных технологий можно выделить практикумы, педагогическое моделирование, микропреподавание, работу в творческих мастерских, групповые проекты, написание педагогических эссе, кейс-метод, создание web-сайтов. Микропреподавание представляет собой создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения: например, студенты дают 10–15-минутные уроки для небольших групп учеников; уроки записываются на видеокамеру, после чего их просматривают и обсуждают. Подобные нестандартные приемы должны готовить к активным и самостоятельным педагогическим действиям.

Основным методом курса «Поликультурное образование» является изучение конкретных педагогических ситуаций. Анализ каждого случая предусматривает блок заданий для студентов, который включает несколько этапов: чтение и обдумывание конкретного случая, изложенного в виде рассказа; ответы на вопросы по единому для всех случаев плану; составление небольшого (1–4 страницы) заключения с выводами; обсуждение выводов на занятии с другими студентами; правку собственного заключения после обсуждения с учетом услышанного.

Вопросы, на которые должен ответить студент и по которым пишется заключение:

- что привело к описываемым событиям?
- можно ли было сделать что-то для успешного разрешения возникшего конфликта?
- если можно, то что?
- кто должен был это сделать и когда?
- как развивались бы события, если бы все было сделано, как вы предлагаете?

Часто оказывается, что студенты, представители различных этнических групп, видят ситуацию по-разному.

Цели программы по поликультурному образованию сводятся к развитию поликультурных компетентностей будущего учителя; они включают общие профессиональные умения, например, понимание ключевых перспектив и целей образования, выявление проблем, мешающих успешному образованию; к ним «прибавляются» специальные «поликультурные умения»: понимать потребности учащихся из



разных культурных групп, выбирать методики, подходящие для конкретного класса (группы), развивать эффективные методы обучения представителей национальных меньшинств. Используемые технологии позволяют формировать у будущих учителей необходимые для их профессиональной деятельности качества: справедливость, заботливость, толерантность, социальную активность, способности к эмпатии, рефлексии. Значительная часть занятий проводится в формах диалога, дискуссии или дебатов; последняя становится все более популярной в вузах и школах Америки; примером могут служить дебаты на тему «Античная демократия», где студенты разбиваются на две команды, представляя сторонников и противников афинской демократии, отстаивающих свою позицию. Такая форма позволяет развивать самостоятельность и нестандартность мышления, ответственность за свою работу, мотивацию к учебной деятельности, способность услышать оппонента и противопоставить его аргументам и доводам свои.

Центральным звеном профессионально-педагогической подготовки будущих учителей США является формирование гуманистических ценностей. В профессиональной деятельности особое по значению место отводится нравственным качествам учителя: глубокому знанию учащихся; любви и уважению к ним; справедливости; доброте; общительности; оптимизму; эмпатии и др. В современной школе учитель не может успешно работать без солидной психологической подготовки: традиционные дисциплины общей и возрастной психологии дополняются большим числом курсов, учитывающих специфику учительской деятельности: психодиагностикой; конфликтологией; формированием позитивной «Я-концепции»; психологией общения; развитием эмпатии; поведенческими стереотипами в классе и т.д.

Например, цикл психологических дисциплин в университете Колорадо (штат Колорадо) представлен следующими предметами: «Возрастная психология», «Психология развития ребенка», «Особенности детей и подростков», «Индивидуальные особенности», «Коррекционная педагогика», «Обучение детей с серьезными недостатками», «Эмоционально неустойчивые дети» и т.д. [8, с. 34–36]. Педагогический цикл дополняется курсами, дающими будущему учителю знания о разнообразии психотипов учеников, которые необходимо учитывать в обучении и воспитании: о способах выявления и обучения детей группы риска; особенностях обучения одаренных детей; поликультурном подходе в образовании; сведениях о детях национальных меньшинств и этнических групп в классе и т.д.;

делается акцент на социальных проблемах образования, таких как взаимоотношения школы и общества; образования и демократии; о проблемах, связанных с социальным неравенством в образовании; о необходимости взаимосвязи общины, родителей и школы; бизнеса и образования; средств массовой информации и образования и др.

