



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Психология социального развития

Арендачук И. В.

Психологическая структура профессиональных рисков
в образовании: мотивационно-волевой компонент

3

Шувалов А. В.

Психологическое здоровье и образование человека

8

Ткачёва М. С.

Психические состояния как критерии помехоустойчивости спортсмена

20

Якиманская И. С.

Оценка безопасности образовательной среды, асоциального поведения, системы
помощи и поддержки во мнениях школьников городских и сельских школ
Оренбургской области

23

Мальшев И. В.

Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности
учащихся старших классов

34

Летягина С. К.

О проблеме формирования половой идентичности в современном обществе

38

Шамионов А. Д.

Особенности профессиональных намерений педагогов-психологов
на начальном этапе обучения в вузе

41

Педагогическая акмеология

Бенин В. Л.

Введение предмета «Основы религиозных культур и светской этики»
и формирование картины мира ребенка

45

Хуторянская Т. В.

Сущность семейно-педагогического сотрудничества в современной школе

50

Сведения об авторах

54

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

Дыльнов Геннадий Васильевич

Захаров Андрей Михайлович

Комкова Галина Николаевна

Лебедева Ирина Владимировна

Левин Юрий Иванович

Макаров Владимир Зиновьевич

Монахов Сергей Юрьевич

Орлов Михаил Олегович

Прозоров Валерий Владимирович

Федотова Ольга Васильевна

Федорова Антонина Гавриловна

Черевичко Татьяна Викторовна

Шатилова Алла Валерьевна

Шляхтин Геннадий Викторович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна

Члены редакционной коллегии

Акопов Гарник Владимирович

Григорьева Марина Владимировна

Демакова Ирина Дмитриевна

Знаков Виктор Владимирович

Кашапов Мергалияс Мергалимович

Панов Виктор Иванович

Поляков Сергей Данилович

Рахимбаева Инга Эрленовна

Толочек Владимир Алексеевич

Фетискин Николай Петрович

Черникова Тамара Васильевна

Черняева Татьяна Николаевна

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



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации обще-теоретические, 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. Подписанные 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 PCX, TIFF или GIF.

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.

Ведущий редактор

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Трубникова Татьяна Александровна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Степанова Наталия Ивановна

Корректор

Певная Татьяна Константиновна

Адрес редакции

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

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: akmeopsy@mail.ru

Подписано в печать 20.03.12.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 6,51 (7,0).

Тираж 500 экз. Заказ 7.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

CONTENTS

Scientific Part

Psychology of Social Development

Arendachuk I. V.

Psychological Structure of Professional Risks in Education: Motivational-Volitional Component 3

Shuvalov A. V.

Psychological Health and Education of the Person 8

Tkacheva M. S.

The Mental Conditions as Criteria of Athlete's Hindrance Resistance 20

Yakimanskaya I. S.

Safety Assessment of the Educational Environment, Antisocial Behavior, Systems and Support in Opinion of City and Rural Schoolchildren of Orenburg Region 23

Malyshev I. V.

Peculiarities of Steadiness to Stress and Adaptation Characteristics of Personality of Senior Pupils of Schools 34

Letyagina S. K.

To the Issue of Sexual Identity Formation in Modern Society 38

Shamionov A. D.

Features of Professional Intentions of Educational Psychologists at the Initial Stage of University Studies 41

Pedagogical Akmeology

Benin V. L.

Establishment of the Course «The Bases of Religious Cultures and Secular Ethics» and Organization of Children's Worldview 45

Hutoryanskaya T. V.

Essence of Family-Pedagogical Cooperation at Modern School 50

Information about the Authors

54



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9:331

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РИСКОВ В ОБРАЗОВАНИИ: МОТИВАЦИОННО-ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ

И. В. Арендачук

Институт дополнительного профессионального образования
Саратовского государственного университета
E-mail: arend-irina@ya.ru

В статье рассматриваются содержательные особенности мотивационно-волевых аспектов профессиональных рисков. Дано определение понятия ситуации неопределенности, рассматриваются факторы, искажающие восприятие риска и мотивы, определяющие активность преподавателя, направленную на преодоление неопределенности. Указывается, что эта активность обусловлена готовностью к риску как способностью личности полагаться на свой потенциал и ее стремлением к профессиональной успешности.

Ключевые слова: профессиональный риск, ситуация неопределенности, восприятие риска, факторы восприятия риска, мотивы профессиональной активности, готовность к риску.

Psychological Structure of Professional Risks in Education: Motivational-Volitional Component

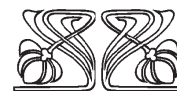
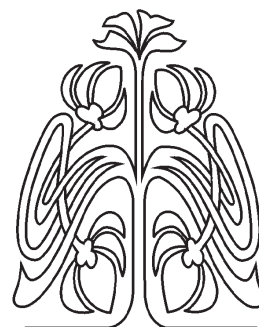
I. V. Arendachuk

The article considers the substantial features of motivational-volitional aspects of professional risks. Explains the concept of a situation of uncertainty, discusses the factors deforming perception of risk and the motives that determine the activity of the teacher, directed on overcoming the uncertainty. It is underlined, that this activity was willing to risk, as the person's ability to rely on their own potential, and her desire for professional success.

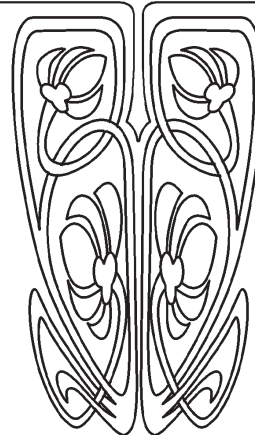
Key words: professional risk, the situation of uncertainty, perception of risk, factors of perception of risk, motives of professional activity, willingness to risk.

Профессиональные риски в системе высшего образования многообразны, но чаще всего они обусловлены условиями научно-педагогического труда; психологическими факторами, возникающими в межличностном взаимодействии преподавателя вуза как субъекта образовательного процесса; его способностью к произвольной саморегуляции своих эмоциональных состояний, поведения и деятельности. И в этой связи мы полагаем возможным выделить в научно-педагогической деятельности, как минимум, три группы вероятных психологических рисков: 1) внешние, связанные с действием условий профессиональной среды; 2) социально-психологические, обусловленные особенностями межличностных взаимодействий; 3) собственно психологические, определяемые субъектными качествами преподавателя. Психологическую структуру этих рисков можно представить через их взаимодействие на двух взаимосвязанных уровнях – субъектном и деятельностном.

Субъектный уровень обусловлен совокупностью индивидуально-личностных и профессиональных свойств преподавателя, принимающего решение в ситуации неопределенности. Это решение порождает поступки и действия, направленные на него самого и на окружение, которое испытывает на себе последствия принятого решения либо



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





задействуется при его реализации. Правильное решение делает ситуацию понятной и определенной. В случае ошибки потенциальный, в данной ситуации, риск реально существующей становится опасностью и выражается в виде неприятностей, потерь (и для преподавателя – субъекта риска и для окружающих – объектов риска). При этом опасность становится источником риска только тогда, когда субъект принимает решение и начинает действовать. Именно его поступки на основе принятого решения уменьшают или усиливают риск, поэтому деятельностный уровень связан с совокупностью действий по реализации принятого решения и достижению результата, соответствующего цели, в ситуациях неопределенности.

Понятие «определенность» (полная ясность; ситуация, когда известны все варианты решения и их последствия) тесно связано с процессом выработки и принятия решений. В педагогическом взаимодействии ситуация полной определенности преподавателю встречается крайне редко. Значительно чаще он сталкивается с ситуацией неопределенности, в которой нельзя оценить потенциальный результат, поскольку неизвестны варианты решения проблемы и невозможно предусмотреть последствия принятого решения либо оценить вероятность их появления. Такая ситуация возникает в тех случаях, когда на неё воздействуют новые факторы и нет возможности получить о них достоверную информацию.

Неопределенности в профессиональной деятельности вузовского преподавателя могут быть объективными и субъективными. Источники объективных неопределенностей находятся либо во внешней среде, либо вне влияния на них субъектов образовательной и научно-педагогической деятельности (руководства вуза, факультета, кафедры, преподавателей и студентов). Субъективные неопределенности связаны с деятельностью субъектов образовательного процесса, принимающих недостаточно обоснованные решения из-за своей некомпетентности или из-за неопределенности внешней и внутренней среды, сложности проблемной ситуации и ограниченности времени. Сталкиваясь с неопределенностью, преподаватель стремится получить дополнительную информацию различными психолого-педагогическими методами и интуитивно определить вероятность достижения положительного результата (установления педагогически целесообразных отношений).

Говоря об отношении субъекта профессиональной деятельности к ситуации неопределенности, следует отметить такой основополагающий фактор как восприятие риска. Применительно к деятельности преподавателя вуза наибольший интерес представляют следующие теории восприятия риска:

знания, в соответствии с которыми неявное представление человека о ситуации и степени

ее опасности позволяет воспринимать ее как опасную;

личности-индивиды проявляют различное отношение к риску: одни любят рисковать и потому часто идут на риск, другие не терпят риска и стараются избегать его;

культуры, согласно которой человек, являясь активным организатором собственного восприятия, выбирает объект страха, дабы поддерживать образ жизни в соответствии с культурными предпочтениями, мировоззрением и идеологией, определяющимися глубоко укорененными ценностями и верованиями, обеспечивающими ему реализацию различных моделей общественных отношений.

Обобщив, мы можем сказать, что эти теории описывают различия в субъективном восприятии риска, и сводятся: к знанию/незнанию о нашем риске, личному отношению к опасности, социальным характеристикам индивидов. В этой связи М. В. Меткин выделяет основные характеристики процесса восприятия риска:

это динамический процесс, поскольку восприятие человеком одного и того же риска не постоянно и со временем может подвергаться изменению;

это интерактивный феномен: индивидуальное восприятие риска опосредовано его восприятием в местном (профессиональном) сообществе;

это социально обусловленное явление: действие социальных институтов по управлению риском изменяет его социальную интерпретацию¹.

Исследовательская группа П. Словики показала, что существует два важных элемента восприятия риска: фактор страха (боязнь потенциального исхода) и фактор контроля (степень владения ситуацией). Когда риски сопровождаются и страхом, и отсутствием контроля, они воспринимаются как очень серьезные². Страх – ценное свойство, так как потери могут быть фатальными и непоправимыми. Возникнув, страх затмевает собой все другие мотивы и может сам стать источником рискованных действий. Так, исследования показали: работники, у которых был страх несчастного случая, чаще попадали в подобные ситуации, чем те, кто был ориентирован на успех в деятельности³.

На основе анализа работы Б. Шнайера «Без страха. Взвешенные рассуждения о безопасности в переменчивом мире» мы выделили следующие психологические факторы, которые искажают восприятие риска, в том числе, и в ситуациях профессиональной деятельности:

«предубеждение оптимизма», заключающееся в том, что при равных шансах человек верит, что положительное разрешение ситуации более вероятно, чем отрицательное. Поэтому люди склонны думать, что у них получится лучше, чем у остальных, которые занимаются той же деятельностью (именно из-за этого человек может совершать рискованные действия и одновременно жаловаться на такое поведение других, именно



поэтому он думает, что может быть успешным там, где другим это не удалось);

«эвристика доступности», означающая, что люди оценивают частоту или вероятность явления, основываясь на том, насколько легко эти явления и происшествия можно представить; другими словами, в любом процессе принятия решений данные, которые легче всего вспоминаются (больше доступны), приобретают больший вес, чем те, которые сложно вспомнить;

«пренебрежение вероятностью», т. е. склонность игнорировать реальные возможности в случаях, когда ситуация эмоционально окрашена (например, одержимость терроризмом на фоне более обычных угроз);

«ретроспективные предубеждения», когда, основываясь на своих воспоминаниях, предшествующем опыте, люди недооценивают или переоценивают вероятность текущих событий;

«эффект фрейминга», означающий, что выбор зависит от того, как представлены альтернативы: стоит представить выбор как выгоду, и люди с меньшей охотой идут на риск, но когда выбор представлен как потеря, они идут на риск с большим желанием;

«эффект владения»: нежелание идти на риск, когда дело касается прибылей, и стремление рисковать, когда дело касается потерь; с этим связана и более высокая оценка того, что можно потенциально потерять, нежели того, что может быть расценено как потенциальная выгода.

Б. Шнайер считает, что влиянием этих факторов объясняется, почему человек переоценивает редкие риски и недооценивает обычные; почему он тратит столько энергии на объяснение своих неудач в прошлом и игнорирует те обстоятельства, которые могут привести к неудаче в будущем; почему он обеспокоен редкими угрозами, о которых узнал из эмоционально рассказанных личных историй, а не столь обычными угрозами, которые представлены сухими статистическими данными⁴.

Вместе с тем следует отметить, что влияние этих факторов на восприятие и оценку риска, а также на процесс принятия последующего решения во многом определяется мотивами, которыми руководствуется человек, и его способностью довести принятое решение до логического завершения. И в этой связи представляется важным рассмотреть мотивационно-волевые факторы возникновения внутренних источников неопределенности, порождающих риски профессиональной деятельности, которые на субъектном уровне характеризуются мотивами деятельности и готовностью субъекта осуществить волевое действие по принятию и реализации решения, направленного на преодоление ситуации неопределенности. Мотивационная составляющая этой группы факторов обеспечивает активность и направленность поведения субъекта в ситуации неопределенности на достижение цели, а волевая – гибкость или устойчивость этого поведения в за-

висимости от того, увеличивается или снижается риск вследствие принятого решения, т. е. выполняет регулятивную функцию.