Примером педагогической подготовки могут служить курсы, преподаваемые в университете Эмпория (штат Канзас): «История педагогики», «Основы воспитания», «Содержание образования и обучение детей», «Теория и практика обучения и воспитания», «Философия воспитания», «Особенности профессии учителя», «Права ребенка», «Терпимость», «Одаренные дети», «Трудные дети», «Проблемы американского образования». Большинство из перечисленных учебных дисциплин являются обязательными, кроме того, есть еще множество педагогических предметов по выбору [10, с. 58–60].

Подготовка учителей к работе с детьми-мигрантами в системе повышения квалификации

Наряду с профессиональной подготовкой реализация идей поликультурного образования осуществляется в системе повышения квалификации и переподготовки учителей. В последипломном образовании велика роль университетов, которые организуют курсы различной продолжительности и содержания как для получения степени, так и без ее присуждения. Департаменты образования имеют центры педагогической службы, при которых открываются разнообразные курсы повышения квалификации учителей, преимущественно бесплатные. Большой вклад в последипломное образование вносят общественные профессиональные организации, которые обычно устраивают летние семинары, конференции, творческие мастерские по актуальным проблемам образования, к их числу относятся известный в мире фонд Чарльза Кеттеринга, получивший известность далеко за пределами страны, фонд Форда и т.д. На выделенные деньги организуются курсы повышения квалификации, поездки по стране и в зарубежные страны. Такой повышенный интерес к учителю-мастеру со стороны государственных органов и общественных организаций является хорошим стимулом повышения профессионального мастерства, следовательно, качества образования на всех уровнях [11].

Повышение квалификации работающих учителей осуществляется также через магистерские программы, в которые включены курсы и



модули поликультурного содержания. Преподаватели вузов, тесно работающие со школами и привлекающие учителей к продолжению образования, разрабатывают курсы, ориентирующие на взаимодействие в полиэтническом классе; эти требования изложены в национальных стандартах по аккредитации педагогических заведений в разделе «Многообразие» или «Диверсификация». В них предусмотрено несколько условий педагогического образования: учет расовой, этнической принадлежности студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп; отражение культурной мозаики в учебных планах при контроле их выполнения, действиях профессорско-преподавательского состава, оценке результатов обучения; создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе. В Профессиональных стандартах для аккредитации педагогических учреждений Национального совета по аккредитации педагогического образования (Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions) 2008 г. в разделе «Диверсификация» содержится требование к выпускникам педагогических учреждений: уметь «... взаимодействовать со школьниками с ограниченными возможностями и учащимися из различных социоэкономических и этнических групп. Педагогическая практика помогает студентам противостоять тем эпизодам в поликультурном образовании, которые отрицательно воздействуют на процесс обучения школьников, и развивать стратегии для совершенствования процесса обучения как самих школьников, так и будущих учителей» [12, с. 57]. Одним из требований стандарта является «глубокое и сравнительное изучение национальных различий в обществе». Предлагается воспитывать способности студентов эффективно снимать межнациональные конфликты: уважать этническое многообразие, позитивно воспринимать различные идеи, ценности, культуры и т. д.

Заключение

Главной целью поликультурного образования в США выступает создание условий для получения качественного образования на всех уровнях всеми учащимися независимо от расовой, этнической, социальной, гендерной, культурной, религиозной принадлежности, а главной задачей – устранение всех форм дискриминации, в том числе по расовому признаку как основной причины неравенства в обществе.

Накопленный в США позитивный опыт в области интеграции поликультурного об-

разования в учебно-воспитательный процесс может быть полезен отечественной науке при дальнейшей разработке теории поликультурного образования. Сравнение позиций российских и американских авторов показывает, что российские ученые акцентируют внимание на культурном многообразии населения России, в то время как американские исследователи подчеркивают необходимость формирования активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости. Если в России в качестве ведущей задачи поликультурного образования выдвигается воспитание уважительного отношения к культурным различиям и подготовке молодежи к жизни в поликультурной среде, то американские ученые выдвигают на первый план устранение дискриминации по расовому признаку.

Таким образом, при условии сохранения лучших отечественных традиций и бережного отношения к ним разумное заимствование лучших образцов зарубежного опыта будет способствовать обогащению российской образовательной системы в аспекте подготовки учителей к работе с детьми-мигрантами.