Однако сама мотивация также может стать источником риска: если она слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего может наблюдаться дезорганизация поведения и деятельности. Кроме того, высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции (напряжение, волнение, стресс и т. п.), что также приводит к ухудшению деятельности.

Анализируя мотивационную структуру принятия решений, мы считаем возможным выделить следующие мотивы, которые в ситуации неопределенности обуславливают активность преподавателя как субъекта профессиональной деятельности:

безопасности, связанный с уверенностью преподавателя в своих профессиональных перспективах, стремлением защитить себя от «превратностей судьбы» и избежать ситуаций, которые мешают ему удовлетворять свои потребности;

статуса как стремления к престижу (определённое положение, которое преподаватель занимает на кафедре, факультете, в вузе или обществе в соответствии с господствующими в них организационно-культурными ценностями и социальными ролями);

принадлежности – к значимой для преподавателя профессиональной группе, принятие ею;

стремление к одобрению, связанное с активным подчинением общественным и групповым нормам;

самоуважение как стремление к сохранению достойного места в референтной группе, которое может проявляться как в погоне за общественным одобрением или признанием в связи с хорошо выполненной работой, так и в желании быть независимым и свободным. Этот мотив может лежать в основе желания быть компетентным или успешным в профессиональной деятельности, а также добиться власти или престижного положения;

самореализация, которая связана с успешностью профессиональной деятельности и удовлетворенностью личности в социуме⁵; в условиях трудовой деятельности это осуществляется через карьерные замыслы, которые субъект воплощает в своем жизненном пространстве⁶;

мотив достижений, который можно определить как желание соответствовать высшим критериям и преуспевать в условиях конкуренции. Согласно Д. Макклелланду, сила мотивации достижения (стремления к успеху) зависит от трех факторов: ожидания успеха, ценности получаемых результатов (награды и поощрение), чувства личной ответственности за достижение⁷. Исследования показали наличие обратных корреляционных связей между мотивацией достижения и готовностью личности к риску⁸, т. е. чем выше стремление к успеху (достижению цели), тем



ниже готовность к риску; этот мотив влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации надежды на успех обычно скромнее, чем при слабовыраженной мотивации;

избегание неудачи, особенно там, где результаты деятельности воспринимаются и оцениваются другими. А. Бирни с коллегами выделяют три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии: 1) страх обесценивания себя в собственном мнении; 2) страх обесценивания себя в глазах окружающих; 3) страх не затрагивающих Я последствий⁹.

Готовность к риску как его мотивационная составляющая непосредственно связана с направленностью личности на достижение цели или с ориентацией на избегание неудачи. Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Людям, настроенным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска. Те, кто сильно ориентирован на успех и имеет высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, кто имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И, наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это преявляется настрою на успех, т. е. достижению цели.

В то же время восприятие текущей ситуации как неудачной или успешной влияет на то, насколько он стремится избежать риска. Так, в ситуации успеха (победы, выигрыша) большинство людей теряет склонность к риску и рискованным поступкам, так как хочет удержать приобретенное. Когда же они терпят нарастающие неудачи, то становятся более склонны к риску. Эта асимметрия действует во многих сферах: таких, как профессиональная деятельность, репутация и желание сохранить позитивный настрой. Однако следует иметь в виду, что восприятие успеха меняется от случая к случаю. Так, преподаватель, получивший устную благодарность за хорошо выполненную работу, может почувствовать себя потерпевшим неудачу, если он ожидал получить за эту работу материальное вознаграждение.

Психологические исследования выявили ряд закономерностей, связанных с мотивацией субъекта в профессиональной деятельности:

люди, ориентированные на достижение цели, предпочитают средний уровень риска, а те, кто боится неудачи, предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск (где неудача не угрожает престижу);

при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой;

людям, мотивированным на достижение цели и имеющим большие надежды на успех, свойственно избегать большого риска;

чем выше мотивация человека к достижению цели, тем ниже готовность к риску¹⁰.

Таким образом, активность субъекта профессиональной деятельности в ситуации неопределенности обуславливается его стремлением к успешности. Если субъект воспринимает эту ситуацию как угрожающую его профессиональной самореализации, результативности его труда, основными мотивами поведения становятся избегание неудач и стремление к успеху. Именно поэтому он направляет все волевые усилия на минимизацию риска, сохраняя тем самым целостность своей системы личных устремлений и притязаний, реализуемых в трудовой деятельности, и обеспечивает себе профессиональную успешность. Мотивация субъекта определяет не только его эффективность в профессиональной деятельности, но и характер возникающих в ней рисков. Любая ситуация неопределенности, воспринимаемая субъектом как угрожающая удовлетворению его потребностей, реализуемых в профессии, актуализирует поведение, направленное на снижение уровня риска и активизирует деятельность, связанную с прояснением ситуации и ее оптимальным разрешением.

Готовность к «личностному риску» можно отнести к динамическому образованию, определяемому активностью субъекта, которое, по утверждению В. А. Петровского, связывается с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных факторов¹¹.

Т. В. Корнилова считает, что риск, с точки зрения субъекта, есть там, где им не только обнаружено несоответствие требуемых и наличных (или потенциальных) возможностей в управлении ситуацией, но и где неопределенной является оценка самого потенциала этих возможностей. Неслучайно первые исследования риска в целодостижении прямо связывали неопределенность с угрозой самооценке (и соответственно динамикой переживаний успеха / неудачи действий). Тогда склонность к риску, по ее мнению, может означать не отказ от развертывания ориентации в ситуации, а готовность к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также готовность полагаться на свой потенциал¹².

Субъекты, вовлеченные в определенную совместную деятельность, могут не одинаково относиться к ее целям и результатам. Иногда это различие не носит принципиального характера и обусловлено либо частичным отсутствием взаимопонимания, либо естественным даже для единомышленников различием в мотивах, которое иногда доходит до столкновения интересов и предпочтений (возникает конфликт). И здесь человек сталкивается с поведенческим риском, который применительно к профессиональной деятельности преподавателя можно определить как осознанный или неосознанный способ поведения лиц, вовлеченных в профессиональное



и педагогическое взаимодействие в условиях вуза, который в том или ином отношении грозит преподавателю потерей (проигрышем, травмой, ущербом).

«Механизм» риска может по-разному «сопротивляться» достижению цели риска, поэтому для управления поведенческим риском преподавателю необходимо заранее выявить и контингент «субъектов-источников» риска, различия в мотивах поведения с ними, и особенности их предпочтений. А затем уже можно будет задуматься и выработать стратегию снижения риска. Так, воздействовать на оппонента с целью сблизить собственные позиции и понизить риск противостояния можно разными способами:

убедить его сделать что-то – для этого обычно апеллируют к чувству привязанности, любви, милосердия, долга, чести;

заставить его сделать то, что нужно, применив власть и силу, например, педагогического воздействия;

привести нравственные, моральные, законные и касающиеся культуры и общества аргументы.

Кроме того, успех управления рисками зависит от инструментария, которым располагает преподаватель в конкретной профессиональной и организационной среде, в конкретной ситуации педагогического взаимодействия. В самом общем виде В. Н. Вяткин выделяет четыре класса средств реагирования на риск:

воздействия на источник риска (атакующие меры);

влияние на внешнюю среду организации («экологические» меры);

воздействия на самоорганизацию (объект, субъект), экспонированную на риск (адаптация);

комбинированное реагирование – на источник, среду и организацию¹³.

В целом стратегия снижения риска может оказаться более или менее дружелюбной (или, наоборот, агрессивной) в зависимости от сложившейся ситуации (степени антагонизма и жесткости конфликта), однако в любом случае следует помнить, что исходный пункт управления поведенческим риском – это идентификация субъектов риска, их целей, мотивов действий и предпочтений («если что-то случилось, ищи, кому это выгодно») и выстраивание взаимодействия с учетом этих факторов.

Таким образом, на основе анализа особенностей мотивационно-волевого компонента в психологической структуре профессиональных рисков преподавателя в системе высшего образования можно сделать следующие выводы.

Ситуации неопределенности, возникающие в профессиональной деятельности вузовского преподавателя, порождают мотивы деятельности, обеспечивающие его активность и направленность поведения на достижение значимых целей и удовлетворение актуальных потребностей.

Гибкость и устойчивость этой активности определяются способностью осуществлять волевые действия по принятию и реализации решения, направленного на перевод ситуации в категорию определенной.

Характер активности и оправданность решения, принимаемого преподавателем в ситуации неопределенности, обусловлены факторами, связанными с восприятием и оценкой риска, а также готовностью к риску как способностью полагаться на свой потенциал.

Готовность к риску в ситуациях неопределенности как мотивационная составляющая профессиональной деятельности вузовского преподавателя непосредственно связана с его направленностью на достижение успеха или с ориентацией на избегание неудачи. Поэтому в ситуациях риска его активность как субъекта профессиональной деятельности обуславливается стремлением к успешности.

Примечания

- 1 См.: Меткин М. В. Рискологические аспекты кризиса в организации. СПб., 2004. 27 с.
- 2 См.: Канеман Д., Сленик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности : Правила и предубеждения. Харьков, 2005. 632 с.
- 3 См.: Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб., 2004. 495 с.
- 4 См.: Schneier B. Beyond fear thinking. Sensibly about security in an uncertain world. N. Y., 2003. 294 p.
- 5 См.: Коростылева Л. А. Самореализация личности в профессиональной сфере : генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. СПб., 2001. С. 3–23.
- 6 См.: Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2008. 512 с.
- 7 См.: Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007. 672 с.
- 8 См.: Грязнова Т. В. Готовность к риску в структуре личности руководителей высшего звена ж.-д. транспорта // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2006. № 3. С. 53–59.
- 9 См.: Фоменко Г. Ю., Ожигова Л. Н. III Всероссийская научно-практическая конференция «Личность и бытие: субъектный подход» // Психологический журн. 2006. Т. 27, № 4. С. 118–122.
- 10 См.: Панфилова А. П. Указ. соч.
- 11 См.: Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992. 224 с.
- 12 См.: Корнилова Т. В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 99–109.
- 13 Вяткин В. Н. Практический инструментарий управления рисками // Элитариум : Центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.elitarium.ru/2008/12/24/instrumentarij_upravlenija_riskami.html (дата обращения: 15.08.2011).



УДК 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

А. В. Шувалов

Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово»
E-mail: virtus@front.ru

В статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках научного проекта «Антропология социально-психологического здоровья детства»; рассматривается проблема психологического здоровья в научном и мировоззренческом аспектах; приведен сравнительный анализ подходов к этой проблеме; сформулированы основные положения теории психологического здоровья; представлена его антропологическая модель.

Ключевые слова: психологическое здоровье, субъективная реальность, со-бытийная общность, самотрансценденция, антропо-практика.

Psychological Health and Education of the Person

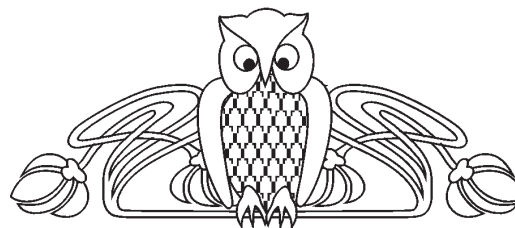
A. V. Shuvalov

In article presents the results of research conducted under the scientific project «Anthropology of the socio-psychological health of childhood».

Key words: psychological health, subjective reality, co-existence community, self-transcendence, anthropological practice.

II Всероссийский съезд психологов образования (Пермь, 1995 г.) постановил, что одной из главных целей деятельности педагогов-психологов является профессиональная забота о психологическом здоровье детей дошкольного и школьного возраста. Это решение нашло отражение в нормативно-правовых документах службы практической психологии образования. Так, понятие «психологическое здоровье» входило в профессиональный лексикон, таким образом, вокруг него складывалась двусмысленная ситуация: с одной стороны, в самом общем, интуитивно понятном значении оно было предложено как смыслообразующая и системообразующая категория профессионализма практических психологов образования, с другой – критиковалось за метафоричность (многозначность содержания и широту контекстов употребления). Исследования, проведенные в рамках проекта «Антропология социально-психологического здоровья детства», последовательно преодолевают это противоречие. Данный проект составил одно из стратегических направлений фундаментальных исследований «Антропологические основы развивающего дошкольного образования», реализуемых Институтом психолого-педагогических проблем детства РАО.

Здоровье человека относится к числу наиболее интригующих, сложных и не утрачивающих своей актуальности проблем. Мнимая простота его обыденного понимания не должна вводить



в заблуждение. Тема здоровья связана с фундаментальными аспектами человеческой жизни, имеет не только рационально-прагматический, но и мировоззренческий уровень рассмотрения соответственно, выходит за рамки узкопрофессионального обсуждения. Поэтому прежде чем углубляться в ее психологические нюансы, определимся с исходными вопросами, а именно – представлениями о сути здоровья с позиций современного гуманитарного познания.

В современной науке понятие «здоровье» не имеет общепринятого унифицированного толкования, характеризуется многозначностью и неоднородностью состава (оно синкретично). Согласно определению, которое было приведено в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1948 г., здоровье – это такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие. Формулировка «полное благополучие» нуждается в уточнениях и подвергается критике за слабую практическую направленность.