Список литературы

1. Вишневский А. Г. Политический анализ должен вытекать из анализа демографического // Политический класс. 2005. № 2. С. 47–50.
2. Pai Y. Cultural Foundation of Education. Columbus. New Jersey, 1990. 280 p.
3. Мак-Ларен П. Жизнь в школах : введение в критическую педагогику. М., 2007. 417 с.
4. Banks J. Multicultural Education : Historical Development, Dimensions, and Practice. N.Y., 1995. 256 p.
5. East Michigan University. Catalog 2010–2011. Ypsilanti, 2010. 388 p.
6. Boston University. Catalog 2011–2012. Boston, 2011. 356 p.
7. Yale – New Haven Teachers Institute. URL: <http://www.cis.yale.edu/ynhti/curriculum/unjts> (дата обращения: 12.09.2013).
8. University of Colorado. Catalog 2003–2004. Boulder, Colorado, 2003. 312 p.
9. University of Northern Iowa. Catalog 2004–2006. Cedar Falls, Northern Iowa. 2004. 342 p.
10. Emporia State University. Catalog 1998–1999. Emporia, Kansas, 1998. 322 p.
11. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США (на примере штата Южная Каролина) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 215 с.
12. Professional Standards for Accreditation of Teacher Preparation Institutions. National Council for Accreditations of Teacher Education. Washington, DC, 2008. 92 p.



From Experience of Preparing Teachers to Work with Migrant Children in the United States

Marina V. Dyuzhakova

Doctor in Pedagogy, Professor,
Voronezh State Pedagogical University,
86, Lenina str., 394043, Voronezh, Russia
E-mail: d.sveta@rambler.ru

The article is devoted to analysis of the experience of preparation of teachers to work with children of migrant workers established in the educational space of the USA, the author reveals the main characteristics of the content, technology, value orientations of future teachers. Critical reflection on the experience of the United States on the implementation of the ideas of multicultural education leads to the possibility of using Russian scientists and practices accumulated in the USA positive theoretical and practical experience on the integration of multicultural education in the educational process and further reforming the national system of education based on the multicultural principle. The author gives examples of courses of professional and psychological-pedagogical cycles of the universities in the USA, which can enrich the multicultural context of the Russia state pedagogical education.

Key words: multicultural education, migration, migrant children, multicultural competence, pedagogical education, systemic changes.

References

1. Veshnevskiy A. G. Politicheskii analiz dolzhen vytekati iz analiza demograficheskogo (Policy analysis should follow from the analysis of the demographic).
2. *Pai Y.* Cultural Foundation of Education. Columbus. New Jersey, 1990. 280 p.
3. Mak-Laren P. Zhizn' v shkolakh: vvedenie v kreticheskuyu pedagogiku (Life in schools: an introduction to critical pedagogy). Moscow, 2007. 417 p. (in Russian).
4. *Banks J.* Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. N.Y., 1995. 256 p.
5. East Michigan University. Catalog 2010–2011. Ypsilanti, 2010. 388 p.
6. Boston University. Catalog 2011–2012. Boston, 2011. 356 p.
7. Yale – New Haven Teachers Institute, available at: <http://www.cis.yale.edu/ynhti/curriculum/unjts>
8. University of Colorado. Catalog 2003–2004. Boulder, Colorado, 2003. 312 p.
9. University of Northern Iowa. Catalog 2004–2006. Cedar Falls, Northern Iowa, 2004. 342 p.
10. Emporia State University. Catalog 1998–1999. Emporia, Kansas, 1998. 322 p.
11. Hatyushina A. A. Teoriya i praktika povysheniya kvalifikatsii ucheteley USA (na primere shtata Yuzhnaya Karolina (Theory and practice of improvement of qualification of teachers of the USA {on the example of South Carolina}). Moscow, 2009. 215 p. (in Russian).
12. Professional Standards for Accreditation of Teacher Preparation Institutions. National Council for Accreditations of Teacher Education. Washington, DC, 2008. 92 p.