Знакомясь с трудами, представляющими вариации научного подхода к проблеме здоровья, помимо общепринятых сетований на сложность вопроса мы встречаем такие интерпретации как «оптимальное функционирование организма», «динамическое равновесие организма с окружающей природной и социальной средами», «способность индивида полноценно реализовывать свои биологические, психические и социальные функции», «полнокровное существование человека» и т. п. В зависимости от выбора дисциплины и соответствующей ей рациональной основы выводятся биологический, медицинский, экологический, социальный, демографический, экономический, психологический, педагогический, культурологический критерии здоровья как ориентиры для реализации практики здоровьесбережения. Исчерпывающие дефиниции понятия «здоровье», видимо, остаются делом будущего. Тем не менее можно выделить ряд общих положений:

здоровье является одной из базовых ценностей в жизни людей, это состояние, близкое к идеальному. Как правило, человек не бывает на протяжении всей своей жизни вполне здоровым;

в первом приближении здоровье – это сложный, многомерный феномен, отражающий



модусы человеческой реальности: телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие. Соответственно, возможна оценка соматического, психического и личностного (в сложившейся терминологической традиции – *психологического*) здоровья человека;

сегодня безусловно признается эффект взаимовлияний «духа», «души» и «тела» на общее состояние здоровья человека;

здоровье – это одновременно состояние и сложный динамический процесс, включающий созревание, формирование и работу физиологических структур организма, развитие и функционирование психической сферы, личностное становление, переживания и поступки человека;

это – культурно-историческое, а не узкомедицинское понятие: в разное время в разных культурах граница между здоровьем и нездоровьем определялась по-разному;

категория «здоровье» изначально коррелятивна полюсу индивидуальности: состояние здоровья персонафицировано и предполагает в каждом отдельном случае конкретное рассмотрение;

человек может быть здоров при определенных условиях жизни (экологические и климатические особенности, качество питания, режим труда и отдыха, социокультурная атмосфера и др.). Обстановка, благоприятная для одного, может оказаться неприемлемой и болезнетворной для другого. Выявление общих факторов здоровья позволяет определить принципы и разработать технологии здоровьесбережения;

динамика здоровья преимущественно зависит от образа жизни человека и далее, по мере убывания, – от наследственности, влияния окружающей среды, качества медицинских услуг;

для оценки состояния здоровья человека необходимы, с одной стороны, эталонный образец благополучия, с другой – понимание закономерностей возникновения и течения болезней. В этом качестве выступают системы научных представлений о норме и о патологии;

здоровье и болезнь относятся к числу диалектических, взаимодополняющих понятий: их изучение связано с осмыслением природы и сущности человека.

Внимание к проблеме психологического здоровья с исторической точки зрения выглядит вполне закономерным. Чтобы убедиться в этом, достаточно проследить логику развития психологической науки и эволюцию понимания проблемы нормы в психологии. Начальный период становления современной психологии назван *классическим*. Здесь безальтернативным объектом изучения была психика как свойство высокоорганизованной живой материи, предметом исследований стали психические явления в живой природе, в основу познания легли причинно-следственные объяснительные схемы. Психология развивалась по образцу естественных наук. Следующий этап – *неклассической* психологии – ознаменовался за-

рождением гуманитарной стратегии исследования «психики человека», попытками преодоления феноменологии психического и вхождения в феноменологию человеческой реальности. Его начинателем по праву считается З. Фрейд, но кульминацией неклассической психологии стали две ветви мировой психологии: «западная», гуманистическая и «советская», культурно-историческая. Сегодня мы являемся свидетелями и в меру сил участниками разворачивания третьего этапа – *постнеклассической* психологии. Работы В. Франкла¹ и С. Л. Рубинштейна² обозначили начало поворота психологической науки к сущностным характеристикам человека. В современной психологии идет «как бы собирание гуманитарного мировоззрения»³, «поиск средств и условий становления **полного человека**: человека – как **субъекта** собственной жизни, как **личности** во встрече с Другими, как **индивидуальности** перед лицом Абсолютного бытия»⁴. Оформляется антропная психология, ориентированная на человеческую реальность во всей полноте ее духовно-душевно-телесных измерений, нацеленная на изучение проблем существования человека в мире.

Восхождение от психофизиологических к метаантропологическим аспектам бытия повлекло преобразование системы психологического знания и пересмотр ее основных проблем. В отношении проблемы нормы такими шагами стали:

перемещение фокуса исследований с психического аппарата на специфически человеческие проявления;

понимание психической нормы как нормы развития: это процесс, а не состояние бытия; это направление, а не конечный путь⁵; это тенденция, собственно развитие, т. е. не некое место пребывания, состояние, а движение, полное риска⁶;

переход от заимствования способов решения проблемы в смежных науках к разработке психологических (как правило, описательных) моделей здоровья;

возникновение (как бы в противовес клинической психологии) *психологии здоровья* как самостоятельного раздела научных знаний и их практических приложений;

принципиальное различие терминов «психическое здоровье» и «психологическое здоровье»: первый характеризует отдельные психические процессы и механизмы, второй относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа⁷;

выделение *психологического здоровья человека* в качестве центрального объекта исследований психологии здоровья.

Определение «психологическое здоровье человека» состоит из двух категориальных словосочетаний: *психология здоровья* и *психология человека*. На стыке этих областей знания возникают психологические модели, рассматривающие проблему здоровья с человековедческой позиции. В многообразии мнений и течений постепенно



сформировались общие контуры теории психологического здоровья:

понятие «психологическое здоровье» фиксирует сугубо человеческое измерение, по сути, являясь научным эквивалентом здоровья духовного;

проблема психологического здоровья – это вопрос о норме и патологии в духовном развитии человека;

основу психологического здоровья составляет нормальное развитие человеческой субъективности⁸;

определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке.

Историческая инициатива в постановке и разработке проблемы психологического здоровья принадлежит видным западным ученым гуманистической ориентации – Г. Олпорту, К. Роджерсу, А. Маслоу. Сосредоточив научную и практическую деятельность на специфически человеческих проявлениях и общечеловеческих ценностях, гуманистическое течение оформилось на рубеже 1950–60 гг. Несмотря на разногласия внутри самого течения и размытость его границ, гуманистическая психология была признана в качестве новой психологической парадигмы, преимущественно проповедующей самобытность и самодостаточность человека. Вместе с ней в профессиональный лексикон входят пока еще «поэтико-метафорические» термины, определяющие качество индивидуальной жизни, в их числе – психологическое здоровье. Появляются работы по созданию психологических моделей здоровой личности, существенно обогатившие рациональный взгляд на проблему нормы: Г. Олпорт, введя представление о проприативности⁹ человеческой природы, составил образ психологически зрелой личности¹⁰; К. Роджерс, настаивая на том, что человек наделен врожденным, естественным стремлением к здоровью и росту, раскрыл образ полноценно функционирующей личности¹¹; А. Маслоу на основе теории мотивации личности создал образ самоактуализированного, психологически здорового человека¹². Резюмируя доводы упомянутых и других, не менее именитых авторов, можно утверждать, что с точки зрения гуманистического подхода, питающего безусловное доверие к человеческой природе, общим принципом психологического здоровья является стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на перипетии и трудности индивидуальной жизни.

Гуманистический подход стал рубежом в развитии психологии, способствовал преодолению редуцированного восприятия человека в науке, скорректировал профессиональные принципы в гуманитарных сферах (прежде всего, в образовании и здравоохранении), придал мощный импульс становлению практики психологической помощи людям. В период освоения профессии он вооду-

шевлял и автора этих строк. Критически осмыслив и соотнеся гуманистическую доктрину с опытом практической работы, можно признать, что далеко не все ее идеи и идеалы воспринимаются сегодня однозначно.

Гуманистическая психология реализовала установку персонцентрического сознания, для которого «самость» есть основополагающая и конечная ценность. Такая позиция больше соответствует укладу языческого мира, только объектом поклонения (идолом, кумиром) людей становятся не природные силы как живые сущности, а их собственная природа (натура), нормой жизни – самоутверждение и самовыражение во всех доступных формах, целью жизни – земные блага. Суть такого рода «природной духовности» проявляется в стремлении к человекобожеству, когда индивид старается приравнять себя к Богу, так и не потрудившись стать человеком. В наше время эта тенденция оформилась в культ вождельной успешности и приобрела характер социальной догмы. В действительности, замыкание индивида в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования чаще приводит к обесмысливанию бытия и общему снижению жизнеспособности.

Справедливости ради заметим, что установка на самоактуализацию получила неоднозначную оценку и среди гуманистически ориентированных психологов. Хорошо известна точка зрения В. Франкла, утверждавшего, что самоактуализация – это не конечное предназначение человека: «Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя <...> Подобно тому, как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания»¹³.

Отечественные психологи, когда были сняты идеологические барьеры и появилась возможность осваивать и осмысливать мировой опыт, отреагировали на представления о психологическом здоровье со всей широтой российского характера: заинтересованно (стараясь вникнуть в существо вопроса), популистски (апеллируя к ним по поводу и без), настороженно (усматривая в них опасность утраты психологией «суверенитета»: дескать, здоровье – это вотчина эскулапов), скептически (усомнившись в актуальности и практической значимости проблемы), критически (пеня на метафоричность понятия, неохваченность его формальной дефиницией). Оставив эмоции, можно констатировать, что тема выдерживает испытание временем: психологическое здоровье детей рассматривается сегодня как смыслообразующая и системообразующая категория профессионализма практических психологов образования; психологические факультеты готовят специалистов соответствующего профиля¹⁴; отечественная наука предложила иные основания



и принципы рассмотрения проблемы психологического здоровья, сообразные нашей культурной традиции и ментальности. Они последовательно реализованы в русле гуманитарно-антропологического подхода.

Центральной для гуманитарно-антропологического подхода в психологии является идея возможности и необходимости восхождения человека к полноте собственной реальности. Ее суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» происходит от лат. *humus* – «почва» и *humanus* – «человечный» и подразумевает пространство зарождения и вынашивания человеческих качеств и способностей, духовную укорененность и культурную преемственность человека; «антропологический» является производным от греч. *anthropos* – «человек», символизирует сущностные силы и надобывденную устремленность человека. Методологическую основу подхода составляет антропологическая теория развития, в которой описаны общие закономерности становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни (В. И. Слободчиков)¹⁵. Парадигмальное отличие и эвристическая ценность подхода состоит в том, что он постулирует антиномию человеческой субъективности (самости): она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преобразована) в его духовном возрасте.

В сравнении с мировоззренческим контекстом гуманистической психологии, сосредоточенной на индивидуальной сущности человека, гуманитарно-антропологический подход представляет собой соотношение рациональной психологической мысли с отеческой духовной и культурной традицией (табл. 1). Здесь «человеческое бытие становится самим собой лишь превращаясь в со-бытие, когда свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому. Во всеполноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное»¹⁶.

В антропологической модели психологического здоровья его условия и критерии могут быть выведены и раскрыты исходя из онтологии человеческого способа жизни¹⁷. Здесь уместно вспомнить очень точное замечание В. Франкла: «Отличительным признаком человеческого бытия является сосуществование в нем антропологического единства и онтологических различий, единого человеческого способа бытия и различных форм бытия, в которых он проявляется»¹⁸. В психологической антропологии в качестве предельных оснований, конституирующих «человеческое в человеке», были выделены *сознание, деятельность и общность*¹⁹. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, здесь – все во всем (!); они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою специфику. Соответственно, человек – это

существо деятельное, способное к созиданию и осознанному преобразованиям; сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчет в сделанном; общественное, укорененное в сложной системе связей и отношений с другими людьми.

Если не вдаваться в обширную конкретизацию (это особая работа и предмет обсуждений), то в пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить нормативные образы, предельные качества и запредельную форму бытия человека. Получается своего рода матрица сущностных (родовых) характеристик человека (табл. 2), которая позволяет выделить атрибуты психологического здоровья и основные формы отклонений (табл. 3).

Человек здесь предстает в различных обликах: бытие в качестве *субъекта* (функциональное и обыденное), *индивидуальности* (единичное и уникальное) и *личности* (целостное и надобыденное). Психологическая антропология призвана вместить и соотнести их между собой как разные уровни субъективной реальности, объединенные возможностью и необходимостью обретения человеком полноты своего бытия. Проницательный ум уловит в общем устройении человеческой субъективности действие закона иерархии (соподчинения), связывающего и обеспечивающего внутреннее согласие. Так периферия субъективности – «функциональное Я» – в процессе своего формирования не только стимулирует индивидуализацию человека, но и подчиняется ей. В поиске своего места и назначения в мире человек начинает «функционировать»: размышлять, рассуждать, действовать, принимать решения и совершать поступки – от первого лица. Но его развитие отнюдь не сводится к актуализации и гегемонии «индивидуального Я». На протяжении всего жизненного пути человек непрестанно экзаменируется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор пробуждает самую сердцевину внутреннего мира – «духовное Я». В нем приоткрывается сокровенная тайна личности, которая делает человека потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным²⁰. Подлинной опорой и ориентиром здесь становится исконная духовная традиция, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже. Бытие «в горизонте личности» может приносить страдание и требует мужества, однако именно оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Атрибуты психологического здоровья (в их сложившемся понимании) выглядят не иначе как достояние зрелости. Психологическая антропология указывает на неслучайный характер данного обстоятельства: «процесс саморазвития – как



Таблица 1

Основные подходы к проблеме психологического здоровья

Подход		
	Гуманистический	Гуманитарно-антропологический
Аксиологический аспект	«Общечеловеческие» гуманистические ценности, <i>приоритет прав и свобод человека</i>	Традиционные духовно-нравственные и культурные каноны, <i>приоритет ценности и достоинства человека</i>
Оценка человеческой природы	<i>Оптимистическая:</i> человек по своей природе добр и наделен врожденным, естественным стремлением к здоровью и росту	<i>Реалистическая:</i> в человеке противостоят разнообразные потенции – от благородных до безобразных, в мотивах и поступках могут быть проявлены и одни, и другие
Человеческое в человеке	Все, что помогает человеку <i>стать и оставаться самим собой</i>	Все, что побуждает стремление и волю <i>быть выше себя</i>
Нормативный вектор развития и саморазвития человека	<i>Самоактуализация</i> – максимально полное воплощение своих способностей и возможностей	<i>Универсализация</i> – выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вхождение в пространство в универсального со-бытия
Основа психологического здоровья	<i>Личностный рост</i> как утверждение самости в наращивании способности полноценного функционирования в условиях индивидуальной жизни	<i>Духовное возрастание</i> как преодоление самости в развитии способности к децентрации, самоотдаче и любви
Максима психологического здоровья	Стремление к самоидентичности: <i>быть самим собой</i>	Стремление к полноте человеческого бытия: <i>быть выше себя</i>
Установки психологической практики	Эмпатическое слушание, феноменологическое проникновение и безоценочное отношение: человека нужно принимать таким, каков он есть; психологическая помощь осуществляется «по ту сторону добра и зла»; фасилитация личностного роста человека преимущественно недирективными психотерапевтическими средствами	Доминанта на другом и участная внеаходимость: сопереживание человеку при критичном отношении к отрицательным проявлениям его нрава; психологическая помощь затрагивает духовно-душевную сущность человека и в силу этого соотносима с нравственными аспектами жизни, с проявлениями «проблемы добра и зла»; диалогические формы контакта, ориентированные на пробуждение в человеке его духовного (Истинного) «Я»
Мировоззренческая ориентация	<i>Неоязыческая:</i> эволюция человека как человекобожества (самоутверждение и самообогащение)	<i>Святоотеческая:</i> эволюция человека как Богочеловека (самоодоление и единение с Богом)

сущностная форма бытия человека – начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее; но человек долгие годы – нередко и всю жизнь – может и не быть его субъектом, тем, кто иницирует и направляет этот процесс»²¹. В длительный период дошкольного и школьного детства пространством вынашивания и актуализации у ребенка человеческих качеств и способностей является *со-бытийная общность*, условиями развития – *диалогическое общение* и *сотрудничество в деятельности* (игровой, учебной, организационной, практической), механизмом развития – *внешняя рефлексия* и *сопереживание*, средством нравственного воспитания – *личный пример* и *добрый совет (совесть)* старших. По сути, на начальных этапах онтогенеза именно детско-взрослая со-бытийная общность является субъектом (точнее, полисубъектом) жизнедеятельности ребенка и объектом (точнее, источником, исходной ситуацией) развития его субъективности. Поэтому в отношении детей критерии психологического здоровья корректнее соотносить с системой связей и отношений ребенка с его естественным человеческим окружением, прежде всего – со значимыми взрослыми.

Значимый взрослый – это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребенка: родитель, опекун, учитель, наставник. В основе классификации понятия «значимый взрослый» две существенные характеристики, которые наиболее точно и полно отражают статус конкретного взрослого человека в жизненном мире конкретного ребенка: это показатели кровного родства – «родной – чужой» – и духовной близости – «близкий – чуждый». Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви.

Мера кровного родства ребенка и взрослого изначально задана, поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости. Здесь возможны две противоположные тенденции: либо духовное единение, укрепление доверия, взаимопонимания и уважения, либо разобщение, безразличие или неприятие, вовлечение в пагубу. Духовная близость со значимым взрослым – залог психологического здоровья ребенка; пренебрежение, травмирование или растление наносят здоровью детей неизмеримый ущерб.



Таблица 2

Специфика человеческого способа жизни

Общие тематические параметры	Формы бытия человека и линии развития человеческой субъективности		
Основания человеческого способа жизни	<i>Человеческая деятельность</i>	<i>Человеческое сознание</i>	<i>Человеческая общность</i>
Сущностные силы человека	<i>Субъектность</i>	<i>Рефлексивность</i>	<i>Совестливость</i>
Способы актуализации человеческой сущности	<i>Самость</i>	<i>Свобода</i>	<i>Любовь</i>
Характеристики человеческого существования	<i>Самодетерминация (жизнеспособность и самообусловливание)</i>	<i>Самоидентификация (переживание самоотжественности, самоанализ и самооценка)</i>	<i>Самотрансценденция (децентрация и самоотдача)</i>
Пространства осуществления антропо-практики ²²	<i>Пространство совместно распределенной деятельности (пространство сотрудничества)</i>	<i>Пространство рефлексивного сознания (пространство переживания, внутреннего диалога, выхода человека в уникальную подлинность самого себя)</i>	<i>Пространство социальной организованности (пространство диалогического общения и сопереживания, со-бытийной общности, соборности)</i>
Базовые процессы и условия развития	<i>Социализация – освоение культуры человеческого образа жизни, культурная преемственность</i>	<i>Индивидуализация – оформление уникального и неповторимого Я, личное устремление</i>	<i>Универсализация – приобщение к святоотеческой культуре, вращение в мир традиционных духовно-нравственных ценностей, родовое (духовное) укоренение</i>
Линии и индикаторы развития	<i>От жизнеспособности к продуктивности жизнедеятельности</i>	<i>От переживания самоотжественности к осмысленности жизни, сущностному познанию и самоосуществлению</i>	<i>От децентрации (т. е. преодоления эгоцентризма) к самоопределению на основе чувства долга, нравственному достоинству и служению</i>
Доминанты мотивов и поступков	<i>На созидание</i>	<i>На познание истины</i>	<i>На человека</i>
Персональные проявления	<i>Труд</i>	<i>Переживания</i>	<i>Общение и отношения</i>
Образы бытия человека	<i>Человек как субъект собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей</i>	<i>Человек как индивидуальность, как выразитель уникальной внутренней сущности, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как авторство собственной жизни в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении</i>	<i>Человек как личность во встрече и взаимодействии с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место и назначение в жизни, свою позицию в отношении проблемы добра и зла и вытекающей из нее проблемы достойного и недостойного бытия в мире</i>
Афоризмы	<i>«Самостоянье человека – залог величия его» А. С. Пушкин</i>	<i>«Индивидуализм губит индивидуальность» К. Н. Леонтьев</i>	<i>«Личности нет, если нет ничего выше ее» Н. А. Бердяев</i>
Образы человеческого «Я»	<i>«Функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира</i>	<i>«Индивидуальное Я»: самоактуализация и жизнотворчество</i>	<i>«Духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия</i>
Евангельские образы	<i>Внешний человек, поглощенный реалиями мирской жизни</i>	<i>Внутренний человек, сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании</i>	<i>Новый человек, преображенный в деятельном стремлении к добру и Истине</i>



Окончание табл. 2

Общие тематические параметры	Формы бытия человека и линии развития человеческой субъективности		
Пределные качества человека	<i>Героизм</i> как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании	<i>Гениальность</i> как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества	<i>Святость</i> как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу
Запредельная форма бытия	БОГОЧЕЛОВЕК – воплощение онтологической истины в непостижимой для обыденного рассудка, запредельной форме универсального события		

Таблица 3

Специфика психологического здоровья человека

Общие тематические параметры	Формы проявления психологического здоровья и его нарушений		
Атрибуты психологического здоровья	<i>Самообладание («быть в себе»)</i> как воля к жизни и самостоятельность, способность принимать решения и действовать с опорой на собственные силы, разумное планирование жизни, масштабность целей и продуктивность действий, верность избранному делу	<i>Самобытность («быть самим собой»)</i> как вера в свое предназначение, выбор и прокладывание жизненного пути, дающего ощущение внутренней согласованности и подлинности индивидуального бытия, стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни и верность своему призванию	<i>Самоодоление («быть выше себя»)</i> как чувство солидарности и ответственности перед людьми, сознательное, добровольное принятие моральных обязательств и следование им, переживание духовного сродства и верность своему долгу
Источники нарушений психологического здоровья у детей	<i>Недостаточность и/или неадекватность социо-культурных условий развития:</i> искусственное сдерживание или форсирование развития	<i>Размытость и/или приземленность смысложизненных установок референтного человеческого окружения:</i> ориентация на сугубо материальные цели и мнимые, суррогатные ценности, ценностный релятивизм	<i>Скудность и/или извращенность базальных условий и духовно-нравственных оснований жизни:</i> деформация отношений и разобщение старших и младших, ослабление и разрыв межпоколенных связей
Психологическая клиника (детский период)	<i>Нереализованность</i> (педагогическая запущенность), <i>бесперспективность</i> («выученная беспомощность»)	<i>Опустошенность</i> («экзистенциальный голод», сдвиг в умонастроении и поведении ребенка от естественной детской романтичности к противоестественной расчетливости и скептицизму, «синдром Кая» ²³)	<i>Безродность</i> («атомизированность», моральная незрелость или моральная распущенность), « <i>мауглизация</i> » (нарушения самоидентификации и зооморфное поведение), <i>ценностная дезориентированность</i> (аморальный настрой и деструктивные установки), <i>психотравмирующие переживания</i>
Психологическая клиника (взрослый период)	<i>Обезличенность</i> – неспособность самостоятельно выработать и целенаправленно реализовывать жизненную программу, непродуктивность жизненного пути, гипертрофированная зависимость от других людей и жизненных обстоятельств (по сути, не знать и не чувствовать человека в себе); в просторечии – «малодушие»	<i>Дезинтеграция личности</i> – неудача в поиске смысла жизни и самоосуществлении (экзистенциальная фрустрация, экзистенциальный вакуум), застревание в обыденности, ощущение внутренней пустоты, переживание тщетности жизни, утрата опоры в себе и демобилизация душевных сил (смятение, апатия, меланхолия), «угасание» аутентичных форм общения и поведения (по сути, переживание человеком глубокого внутреннего разлада); в просторечии – «безвременье», «равнодушие», «суета»	<i>Деформация личности</i> – аномальный эгоцентризм, отчуждение нравственных чувств и добродетельных устремлений, тяготение к деструктивным установкам и одиозным убеждениям, следование принципу «ничего святого» (по сути, не видеть и не признавать человека в других); в просторечии – «криводушие», «окаянство»



Окончание табл. 3

Общие тематические параметры	Формы проявления психологического здоровья и его нарушений		
Ценности и цели психологической помощи как антропо-практики	Формирование «функционального Я» человека, восстановление и/или развитие самообладания, проектирование образа будущего и реализация жизненной программы	Актуализация «индивидуального Я» человека, восстановление и/или развитие самобытности, осмысление жизни и оценка личных целей с точки зрения их ответственности внутренней сущности	Пробуждение «духовного Я» человека, восстановление и/или развитие со-бытийности, совершенствование связей и отношений с ближними и дальними на основе дел добра и любви
Норма психологического здоровья	Оптimum саморазвития как синтез основных линий развития человеческой субъективности в тенденции к универсальности ²⁴ бытия человека		

Для ребенка это материнская и отцовская родовые ветви. Основа и главный критерий под-

линной близости двух людей – устойчивая духовная связь (табл. 4).

Таблица 4

Классификация значимых взрослых

Духовная связанность	Кровное родство	
	Родной	Чужой
Близкий	Родной и близкий	Чужой, но близкий
Чуждый	Родной, но чуждый	Чужой и чуждый

В. Франкл отмечал, что «у каждого времени свои невроты»²⁵, по сути, свои духовно-душевные недуги, которые требуют изучения и осмысления. Наше время – не исключение, недаром психологи-практики сетуют, что проблемные состояния современных детей все труднее понимать исходя из ранее сложившихся медико-психологических, психотерапевтических и психолого-педагогических представлений. В профессиональный обиход вошло определение «другие дети». Закономерно, что исследования проблемы психологического здоровья включили в себя вопросы актуальной «психологической клиники».

Во Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей записано: «Дети мира невинны, уязвимы и зависимы!» Психологическое состояние ребенка непосредственно связано с влиянием референтного окружения, характером отношений и образом совместной жизни. Центральное место в этиогенезе нарушений психологического здоровья детей занимают ситуации, когда нормальное развитие и существование ребенка возможно скорее не благодаря, а вопреки поведению и отношению окружающих. Причем ребенок наиболее уязвим в отношениях со значимыми взрослыми. Группу риска здесь составляют психически неуравновешенные и личностно незрелые, арефлексивные взрослые, которые не подготавливают, что *творят*, и не ведают, что творят в совместном с детьми жизненном пространстве, а также люди, склонные к пренебрежению этическими нормами и порочному поведению. В числе основных признаков дисфункциональных (пограничных и болезнетворных) состояний детско-взрослой общности можно выделить:

скудость и/или извращенность базальных условий и духовно-нравственных оснований жизни ребенка, деформация отношений и разобщение со значимыми взрослыми, ослабление и разрыв межпоколенных связей: формальный тип отношений (безразличие, пренебрежение детскими нуждами, депривация и безнадзорность), симбиотический тип отношений (подавление взросления, инфантилизация и инвалидизация), растлевающий тип отношений (потакание и вседозволенность, вовлечение в пагубу и соращение), травмирующий тип отношений (бесцеремонность и притеснение, домогательство и насилие);

размытость и/или приземленность смысло-жизненных установок референтного человеческого окружения ребенка: ориентация на насаждаемые массовой культурой сугубо материальные цели и мнимые, суррогатные ценности (привлекательность, слава, богатство, власть, удовольствия), ценностный релятивизм;

недостаточность и/или неадекватность социокультурных условий развития ребенка: искусственное сдерживание или форсирование развития²⁶.