УДК 37.061

УПОЛНОМОЧЕННЫЙ ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. Л. Васильева

Васильева Людмила Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет
E-mail: lap2004@yandex.ru

Показано, что институт уполномоченных по защите прав участников образовательного процесса является важной составляющей развития образовательного, учебно-воспитательного процесса. Постоянный контроль за соблюдением правовых норм образовательного процесса (мониторинги, социологические опросы, анкетирование) позволяет не допускать перегрузок учащихся домашними заданиями, текущими контрольными работами. Выступления омбудсмена на родительских собраниях, педагогических советах дают возможность участникам образовательного процесса не только

получить правовую информацию, но и решить возникающие проблемы в цивилизованной форме. Показано, что атмосфера детской защищенности и психологического комфорта меняет стиль школьной жизни, превращает учителей, детей, родителей в союзников и единомышленников; пересматриваются педагогические позиции учителя и администрации, создаются условия, помогающие созданию и принятию ценностей гражданского общества, способов совместной деятельности людей разного возраста и пола, мировоззрения и вероисповедания, национальностей и характеров; происходит становление правовой культуры всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: права ребенка, уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса, охрана личных прав и защита личных прав.





Введение

Основой существования современного правового государства является соблюдение прав человека. Право на жизнь, на достоинство, неприкосновенность личности, свободу совести, мнений, убеждений, автономию личной жизни, право на участие в политических процессах – это необходимые условия гармоничного существования как человека, так и социума, поэтому в обществе сегодня особое значение приобретает охрана и защита прав всех граждан, начиная с самого раннего возраста. Именно дети составляют самую массовую группу наименее защищенного населения. Защита детей – это защита будущего России, формирование нашего завтра. Ребенок при любых обстоятельствах должен быть первым, кто получает защиту и помощь. В Конвенции ООН о правах ребенка 1989 г. указано, что государство обязано защищать ребенка от любых форм дискриминации (ст. 2, п. 2), принимать все необходимые законодательные, административные и другие меры для осуществления прав ребенка (ст. 4). Конституция Российской Федерации, уставы субъектов РФ определяют обязанность Российской Федерации и её субъектов поощрять и развивать деятельность по обеспечению и защите прав и свобод человека и гражданина, способствовать их восстановлению. Реализовать некоторые провозглашенные права и свободы нелегко, они часто нарушаются, а методы их защиты несовершенны, в решении этого вопроса важная роль отводится уполномоченному по защите прав участников образовательного процесса.

Институт уполномоченного по защите прав субъектов образовательного процесса

За рубежом уполномоченные по защите прав участников образовательного процесса функционируют давно и накоплен большой опыт их работы, в нашей стране такие специалисты действуют относительно недавно. Институту уполномоченных по защите прав участников образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях Саратовской области исполнилось 11 лет. Первых защитников прав участников образовательного процесса было немного – 11 человек, с сентября 2001 г. их стало 140, а с 2002 г. должность уполномоченного была введена во всех средних и основных общеобразовательных учреждениях области. Организация деятельности таких специалистов, по мнению М. И. Орлова и В. Г. Петрович, связана с некоторыми трудностями: недостаточно богата теоретическая база; должность уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса является внештатной и на эту должность человек выбирается сроком всего на один

год. Из-за маленького срока работы человек не успевает усвоить теоретический материал в совершенстве и применить его на должном уровне, на практике [1].

Уполномоченный по правам человека в Российской Федерации одной из наиболее важных, первоочередных задач для себя определил защиту прав детей, с этой целью в его аппарате создано специализированное Управление по правам ребёнка. Работа управления ориентирована на решение вопросов, связанных с соблюдением и защитой прав, свобод и законных интересов ребенка, на содействие совершенствованию законодательства о правах ребенка и приведению его в соответствие с Конституцией РФ, общепризнанными принципами и нормами международного права. Значительная роль в отстаивании прав детей, безусловно, принадлежит региональным уполномоченным по правам ребёнка, которые проводят большую работу по своевременному выявлению фактов нарушения прав ребенка. В субъектах Российской Федерации активно развивается и работает сеть уполномоченных по правам человека, в составе рабочих аппаратов которых есть сотрудники, специализирующиеся в области защиты прав ребёнка.

Управление по правам ребенка нацелено на взаимодействие с уполномоченными по правам человека и уполномоченными по правам ребенка в субъектах Российской Федерации, правозащитными и другими общественными организациями, юристами, учеными. Для наиболее полного обеспечения и реализации прав и законных интересов детей уполномоченным по правам ребенка создан Консультативный совет по правам ребёнка, объединяющий максимально широкий спектр властных, общественных и научных сил, в состав которого вошли все региональные уполномоченные по правам ребенка.