К сходным выводам пришли и эксперты Всемирной организации здравоохранения: обобщив данные исследований, проведенных в различных странах мира, они констатировали, что психологические отклонения, как правило, отмечают у детей, которые растут в условиях семейного разлада, страдают от недостаточного общения со взрослыми или их враждебного отношения. В разломах и пустотах человеческих отношений вырастает *без-душность*, а еще, выражаясь словами Е. Шварца, безрукие души, безногие души,



глухонемые души, цепные души, легавые души, окаянные души... продажные души, прожженные души, мертвые души.

Нарушения психологического здоровья у детей объединены под общим названием – *антропогеня*²⁷. Их психологическую сущность составляют дисквалификация и/или деформация субъективности ребенка. Феноменология антропогеней включает биографически обусловленные переживания безродности («атомизированность», моральная незрелость или моральная распущенность), нереализованности (педагогическая запущенность), бесперспективности («выученная беспомощность»), опустошенности («экзистенциальный голод» и суррогатные предпочтения), а также крайние формы реагирования детей на чрезвычайно неблагоприятные жизненные условия – «мауглизацию»²⁸ (нарушения самоидентификации и зооморфное поведение), ценностную дезориентированность (аномальный эгоцентризм, деструктивные установки, аморальный настрой), психотравмирующие переживания (психогенные нервно-психические расстройства).

По нашему мнению, безродность, опустошенность и дезориентированность (по сути – антиподы родовой укорененности, культурной преемственности и добродетельной устремленности) можно отнести к наиболее злободневным проблемам современного детства. При неблагоприятном течении антропогеней принимают устойчивые формы нарушений психологического здоровья, в основе которых – недоразвитие, дезинтеграция или дисгармоническое развитие человеческой субъективности.

Было бы ошибкой считать, что нарушения психологического здоровья по аналогии с психическими недугами обязательно принимают вид душевного страдания или гротескного поведения, непременно проявляются в социальной дезадаптированности или асоциальных действиях. Напротив, люди могут успешно приспосабливаться к различным ситуациям, производить благоприятное впечатление, преуспевать и избегать поводов для внутреннего дискомфорта. Психологическое здоровье, в свою очередь, не исключает тревоги и растерянности, сомнений и заблуждений, конфликтов и кризисов. Состояние психологического здоровья имеет *«мерцательную природу»*, т. е. здоровье и нездоровье соприсутствуют в виде противоборствующих субъективных тенденций и смысловых содержаний, каждое из которых может преобладать в отдельные моменты жизни. Вместе с тем можно говорить о направленности мотивов и характере поступков человека, соответственно, можно выделить типичные отклонения в развитии человеческой субъективности.

Недоразвитие – первая линия дизонтогенеза субъективности – определяется диффузной самоидентичностью и несформированностью внятной личностной позиции с характерным конформным настроем. Проявляется как *обез-*

личность в ареллексивном способе жизни, неопределенности ценностных приоритетов, неустойчивом и беспринципном стиле поведения, отсутствии стремления к позитивной свободе и самостоятельности, крайне слабо выраженной способности планировать жизнь и проектировать будущее, чрезмерной зависимости от стечения обстоятельств, чужой воли и влияния среды (необязательно отрицательного), инфантильной безмятежности, приземленности интересов, наивных представлений о своих возможностях, неозабоченности вопросами морали и проблемой смысла своей жизни. Такие натуры склонны к избирательной идеализации людей, выбору лидера или кумира, что отчасти компенсирует недостатки их собственной самости. Объектом обожания и подражания может оказаться преуспевающая и популярная публичная персона или человек из ближайшего социального окружения, современник или харизматический деятель исторического прошлого, позитивно настроенная личность или одиозная фигура. Здесь *в структуре развития субъективной реальности прослеживается фиксация на процессе отождествления с тенденцией к со-зависимости*. Характер отношения к жизни и к другим людям является отражением ограниченной самобытности: человек не ведает или избегает сложных решений, риска личной инициативы и поступка, бремени ответственности, оказывается не в состоянии самостоятельно определить жизненные цели и мобилизоваться для их достижения, явно или подспудно переживает бесцельность и непродуктивность жизненного пути. Подобные натуры наиболее податливы к разного рода манипулятивным воздействиям (спекуляциям СМИ, пиар-технологиям, рекламе, мошенническим приемам, псевдоцелительным практикам и т. п.).

Дисгармоническое развитие – вторая линия дизонтогенеза субъективности – определяется искаженной самоидентичностью с характерным эгоцентрическим настроем. Оно проявляется как *деформация личности* – в чрезмерном самолюбии и неутолимой потребности самоутвердиться, привычке руководствоваться сугубо личной выгодой, навязывать свою волю и свои интересы окружающим, в стремлении добиваться желаемого во что бы то ни стало, бесчувственном отношении равно как к дальним, так и к ближним, безнравственном характере поступков (за счет других, в ущерб другим, против других) и умении подвести под них мировоззренческую основу, отрицании чувства долга и моральной ответственности. Именно из таких натур формируются одиозные лидеры. В данном случае *в структуре развития субъективной реальности прослеживается фиксация на процессе обособления с тенденцией к самозамкнутости*. Характер их отношения к жизни и к другим людям является отражением ограниченной со-бытийности: человек оказывается не в состоянии преодолеть самозамкнутость, раскрыть



смысл, вдохновляющий к децентрации, самоотдаче, терпимости и любви к ближнему. В погоне за вожделенными целями такая натура рискует впасть в зависимость от них и, лишившись привилегий, власти или привлекательности, переживать это как потерю самого себя, жизненный крах.

Промежуточная форма дизонтогенеза субъективности определяется односторонностью мотивационно-смысловой сферы, явно выраженным приоритетом материальных целей (комфорт, карьера, достаток) над духовными ценностями. Проявляется как *дизинтеграция личности* в снижении уровня смысложизненных устремлений, отступлении от личностного способа жизни и, как следствие, утрате чувства внутренней свободы и полноты бытия. В давние времена, когда лучник не попадал в цель, говорили: «Грех тебе!» Значит, грех – это состояние, когда человек изменил своему назначению, лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда его индивидуальная жизнь «не попадала в цель» (потеряла цельность), когда мнимые успехи прошли мимо главной задачи (спасения). В библейском миропонимании грех – антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни это состояние человека, лишённого чувства правды в отношении собственной жизни, в результате чего он погружает в обыденности, растрчивает впустую свои силы и способности, переживает экзистенциальный вакуум (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни и изменение системы жизненных отношений. В противном случае вслед за тщетными, иссушающими душу заботами и последующими разочарованиями велик риск регресса (состояния, пограничного недоразвитию субъективности, *атрофии самости* вплоть до со-зависимости) или порочных блужданий (состояния, пограничного дисгармоническому развитию субъективности, *гипертрофии самости* вплоть до самоистуканства – восприятия себя в качестве объекта поклонения).

Таким образом, с онтогенетической точки зрения – ключевой для психологической антропологии – характерными признаками дизонтогенеза субъективной реальности в первом случае являются *ограниченность самобытности* и *со-зависимость* (гипертрофированная форма зависимости индивида от других людей и жизненных обстоятельств), во-втором – *ограниченность со-бытийности* и *самозамкнутость* (замкнутость индивида, на своих интересах и пристрастиях), в промежуточной форме дизонтогенеза – *застывание в обыденности* и *дизинтеграция*, по сути, «духовное безвременье».

С этической точки зрения – определяющей для нравственной психологии²⁹ признаком отклонения от нормы психологического здоровья в первом случае является *неспособность самостоятельно делать нравственный выбор, держать*

нравственную позицию (в просторечии – малодушие³⁰), во втором – *отчуждение нравственных чувств и добродетельных устремлений вплоть до следования принципу «ничего святого»* (в просторечии – криводушие, окаянство³¹), в промежуточной форме – *нравственный релятивизм* (в просторечии – равнодушие и осуетление³²).

Эмпирические данные показывают, что нарушения психологического здоровья чаще носят смешанный характер. Коварность отклонений психологического здоровья состоит в том, что и детьми, и взрослыми они могут переживаться как субъективно благополучные состояния. Кроме того, есть серьезные основания полагать, что антропогении становятся предпосылкой возникновения нервно-психических и психосоматических расстройств, формирования зависимостей химического и нехимического генеза.

Наиболее широко представления о психологическом здоровье используются специалистами образования. Для системы образования проблема психологического здоровья сводится к вопросу о том, какой субъективный настрой и духовный облик складывается у ребёнка в процессе развития. Поэтому психологическое здоровье, в первую очередь, является не диагностическим, а контекстным понятием, фокусирующим педагогов и специалистов на профессиональной сверхзадаче. В образовании – это приоритет развития ребенка как личности; по сути, это означает введение педагогической деятельности в духовный контекст.

Секулярное мировоззрение относится к теме духовного настороженно – как к религиозной архаике. Между тем реальность духовного настойчиво и последовательно предъявляет себя людям во всех культурах и во все времена. Само понятие «духовность» подразумевает важное для педагогики прикладное содержание: духовность есть предельное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в родовой *укорененности*, культурной *преemptивности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром либо со злом (ибо бывает разная духовность). Соответственно, педагогическая деятельность может быть понята и описана как *антропо-практика* – практика культивирования базовых, родовых способностей человека. В первом приближении ее можно представить в виде трех уровней образовательных процессов, на которых осуществляется и результируется развитие.

На первом уровне ребенок, интеллектуально познавая и практически осваивая разнообразные предметы, развивается как самостоятельный субъект, приспособляющийся к сложным условиям природного и культурного пространств. Здесь отношения взрослого и ребенка строятся по типу *формальной общности*, в которой параметры совместной деятельности заранее заданы, статусы



(учитель и ученик) и функции (учить и учиться) предписаны. Качество образования обеспечивается грамотной организацией и методикой ведения учебного процесса.

Но приобретаемые знания и умения (компетентности) в подлинном смысле облагораживают ребенка лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его индивидуальности: помогают ему формировать собственное видение и понимание действительности, оттачивать свой «почерк» и свой стиль в деятельности, учиться принимать решения и совершать поступки «от первого лица», становиться и быть самим собой.

Залогом решения образовательных задач второго уровня является «человеческий фактор» – личное обаяние и педагогический такт взрослых, которые обнаруживают себя в чутком и бережном отношении к проявлениям нарождающейся детской самобытности, умении заинтересовать, воодушевить ребенка, предоставить соразмерные его возрастным возможностям степень свободы и пространство самоопределения. Задача педагога (специалиста) состоит в том, чтобы, не стесняя развитие детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем. Здесь образовательная практика перестраивается на эгалитарный стиль отношений, складывается *партнерская общность* взрослого и ребенка. Партнерство старших и младших несколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые системные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную – благородную – высоту развития индивидуальности ребенка.

Но и индивидуализация – не самоцель образования. Она, в свою очередь, должна становиться предпосылкой личностного развития и нравственного воспитания ребенка. Этот план развития определяют две вехи, в подготовке и обеспечении которых система образования играет великую роль: это встреча с самим собой и обращение к тому, Кто (Что) превосходит и восполняет тебя, пробуждает стремление не только *быть собой с другими*, но и *быть выше себя*, т. е. *быть для других*.

Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрерывно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее – достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор побуждает искать высшие (спасительные) ориентиры, укрепляющие и направляющие человека. «Личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет того горнего мира, к которому она должна восходить», – настаивал Н. А. Бердяев³³. В контексте истории

и культуры – это духовная традиция как форма приобщения к родовой сущности и обретения всей возможной полноты своего существования как человека; в религиозном миропонимании – это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела.

Образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества. Соответственно, важнейшей задачей системы образования является педагогическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении достойного и недостойного бытия, добра и зла. Здесь важно каждому и вовремя осознать, что «общество существует не потому, что каждый из нас существует; общество существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас»³⁴. Человек по своей духовной сути есть бытие для других. Личностное развитие неотделимо от позитивной социализации, которая предполагает воспитание у детей способности давать экологическую и нравственную оценку своим действиям и поступкам.

Подлинным пространством личностного развития и нравственного воспитания ребенка является *со-бытийная общность*: духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь является опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.

Размышляя о роли и возможностях образовательных учреждений в личностном развитии детей, будет уместно вспомнить старую шутку о двух дверях: на одной написано «Истина», на другой «Лекция об Истине»; возле второй двери выстраивается очередь, возле первой – никого. Открыть первую дверь – значит, принять муки выбора, риски действий и поступков, тяготы ответственности перед собой и другими (ближними и дальними, прошлыми и будущими поколениями) и через эти испытания учиться выбирать достойное или недостойное бытие, прорываться через внешние соблазны и собственный эгоцентризм к Добру и Истине, духовно возрастать. Здесь задача взрослых состоит в том, чтобы лишний раз задуматься, что является наиболее действенным средством воспитания, и не «ошибиться дверью» в поиске оснований педагогической деятельности, не забывать, что на этом пути все мы, независимо от возраста и социального положения, остаемся учениками и отнюдь не застрахованы от промахов и заблуждений.

Приоритет личностного развития отнюдь не исключает все прочие функции образования, приводя их на основе принципа иерархии к состоянию согласия и взаимодополнения. Такой настрой системы образования мы называем «*симфонией*»³⁵.



Примечания

- 1 См.: Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 220 с.
- 2 См.: Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 340 с.
- 3 Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология. М., 2000. С. 51.
- 4 Слободчиков В. И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии // Моск. психотерапевтич. журн. 2004. № 4. С. 11.
- 5 См.: Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 237.
- 6 См.: Братусь Б. С. Указ. соч. С. 58.
- 7 См.: Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 52.
- 8 «Субъективность» (по русски – «самость») – форма существования и способ организации человеческой реальности, её суть – самостоятельность духовной жизни.
- 9 Термин «проприум» (буквально – «собственное») объединяет все, что человек ощущает как важную часть себя, о чем говорит: «Это – я» или «Это – мое».
- 10 См.: Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М., 2002. 462 с.
- 11 См.: Роджерс К. Р. Указ. соч.
- 12 См.: Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб., 1999. 478 с.
- 13 Франкл В. Указ. соч. С. 58–59.
- 14 Специализация 03.03.21 «Психология здоровья» утверждена приказом Министерства образования РФ от 10.03.2000.
- 15 См.: Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М., 2000. 180 с.
- 16 Хамитов Н. Философия человека : от метафизики к метаантропологии. Киев, 2002. С. 139–140.
- 17 Заметим, что антропологическая модель психологического здоровья отнюдь не умаляет зорко подмеченные и описанные гуманистическими психологами аспекты человеческой экзистенции, органично вживляя их в единую картину действительности на новой методологической и мировоззренческой основе.
- 18 Франкл В. Указ. соч. С. 48.
- 19 См.: Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Указ. соч. С. 161–164.
- 20 Согласно Священному Писанию Бог создал человека по Своему Образу, дал ему бессмертную душу и призвал к богоподобию.
- 21 Антропо-практика – это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, направленная на культивирование (выращивание) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке».
- 22 По аналогии с состоянием ребенка – персонажа из сказки Г. Х. Андерсена «Снежная королева». Это 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.
- 23 Среди психологов, допускающих существование высших уровней духовного развития при отсутствии «статистически надежных» свидетельств их существования, прослеживается единодушие в определении направления онтогенеза: *универсализация*, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей, соучастником в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится *Богочеловечество*.
- 24 Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Указ. соч. С. 203.
- 25 Франкл В. Указ. соч. С. 24.
- 26 Например, преждевременное вовлечение в учебную деятельность создает риски для здоровья и развития детей дошкольного возраста.
- 27 Термин «антропогенез» буквально означает – «обусловленный человеческим фактором».
- 28 Имеются в виду крайние формы проявления безродности. «Синдром Маугли» – суровый клинический диагноз, фиксирующий одичание и необратимые изменения психического развития у детей, которые были вскормлены животными и росли в отрыве от человеческого общества. «Мауглизация» – термин, объединяющий аномальные тенденции в субъективном состоянии и поведении детей, которые развиваются в условиях дефицита человеческой заботы и воспитания.
- 29 Возможность и актуальность введения отечественной психологии в нравственную систему координат обоснована в работах Б. С. Братуся (см.: Братусь Б. С. : 1) Русская, советская, российская психология. М., 2000. 88 с. ; Психология и этика : опыт построения дискуссии / под ред. Б. С. Братуся. Самара, 1999. 128 с.).
- 30 Буквально – упадок духа : слабохарактерный человек, легко поддающийся стороннему убеждению и своим мелочным расчетам.
- 31 Недостойный человека, богопротивный и заслуживающий осуждения образ мыслей и поступков, ведущий к духовной гибели ; «окаянный» – по-церковнославянски *каиноподобный*, т. е. подобный первому человекоубийце.
- 32 Погружение в не имеющие истинной ценности, пустые и бесплодные заботы.
- 33 Бердяев Н. А. Царство Духа и Царство Кесаря. М., 1995. С. 21.
- 34 Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995. С. 171.
- 35 См.: Шувалов А. В. Принцип симфонии в системе образования // Воспитательная работа в школе. М., 2010. № 8. С. 24–34.

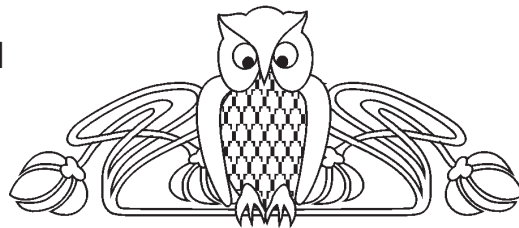


УДК 159.9:796

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ КАК КРИТЕРИИ ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНА

М. С. Ткачёва

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



В статье обобщается имеющаяся в научной литературе информация о психических состояниях спортсменов как показателях их помехоустойчивости. Сравниваются различные подходы к понятию помехоустойчивости в спорте, выделяются внутренние и внешние критерии ее диагностики. Анализируются методики оценки уровня помехоустойчивости по показателям психического состояния спортсмена.

Ключевые слова: спортсмен, помехоустойчивость, психическое состояние.

The Mental Conditions as Criteria of Athlete's Hindrance Resistance

M. S. Tkacheva

The article summarizes information from scientific literature about athletes' mental conditions as indexes of their hindrance resistance. The different points of view about concept of hindrance resistance in sport are compared, internal and external criteria of its diagnostics are provided. We analyse methods of appreciation of hindrance resistance's level with indexes of athlete's mental conditions.

Key words: athlete, hindrance resistance, mental condition.

В настоящей статье анализируются многообразные подходы отечественных исследователей в области психологии спорта к проблеме связи психических состояний с эффективностью деятельности спортсмена и, прежде всего, с определяющим ее качеством – помехоустойчивостью. Разделяемый нами подход В. И. Страхова выявляет комплексную природу спортивной помехоустойчивости как единства внутренних (психических) и внешних (поведенческих) проявлений¹. Ее внутреннюю основу составляют волевые качества и антиципирующая направленность внимания (способность предвидеть возникновение помеходействующих воздействий, оперативно анализировать их и принимать оптимальные решения по их преодолению), а к внешним проявлениям относятся своевременные выполнения защитных и контрастных действий при видимом сохранении самообладания.

Наиболее близкими по содержанию к понятию помехоустойчивости являются такие категории, как общая психологическая устойчивость, эмоциональная устойчивость и психическая надежность. Под первой понимается способность сохранять устойчивость психических процессов при сильном утомлении и различных неблагоприятных воздействиях, а ее оценка может осуществляться путем сопоставления результатов каких-

либо упражнений на координацию движений, внимание, быстроту в действии после больших физических нагрузок, вестибулярных нагрузок, эмоциональных переживаний и др.² Эмоциональная устойчивость оценивается как способность выполнять заданную деятельность при эмоциональных воздействиях и эмоциональном напряжении, для чего необходимо сопоставить результаты выполнения одних и тех же заданий в обычных условиях и после эмоционального инструктирования.

Психическая надежность рассматривается В. Э. Мильманом как устойчивость функционирования основных психических механизмов в сложных соревновательных условиях и, по его представлениям, включает следующие компоненты: соревновательную эмоциональную устойчивость, саморегуляцию, соревновательную мотивацию и стабильность – помехоустойчивость. В. Э. Мильманом разработана анкета оценки психической надежности спортсмена, содержащая 22 вопроса, каждый из которых относится к одному из четырех выделяемых им компонентов. В частности, компонент стабильности (помехоустойчивости) характеризуют следующие вопросы: «5. Можете ли вы в течение наиболее важного периода сезона поддерживать стабильно высокий уровень результатов?», «6. Стабильна ли ваша техника?», «7. Сильно ли сбивают вас неожиданные помехи?». Содержание вопросов говорит о том, что автор трактует явления помехоустойчивости лишь как конечный внешний эффект, глубинные основания которого он относит к иным психическим структурам.

П. В. Осташев, указывая на критерии уровня помехоустойчивости у футболистов, рассматривал данное качество в ряду других способностей спортсменов на модели футбола, наравне со скоростью бега, выносливостью, быстротой движений, скоростно-силовыми показателями, ловкостью, гибкостью, физической работоспособностью, способностями: обучаться технике и тактике футбола, дифференцировать усилия, оценивать ситуацию и выбирать оптимальные способы решения тактических задач, делать вероятностное прогнозирование; оперативностью; мышлением и способностью к творчеству и др.³ Саму же помехоустойчивость он трактовал лишь как тот или иной тип реакции спортсменов на помехи (посторонние раздражители, трудности, отвлекающие факторы)



в процессе учебно-тренировочной или игровой деятельности, т. е. скорее внешнее, чем внутреннее явление. При этом он выделил определенные помехи, органически связанные с тренировочной и игровой деятельностью футболистов, сопоставил реакции спортсменов на различные помехи, а также предложил свой метод диагностики уровня помехоустойчивости: приняв условно за одно очко полную устойчивость игрока к определенным помехам и вычитая из единицы за каждый зафиксированный случай отрицательной реакции на помеху 0,05 очка, тренеры получают возможность не только судить о помехоустойчивости и темпах ее развития у каждого спортсмена, но и сравнивать их между собой при подведении итогов отбора. В целом в представлениях П. В. Осташева реакции на различные неблагоприятные ситуации у игрока с высокой помехоустойчивостью отличаются повышением сосредоточения внимания, собранностью и ростом активности, тогда как футболист с низкой помехоустойчивостью в схожих ситуациях приходит в состояние растерянности, действует примитивнее, чем обычно, больше боится совершить ошибку, чем стремится добиться успеха.

Аналогичная картина психического состояния и поведения спортсменов-парашютистов на разных стадиях подготовки и исполнения прыжка представлена в исследовании А. В. Барабанщикова, Н. А. Белоусова и В. В. Сыроева⁴. Основной измеримый ими параметр носит название *уровня готовности* к прыжку. У спортсменов-новичков он оценивается по следующим показателям: знания материальной части парашютов, устройства и работы парашютных приборов, точность анализа показных прыжков опытных парашютистов, умения и навыки укладки парашютов, контроль уложенного парашюта, качество деятельности и психическое состояние при отработке элементов прыжка на снарядах парашютного городка. Но при подготовке к конкретному прыжку определяющее значение имеет и такое явление, как мобилизация психики. При прочих равных аспектах самооценки готовности именно она в наибольшей степени влияет на психическое состояние и, как следствие, на качество действий парашютиста. Чем ниже уровень готовности к прыжку, тем менее уверенными и точными оказываются все движения парашютиста, а возникающее эмоциональное напряжение выражается в излишней сосредоточенности на своих переживаниях, постепенно переходящей в страх.

В. Л. Марищук и Л. К. Серова объединяют показатели успешности выполнения спортсменом технических и тактических приемов в категорию «праксической информации», содержание которой, по их словам, напрямую зависит от переживаемого спортсменом психического состояния: «Умение хорошо концентрировать, переключать и распределять внимание, предвосхищать будущие события выражается в правильных, точных и своевременных технико-тактических действиях,

в способности действовать с временным опережением, в легких, хорошо координированных усилиях. Все это позволяет говорить об успешности применения спортсменом в условиях соревнования технических и тактических приемов, о высоком уровне его саморегуляции»⁵. Авторы представляют следующие критерии оценки практической информации в баллах:

5 – спортсмен легко распределяет и переключает внимание, действует правильно, своевременно и по необходимости с опережением, по оптимальной тактической схеме, движения точные по форме и усилиям, хорошо координированные;

4 – делает незначительные и быстро исправляемые ошибки в технических и тактических действиях, связанные с погрешностями в распределении внимания и предвосхищении событий, в движениях отмечаются некоторая несоразмерность усилий, небольшая скованность;

3 – ошибки в технических и тактических действиях исправляет с трудом, плохо распределяет внимание, запаздывает с выполнением ответных действий, в движениях отмечаются резкость или некоторая замедленность, заметная скованность или излишнее расслабление мышц;

2 – в технических и тактических действиях преобладают ошибки, ведущие к невыполнению заданий, сосредоточивает внимание на отдельных деталях, не видя всего остального, переключается с большим трудом, движения плохо координированные, усилия несоразмерные, выраженная напряженность;

1 – отказывается от выполнения заданных действий, движения неадекватные, хаотичные или же ступор.

Эти же авторы в качестве непосредственных показателей психического состояния спортсмена выделяют изменения в мимике и пантомимике спортсмена, в фонации и артикуляции речи, а также выраженные вегетативные сдвиги, объединяя эти проявления в понятие «эмоционально-экспрессивная информация». Эти сигналы изменения в эмоциональном состоянии спортсмена служат основанием для соответствующих управляющих воздействий тренера; выбрать оптимальные для каждой ситуации способы этих воздействий помогает разработанная ими шкала оценки эмоционально-экспрессивной информации в баллах:

5 – выражение уверенности, легкого стенического возбуждения, небольшое покраснение кожных покровов, дыхание ровное;

4 – выражение некоторой тревожности при сохранении стенического возбуждения, несколько приподняты брови, сморщен лоб, слегка раскрыт рот или слегка сжаты зубы, покраснение кожных покровов, дыхание учащенное, но ритмичное;

3 – выраженная тревожность, мимика сильного возбуждения или «масковидное» лицо, сильное покраснение или небольшое побледнение кожных покровов, умеренное потоотделение, дыхание учащенное и неритмичное;



2 – выражение сильного напряжения, зубы сжаты, желваки на щеках, оскал зубов, губы закусены, асимметрия мимики, неестественно широко раскрыты или сужены глаза, асимметричное покраснение или побледнение (пятнами) кожных покровов, обильное потоотделение, тремор рук, ног, щек, резкое учащение дыхания с сокращением фазы выдоха;

1 – выражение сильной напряженности, чрезмерной тревожности, губы вытянуты трубкой, подергивание нижней губы слева или справа, сосательные движения губами, пиломоторные реакции («гусиная кожа»), частые позывы к мочеиспусканию.