Создание института уполномоченного по правам человека Саратовской области стало началом успешного развития правового образования и правового просвещения в сфере прав человека.

Рассмотрим значение термина «уполномоченный»: буквально это слово означает «представитель, действующий от чьего-то имени». Уполномоченный по правам человека – назначенное парламентом РФ должностное лицо, призванное осуществлять контроль за соблюдением прав и свобод человека в деятельности государственных органов и должностных лиц. Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса – медиатор, т.е. посредник между сторонами, который в своей деятельности обязан следовать трем принципам: нейтральности, добровольности участия сторон, конфиденциальности информации.

Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса избирается собра-



нием учащихся, учителей и родителей, которых делегируют собрания учащихся класса и их родителей, членов педагогического коллектива делегирует собрание учителей. Выборы уполномоченного осуществляются открытым или прямым тайным голосованием, в них участвуют учащиеся, начиная с 7-го класса, их родители и учителя, выборы проводятся один раз в год, в сентябре. Для организации и проведения выборов уполномоченного в образовательном учреждении создается избирательная комиссия; предвыборная агитация проводится не более чем в течение двух недель и заканчивается за 2–3 дня до выборов. Уполномоченный избирается в целях усиления гарантий защиты прав и достоинства участников образовательного процесса и восстановления нарушенных прав, в своей деятельности он руководствуется Европейской конвенцией о правах ребенка, Конституцией РФ, уставом школы, правилами школьной жизни. Он содействует исполнению законов «Об образовании» РФ и Саратовской области, совершенствованию правил школьной жизни и правовому просвещению участников образовательного процесса. Уполномоченный при осуществлении своих функциональных обязанностей независим и неподотчетен школьным органам и должностным лицам.

Уполномоченным по защите прав участников образовательного процесса может быть только совершеннолетний участник образовательного процесса (учитель, воспитатель, психолог, социальный педагог, родитель). Участник образовательного процесса, занимающий в школе административную должность, не может быть избран уполномоченным. Уполномоченный избирается на срок, установленный собранием школы (но не менее одного учебного года), он может быть досрочно освобожден от обязанностей в случае подачи личного заявления о сложении полномочий, увольнении из учреждения.

Цель социально-педагогической деятельности уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса – не просто установление контроля за соблюдением прав ребенка, а «начало движения от прав Ребенка к правам Человека» [2].

Основными задачами уполномоченного являются следующие: всемерное содействие восстановлению нарушенных прав участников образовательного процесса; оказание помощи родителям по вопросам соблюдения прав человека, прав ребенка; регулирование взаимоотношений участников образовательного процесса в конфликтных ситуациях, связанных с соблюдением прав человека, прав ребенка; обеспечение взаимодействия семей, учителей и детей по вопросам защиты прав ребенка, прав человека; содействие правовому просвещению участников образовательного процесса.

Основными направлениями деятельности уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса являются:

принятие внутренних нормативных актов, регулирующих отношения внутри школьного коллектива;

проведение мероприятий, посвященных правам участников образовательного процесса; рассмотрение обращений учеников, их родителей и учителей и посильная помощь в соответствии со спецификой сложившейся ситуации.

Приоритетным направлением в деятельности уполномоченного является защита прав и законных интересов несовершеннолетних участников образовательного процесса, при этом необходимо различать термины «охрана личных прав» и «защита личных прав». Охрана личных прав – это установление государством правовых норм, регулирующих общественно необходимое поведение участников правоотношений по поводу конкретного блага, и санкций за их нарушение. Защита личных прав – это предусмотренные законом меры ответственности, которые применяются к нарушителям прав личности с целью восстановления или компенсации утраченных благ. Следует иметь в виду, что не все личные права восстановимы после их нарушения. Например, могут быть восстановлены честь и доброе имя человека, но невозможны поврежденное здоровье человека или его жизнь в случае смерти, поэтому в деятельности уполномоченного в сотрудничестве с другими специалистами и учреждениями первостепенное значение приобретает профилактика правонарушений.