Проведенный нами анализ литературных источников позволил выделить два типа методик диагностики психических состояний: первый основан на прямом самоотчете спортсмена о своем состоянии в момент обследования. Классический пример этой методики – первая часть шкалы самооценки Ч. Д. Спилбергера (США), адаптированной Ю. Л. Ханиным, она направлена на измерение уровня реактивной тревожности и представляет собой список из 20-ти высказываний, характеризующих состояние испытуемого («Я спокоен», «Мне ничто не угрожает», «Я нахожусь в напряжении»). Испытуемому предлагаются четыре варианта реакции на эти фразы: «Нет, это совсем не так» (1), «Пожалуй, так» (2), «Верно» (3), «Совершенно верно» (4). По окончании опроса проводится подсчет баллов, и чем больше набирает их испытуемый, тем выше оценивается уровень его тревоги. Кроме того, для самооценки эмоциональных состояний применяется сокращенный вариант методики А. Е. Уэссманна и Д. Ф. Рикса (США), содержащий шкалы «Спокойствие – тревожность», «Энергичность – усталость», «Приподнятость – подавленность» и «Уверенность в себе – чувство беспомощности», каждая из которых включает 10 суждений, постепенно меняющих свою эмоциональную окраску от одного полюса к другому и оцениваемых в баллах в порядке убывания. Например, полюса шкалы «Спокойствие – тревожность» выглядят так: «10. Совершенное и полное спокойствие, непоколебимо уверен в себе. 9. Исключительно хладнокровен, на редкость уверен и не волнуюсь <...> 2. Огромная тревожность, озабоченность, изведен страхом. 1. Совершенно обезумел от страха, потерял рассудок, напуган неразрешимыми трудностями»⁶. Номер каждого суждения фактически является значением самооценки спортсмена по данному параметру. Еще более компактной методикой измерения эмоциональных состояний спортсмена является «градусник», предложенный Ю. Я. Киселевым и представляющий собой шкалу из 10 баллов, по ней спортсмен должен оценить уровень своего состояния в данный момент, используя следующие параметры: самочувствие, настроение, желание тренироваться, удовлетворенность тренировочным процессом, отношения

с товарищами, отношения с тренером, спортивные перспективы на ближайшее соревнование, готовность к соревнованиям.

Второй тип психодиагностических методик, позволяющих сделать выводы о психических состояниях спортсмена, в действительности направлен на изучение свойств познавательных процессов и личности, обуславливающих высокую вероятность возникновения определенных психических состояний. Широко известны методы изучения характеристик внимания: объема – тахистоскоп с карточками различного содержания, концентрации – тест «Перепутанные линии», устойчивости – корректурная проба, распределения и переключения – «Черно-красные таблицы». Особенности мышления можно определить по результатам тестов «Логичность» (определение истинности или ложности вывода), «Выявление существенных признаков», «Исключение понятий», «Отношения понятий», «Сложные ассоциации», «Количественные отношения», «Тест возрастающей трудности» и др. К влияющим на психические состояния индивидуально-типологическим особенностям относится, в первую очередь, темперамент, диагностируемый, к примеру, опросником Г. Айзенка на основе сочетания таких признаков, как экстраверсия либо интроверсия и нейротизм. Специально для диагностики свойств темперамента у спортсменов в Военном институте физической культуры разработан тест ЧХТ (черты характера и темперамента), в котором вопросы сгруппированы в 10 разделов, и каждый из них диагностирует одно из свойств: силу нервных процессов со стороны возбуждения, чувствительность нервной системы, силу нервных процессов со стороны торможения, подвижность нервных процессов, эмоциональную лабильность и реактивность, развитие первой сигнальной системы, развитие второй сигнальной системы, повышенную нервозность и психопатические отклонения, искренность, уровень притязаний. К этому типу методик относится также вторая часть шкалы самооценки Ч. Д. Спилбергера, измеряющая личностную тревожность и, в отличие от первой части, требующая ответов о том, как испытуемый чувствует себя обычно («Я быстро устаю», «Я легко могу заплакать» и т. п.), и родственная ей шкала личностной тревожности Дж. Тейлора⁷.

В. Ф. Сопов классифицирует психические состояния спортсмена по критерию времени их переживания, т. е. актуального отрезка спортивной деятельности, которому присущи определенные состояния⁸. Он выделяет состояния: обучения, тренировки (утомление, депривация, монотония, психическое пресыщение и др.), восстановления, подготовки к соревнованию, соревнования (оптимальное боевое состояние, фрустрация, болевой финишный синдром, психосоматический срыв, эмоциональная персеверация), после соревнования. Нас в данном случае больше всего интересует состояние соревнования как



показатель проявляемой во время выступления помехоустойчивости. Наиболее высокий уровень помехоустойчивости отражает оптимальное боевое состояние, характеризующееся соответствующим уровнем активации мозга, вегетативной нервной системы и психомоторным контролем. В таком состоянии выделяются физический, эмоциональный и мыслительный компоненты. Последний четко отражает степень самоконтроля спортсмена, включая четкую программу действий в условиях конкретного соревнования и полную сосредоточенность на ее выполнении. Эта сосредоточенность и способность придерживаться заранее продуманного плана, не отвлекаясь на посторонние раздражители, является одним из важнейших критериев помехоустойчивости в нашем понимании.

Однако психическое состояние спортсмена само по себе также является одним из источников помеховлияний, поскольку, во-первых, заметно сказывается на функционировании познавательных процессов и, во-вторых, преодоление его отрицательного действия на психику требует значительных волевых усилий, которых при этом может не хватить в самые напряженные моменты соревновательной борьбы. В связи с этим помехоустойчивость спортсмена к действию эмоциональных состояний выделена нами в самостоятельную шкалу авторского опросника, диагностирующего уровень устойчивости к действию различных источников помеховлияний⁹.

Обобщенная в настоящей статье информация позволяет сделать следующие выводы: помехоустойчивость спортсмена можно оценить по двум показателям – количеству обстоятельств и ситуаций, воспринимаемых им как

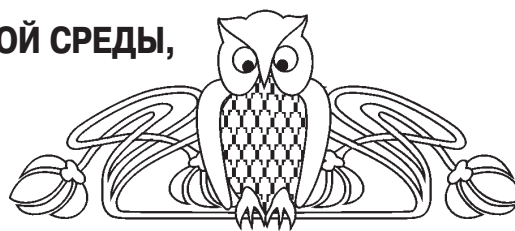
потенциальные помеховлияния, и психическому состоянию, переживаемому в процессе борьбы с помеховлияющими воздействиями. Психическое состояние, присущее спортсмену во время борьбы с помеховлияниями, зависит от оценки собственных возможностей противостояния им и, в первую очередь, отражается на эффективности технико-тактических действий. Таким образом, оно само по себе становится при определенных обстоятельствах источником помеховлияний и при этом является одним из определяющих критериев уровня развития помехоустойчивости спортсмена.

Примечания

- 1 См.: *Страхов В. И.* Спортивная самоидентификация. Саратов, 2008. 160 с.
- 2 См.: *Маришук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. К.* Методики психодиагностики в спорте. М., 1990. 256 с.
- 3 См.: *Остаев П. В.* Прогнозирование способностей футболиста. М., 1982. 96 с.
- 4 См.: *Барабаничиков А. В., Белоусов Н. А., Сысоев В. В.* Готовность к прыжку с парашютом. М., 1982. 216 с.
- 5 См.: *Маришук В. Л., Серова Л. К.* Информационные аспекты управления спортсменом. М., 1983. 112 с.
- 6 *Маришук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. К.* Указ. соч. С. 161.
- 7 Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / отв. ред. А. Ф. Кудряшов. Петрозаводск, 1992. 320 с.
- 8 См.: *Сопов В. Ф.* Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. М., 2005. 128 с.
- 9 См.: *Милехин А. В., Страхов В. И., Качёва М. С.* Психолого-спортивная проблематика на кафедре психологии Саратовского пединститута. Саратов, 2011. 308 с.

УДК 159.99

ОЦЕНКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ, СИСТЕМЫ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ ВО МНЕНИЯХ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ



И. С. Якиманская

Оренбургский государственный университет
E-mail: yakimanskay@narod.ru

В статье излагаются данные эмпирического исследования социальных представлений современных подростков из сельских и городских школ; дан сравнительный обзор мнений школьников о параметрах безопасности образовательной среды, причинах и проявлениях асоциального поведения, ценностных ориентациях, системе психологической поддержки.

Ключевые слова: подростки, безопасность образовательной среды, система помощи и поддержки, сельские и городские школьники.

Safety Assessment of the Educational Environment, Antisocial Behavior, Systems and Support in Opinion of City and Rural Schoolchildren of Orenburg Region

I. S. Yakimanskaya

The paper describes an empirical study of social representations of teenagers from rural and urban schools. A comparative survey



of opinions of schoolchildren about the security of the educational environment is presented, the causes and manifestations of antisocial behavior, value orientations, psychological support system.

Key words: adolescents, safety education environment, the system of assistance and support, rural and urban students.

При внедрении образовательных стандартов в системе образования Российской Федерации в целом и Оренбургской области в частности возникает проблема принятия нового в сфере воспитания и образования молодежи учителями и родителями. Несмотря на удаленность нашей области от «центра», у нас действуют те же факторы, что и по всей России. Особенно тревожат увеличение конфликтов в подростковой среде, возрастание тревожности, нарушения безопасности образовательной среды в образовательных учреждениях в целом.

Комплексное социально-психологическое исследование, о результатах которого пойдет речь в этой работе, проводилось по инициативе, под руководством и с непосредственным участием сотрудников министерства образования Оренбургской области. Работа выполнялась рабочей группой, в состав которой входили психологи государственного университета (г. Оренбург) и специалисты-педагоги системы образования Оренбурга и области. Социально-психологические опросы проводились в 1-м полугодии 2011 г.

Одним из последствий реформирования образования является проблема работы с подростками, создание особой творческой, безопасной, развивающей среды¹. В рамках данного исследования все составляющие этой проблемы объять практически невозможно, поэтому мы сочли необходимым уделить основное внимание разработке рекомендаций учителям и родителям, администрации образовательных учреждений по социально-психологической адаптации подростков. Она может осуществляться благодаря защитно-охранной превентивной деятельности регионального сообщества по материальной, социально-психологической, педагогической помощи и поддержке подростков, по защите их прав и повышению ответственности за свое поведение и поступки². Заметим, что в системе таких мер (помимо социально-педагогического участия семьи и школы) есть широкое поле деятельности для административно-правовых и общественных структур города и области.

При проведении социально-психологического анализа образовательной среды Оренбургской области, определении природы общих и частных закономерностей развития исследуемого феномена в контексте социальных стандартов образа и стиля жизни жителей разных районов необходимо решать следующие задачи:

изучить состояние безопасности образовательной среды школы в представлениях оренбургских подростков;

описать свои и своих сверстников представления об асоциальном поведении, ценностные приоритеты;

проанализировать роль и место муниципальных учреждений региона, учителей и родителей в возможностях оказания помощи с точки зрения подростков.

Прежде всего мы считаем необходимым остановиться на определении основных гипотез и раскрытии методики предпринятого исследования.

В основу исследовательской программы был положен ряд гипотез социально-экономического и социально-психологического характера. Мы считаем, что к числу важнейших факторов, определяющих поведение подростков, в настоящее время следует отнести³:

отсутствие уверенности в возможности родителей гарантированно обеспечить социально-экономический «старт» молодых людей, помочь им в трудных жизненных ситуациях родителей⁴;

небезопасность образовательной среды в семье и в образовательном учреждении, связанная с несогласованностью ценностно-целевых представлений родителей и педагогов;

спонтанность в организации обучения, воспитания, сопровождения развития детей и подростков; отсутствие в большинстве своем общественно значимых, созидательных целей и задач в использовании подростками своего свободного времени, которое может быть основным полем развития их культурных потребностей;

своеобразная воспитательная индифферентность учебных заведений к подросткам, определенное самоустранение от ответственности за их поведение.

Цели и задачи предпринятого нами исследования определили и его основной предмет, в качестве такового выступают:

социально-демографические характеристики подростков восточной зоны Оренбургской области;

ценностно-ориентационная направленность сознания и поведения оренбургских подростков-учащихся;

мотивы поведения и совершения поступков подростками;

содержание и направленность ожиданий различных видов помощи;

воспитательная и профилактическая деятельность семьи, учебных, культурно-спортивных и общественных учреждений, правоохранительных органов в рамках создания безопасной образовательной среды в учебных заведениях.

Объектами исследований являются учащиеся 7–11-х классов школ восточной зоны Оренбургской области.