Согласно ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» 1999 г., «профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних – система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении» (ст. 1) [3, с. 224]. Профилактика правонарушений осуществляется социальным педагогом школы, заместителем директора по воспитательной работе, классными руководителями с привлечением правоохранительных органов и системы учреждений социальной защиты населения (социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, центров социальной помощи семье и детям, центров социальной защиты населения).

Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса должен координиро-



вать свою социально-педагогическую деятельность и строить свою работу во взаимодействии с другими специалистами и учреждениями: в процессе своей деятельности он взаимодействует с уполномоченным по защите прав человека Саратовской области, правозащитными организациями, органами управления образования, инспекцией по делам несовершеннолетних, отделом опеки и попечительства, управлением социальной защиты населения, Центром социального обслуживания населения, специалистом по работе с молодежью. Уполномоченные по защите прав ребенка и других участников образовательного процесса наладили между собой взаимодействие и стремятся координировать свою работу, о чем свидетельствует заключенное в 2005 г. «Соглашение о сотрудничестве и взаимодействии уполномоченных по правам ребёнка в субъектах Российской Федерации». Развивается также взаимодействие уполномоченных по правам человека и уполномоченных по правам ребёнка. Так, в 2000 г. аппаратом уполномоченного был создан сайт уполномоченного в Интернете. В образовательном учреждении уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса тесно сотрудничает с комиссией по делам несовершеннолетних.

В настоящее время ведется целенаправленная работа как на федеральном, так и на региональных уровнях по созданию системы специалистов и учреждений, обеспечивающей соблюдение прав детей: создаются различные социальные, педагогические, медицинские службы для оказания помощи и защиты интересов всех категорий нуждающихся детей. На сегодняшний день существующие механизмы реализации и защиты прав детей совершенствуются.

Современная ситуация в образовании характеризуется тем, что права учащихся часто нарушаются или реализуются лишь частично. Формирование у работников образования ориентации на уважение прав детей надо рассматривать как одну из значимых задач, её решение предполагает, в первую очередь, повышение уровня правовой культуры всех участников образовательного процесса [1].

Уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса должен не только знать права, обязанности и ответственность всех участников образовательного процесса, но и уметь применять нормативно-правовое обеспечение в своей деятельности, на что указывается в «Примерном положении об Уполномоченном по защите прав участников образовательного процесса». Изучение прав детей не может сводиться только к информированию о существовании этих прав. Учащиеся должны иметь ясное представление и о способах реализации этих прав, и о собствен-

ной ответственности за их осуществление, и о необходимости уважения к правам других людей. Конечно, одна осведомлённость не способна обеспечить уровень правосознания и соответствующего поведения. Но знание и соблюдение законов является обязанностью гражданина независимо от возраста, уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса оказывает содействие правовому просвещению участников образовательного процесса.

Основными формами работы уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса являются:

индивидуальные и коллективные беседы с учащимися, учителями, родителями с родительской общественностью;

доведение до сведения администрации информации об учителях, постоянно нарушающих права учащихся;

организация на классных часах занятий по ознакомлению с «Правилами школьной жизни»;

защита прав конкретного ребёнка и представительство его интересов;

расследование дел по индивидуальным жалобам детей;

наблюдение за осуществлением законодательства, касающегося защиты интересов детей;

внесение рекомендаций в государственные органы по изменению законодательства в области охраны прав детей;

содействие повышению информированности о правах ребёнка как самих детей, так и взрослых;

действие в качестве посредника в случаях возникновения конфликтов между детьми и родителями;

представление докладов о проделанной работе и о положении дел в вопросах соблюдения прав ребенка.

Правильный подход и активное участие уполномоченных по защите прав участников образовательного процесса и их помощников способствует реализации правового образования и просвещения подрастающего поколения.

Конечно, общеобразовательное учреждение должно быть готово к введению должности уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса, показателями такой готовности могут быть: высокий уровень ученического самоуправления, взаимодействие педагогической и родительской общественности, пропаганда правовых знаний. Но уже сейчас уполномоченные по защите прав участников образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях стали необходимым элементом школьной жизни при решении проблем учеников, учителей, родителей, воспитателей, действенным центром по их правовому просвещению и правовой помощи. Соблюдение прав



детей в системе образования имеет существенное значение не только для развития системы образования, но и для общества в целом.

Заключение

Таким образом, институт уполномоченных по правам участников образовательного процесса является важной составляющей развития образовательного, учебно-воспитательного процесса. Постоянный контроль за соблюдением правовых норм образовательного процесса (мониторинги, социологические опросы, анкетирование) позволяет не допускать перегрузок учащихся домашними заданиями, текущими контрольными работами. Выступления омбудсмена на родительских собраниях, педагогических советах дают возможность участникам образовательного процесса не только получить правовую информацию, но и решить возникающие проблемы в цивилизованной форме. Атмосфера детской защищенности и психологического комфорта меняет стиль школьной жизни, превращает учителей, детей и родителей в союзников и единомышленников; пересматривается педагогическая позиция учителя и администрации, создаются условия, помогающие созданию и принятию ценностей гражданского общества, способов совместной деятельности людей разного возраста и пола, мировоззрения и вероисповедания, национальностей и характеров; происходит становление правовой культуры всех участников образовательного процесса. Вся работа уполномоченных направлена на улучшение условий образовательного, учебно-воспитательного процесса, соблюдение санитарно-гигиенических норм, этических норм поведения как учащихся, так и педагогов, создание комфортного морально-психологического климата. Для того чтобы дети и другие участники образовательного процесса были осведомлены о своих правах, защищены от нарушений этих прав, необходимо активное функционирование в общеобразовательных учреждениях такого субъекта социально-педагогической деятельности как уполномоченный по защите прав участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Орлов М. И., Петрович В. Г. 8-летка Уполномоченных по защите прав участников образовательного процесса : от теории к практике. Саратов, 2008. 78 с.
2. Примерное положение об Уполномоченном по защите прав участников образовательного процесса общеобразовательного учреждения. URL: <http://www.resobr.ru/materials/362/5879/> (дата обращения: 05.02.2013).

3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // Пакет нормативно-правовых актов Российской Федерации по социальной защите семьи и детей. Саратов, 2006. С. 223–250.

Ombudsmen for Participants in the Educational Process as a Subject of Social and Educational Activities

Lyudmila L. Vasilyeva

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
the Chair at Education Methodology, Saratov State University,
83, Astrahanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: lap2004@yandex.ru

Institute of Ombudsmen for participants of the educational process is an important part of the educational process. Constant monitoring of legal compliance of the education process (monitoring, surveys, questionnaires) is used to protect students from homework overload and current tests. Speeches of ombudsmen at parent meetings and teacher councils provide an opportunity for participants of the educational process to obtain not only legal information, but also to solve problems in a civilized manner. Atmosphere of child protection and psychological comfort changes school life, turns teachers, children and parents into allies and associates; pedagogical standpoint of teachers and administration is revised, conditions that help to create and adopt the values of civil society, the way of joint activities for people of different age and gender, ideology and religion, nationalities and personalities, is the establishment of legal culture of all participants of the educational process are introduced.

Key words: children's rights, ombudsmen for participants of educational process, protection of individual rights and personal rights.

References

1. Orlov M. I., Petrovich V. G. 8-letka Upolnomochennykh po zashchite prav uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa: ot teorii k praktike. *The eight-year of Inspectors by defending of educational process participant's rights: from theory to practice*. Saratov, 2008. 78 p.
2. *Primernoe polozenie ob Upolnomochennom po zashchite prav uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya* (Approximate position of the Authorized to protect the rights of participants of educational process, educational institution), available at: <http://www.resobr.ru/materials/362/5879/> (in Russian).
3. *Federal'nyi zakon ot 24 iyunya 1999 g. № 120-FZ «Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh* (The Federal Law of June 24. 1999 № 120-FZ «On Principles of Prevention of Juvenile Delinquency»). *Paket normativno-pravovykh aktov Rossiiskoy Federatsii po sotsial'noy zaschite sem'i i detey* (Packade of legal acts of the Russian Federation on social protection of family and children). Saratov, 2006, pp. 223–250 (in Russian).



Подписка на I полугодие 2014 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

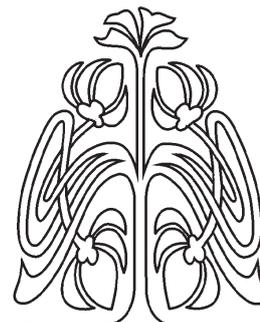
Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmepsy@mail.ru



ПРИЛОЖЕНИЯ