При проведении исследования рабочей группой использовались следующие основные методы сбора, обработки и интерпретации полученных результатов:



работа с объективной информацией: анализ официальных документов, решений, постановлений, указов, законов центральных и местных органов, организаций, связанных с изучаемой проблемой; анализ текущих и архивных документов городских организаций (министерства образования Оренбургской области, учреждений дополнительного образования, психолого-медико-педагогической комиссии и др.);

работа с информацией субъективного характера: анкетный опрос подростков – применялась модифицированная нами анкета И. А. Баевой⁵.

В исследовании участвовали школьники восточной зоны Оренбургской области (городов

Медногорск, Новотроицк, Орск, Домбаровского, Гайского и Светлинского районов). Из каждого района в исследовании принимало участие от 118 до 122 человек, юношей и девушек, 13–17 лет.

При сравнении мнений подростков о выборе образовательного учреждения обнаружилось, что ученики школ А-типа (городских школ) чаще выбирают именно свою школу, а ученики школ В-типа (сельских) – другие образовательные учреждения, в частности, частные школы, учёбу дома, вечернюю школу (рис. 1). На представленных рисунках числами обозначена доля выборки подростков, давших ответ определённого типа.

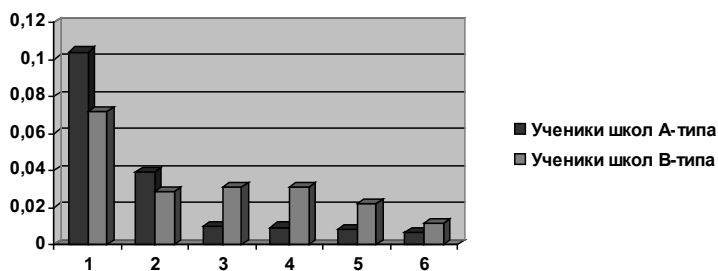


Рис. 1. Выбор образовательного учреждения группами подростков: 1 – школа; 2 – гимназия, лицей; 3 – вечерняя школа; 4 – обучаться дома; 5 – частная школа; 6 – где-нибудь еще

Если сравнить характеристики школьной среды, удовлетворяющие учащихся школ А-типа и В-типа, обнаруживаются относительно слабые различия: первых больше удовлетворяют взаимоотношения с учителями, учениками, возможность высказать свою точку зрения и уважительное отношение к себе (рис. 2). Вторые выделяют

возможности сохранить личное достоинство, обратиться за помощью, проявить инициативу, активность. Более удовлетворены тем, что учитываются их личные проблемы, ученики школ В-типа. Кроме того, учащиеся школ А-типа более ориентированы на отношения с окружающими, а ученики школ В-типа – на себя.

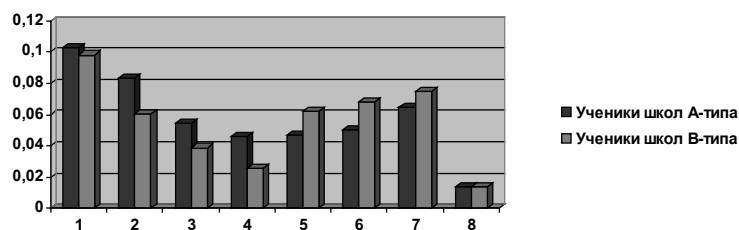


Рис. 2. Оценка удовлетворяющих подростков характеристик школьной среды: 1 – взаимоотношения с учителями; 2 – взаимоотношения с учениками; 3 – возможность высказать свою точку зрения; 4 – уважительное отношение к себе; 5 – сохранение личного достоинства; 6 – возможность обратиться за помощью; 7 – возможность проявлять инициативу, активность; 8 – учет личных проблем и затруднений

Рассматривая риски в школьной среде, учащиеся школ А-типа выделяли: публичное унижение / оскорбление одноклассников; принуждение со стороны одноклассников к каким-либо действиям; принуждение со стороны учителей к каким-либо действиям; недоброжелательное отношение одно-

классников. Школьники В-группы сделали упор на публичном унижении учителями и игнорировании учителями и одноклассниками (рис. 3). Можно предположить, что уровень давления (в форме принуждения, оскорбления, угроз) со стороны среды в школах А-типа выше, чем в школах В-типа.

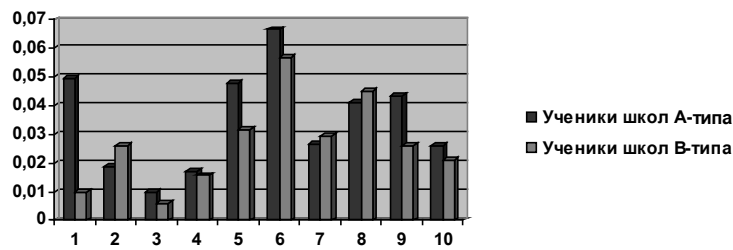


Рис. 3. Мнения подростков об источниках опасности в образовательном учреждении: 1 – публичное унижение/оскорбление одноклассниками; 2 – публичное унижение/оскорбление учителями; 3 – угрозы одноклассников; 4 – угрозы учителей; 5 – принуждение со стороны одноклассников к каким-либо действиям; 6 – принуждение со стороны учителей к каким-либо действиям; 7 – игнорирование одноклассниками; 8 – игнорирование учителями; 9 – недоброжелательное отношение одноклассников; 10 – недоброжелательное отношение учителей

Учащиеся В-группы опасаются выхода в новую жизнь и боятся стать никому не нужными; учащиеся А-группы боятся плохой жизни и встреч

с плохими людьми. Таким образом, для учеников В-группы более характерны индивидуальные страхи, а для А-группы – средовые.

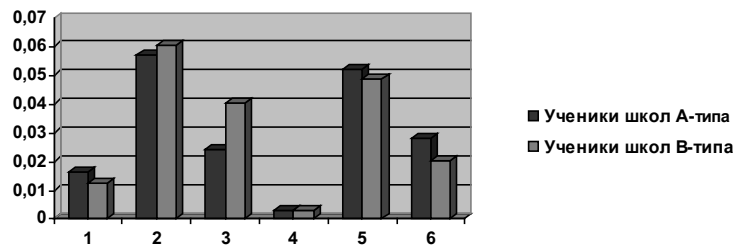


Рис. 4. Мнения подростков о будущих опасностях в жизни после школы: 1 – боюсь остаться без жилья; 2 – боюсь нового и неожиданного после окончания школы; 3 – боюсь выходить в новую жизнь, стать никому не нужным; 4 – боюсь попасть в армию; 5 – боюсь встретиться с плохими людьми; 6 – боюсь, что у меня будет плохая жизнь

При указании причин низкой адаптации в будущем ученики А-группы чаще говорят о тоске по старым друзьям, а школьники В-группы – о жидании, что к ним обратятся, а не они вступят в разговор, о неумении продуктивно общаться (рис. 5). Предположим, что школьники А-группы хотели бы получить качественные навыки общения, помогающие обрести новых друзей, нуждаются в поведенческом обучении, а школьники В-группы более озабочены собственным эмоциональным состоянием в общении и больше нуждаются в обучении саморегуляции. Школьники двух групп одинаково называют в качестве причин низкой адаптации эмоциональное напряжение, тревожность, агрессивность (рис. 5).

При описании подростка, не приспособленного к жизни, школьники группы А несколько чаще выбирают следующие характеристики: надеется, что ему все окружающие должны помогать; не способен к сознательному выбору, ру-

ководствуется сиюминутной выгодой; ему многое не удастся, в начале любой работы он уверен, что ничего не получится. Школьники В-группы менее склонны считать, что «анти-идеал» обладает всеми предложенными характеристиками (рис. 6).

Можно предположить, что школьники В-группы меньше акцентируются на негативных характеристиках, а другая группа уверена, что требовать от окружающих помощи – значит проявлять неприспособленность к жизни.

При описании собственных реакций на поощрения и наказания школьники А-группы чаще отмечают у себя 1-й, 2-й, 4-й, 5-й, 7-й типы реакций, конструктивные и неконструктивные, причем первые отмечаются чаще, чем в группе В. Учащиеся В-группы реже отмечают все реакции (рис. 7).

При оценке общего ощущения безопасности обнаруживаются различия: школьники первой группы говорят об отсутствии страха («ничего и



никогда не боюсь») или об умении справляться с опасными ситуациями, а школьники второй группы заявляют, что им довольно часто прихо-

дится сталкиваться с опасностью (рис. 8). Таким образом, в группе В больше тревожных, чем в группе А.

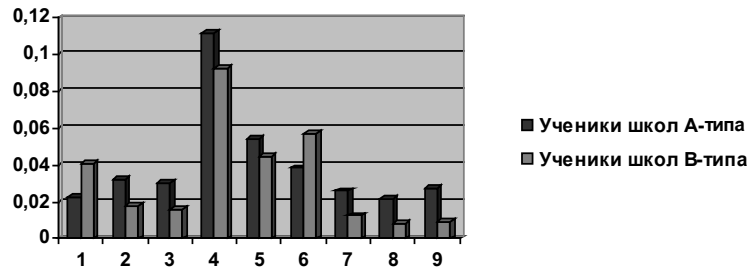


Рис. 5. Мнения подростков о причинах низкой адаптации в будущем: 1 – не умею продуктивно общаться; 2 – не понимаю, что думают, чувствуют, переживают другие люди; 3 – не люблю и боюсь незнакомых людей; 4 – тоска по старым друзьям; 5 – мое эмоциональное напряжение, тревожность, агрессивность; 6 – ожидание, что ко мне обратятся, а не я вступаю в разговор; 7 – отсутствие социального опыта общения с другими людьми; 8 – ограниченный личностный выбор, слабая инициативность и самостоятельность; 9 – пассивность, поиски одобрения, неумение планировать будущее

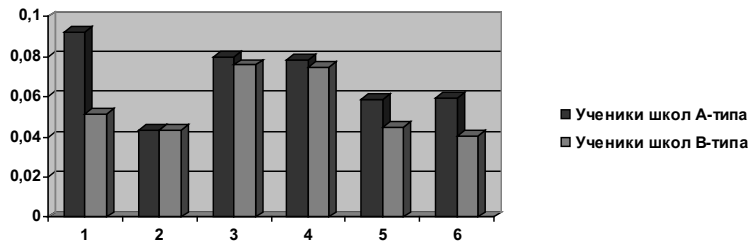


Рис. 6. Мнения подростков о качествах личности школьника, не способного к сознательному выбору в будущей жизни: 1 – надеется, что ему все окружающие должны помогать; 2 – не понимает материальную сторону жизни; 3 – не умеет разумно вкладывать деньги, реализовывать собственные желания; 4 – испытывает трудности в общении, не умеет строить отношения с окружающими; 5 – не способен к сознательному выбору, руководствуется сиюминутной выгодой; 6 – ему многое не удастся, в начале любой работы он уверен, что ничего не получится

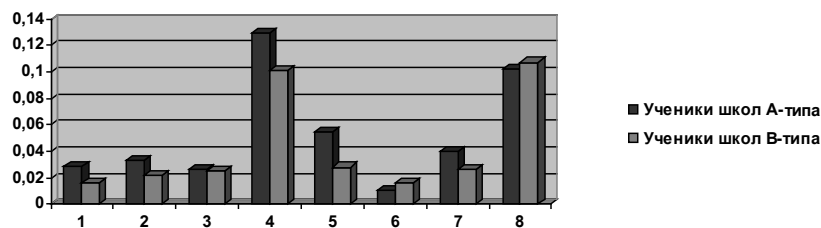


Рис. 7. Мнения подростков о реакциях: 1 – после наказания терплю и потом долго плачу в одиночестве; 2 – после наказания протестую, даю сдачи; 3 – после наказания мщу, делаю пакости потихоньку; 4 – после наказания стараюсь понять, что я сделал не так, чем вызвана злость и гнев по отношению ко мне; 5 – после поощрения стесняюсь, прерываю разговор, перевожу в шутку; 6 – после поощрения требую дополнительной похвалы; 7 – после поощрения воспринимаю его как насмешку и стараюсь ответить тем же; 8 – после поощрения благодарю за поддержку

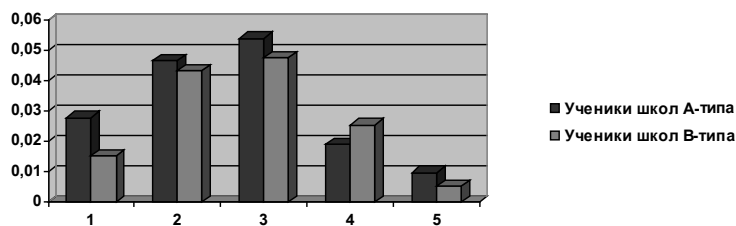


Рис. 8. Оценка подростками общего ощущения безопасности: 1 – ничего и никогда не боюсь; 2 – никогда не сталкивался с настоящей опасностью; 3 – опасные ситуации возникают, но я с ними справляюсь; 4 – довольно часто приходится сталкиваться с опасностью; 5 – в вечернее время предпочитаю сидеть дома

Обнаруживаются различия в уровне самостоятельности: в школах группы А немного преобладают дети, которые стараются все выучить, понять то, что предлагается, а в группе В – те, кто занимаются самостоятельно по дополнитель-

ным материалам. Конечно, различия не совсем значимые, но все же на основании этих и ранее полученных данных можно предположить, что именно у школьников группы В развивается самостоятельность как черта личности (рис. 9).

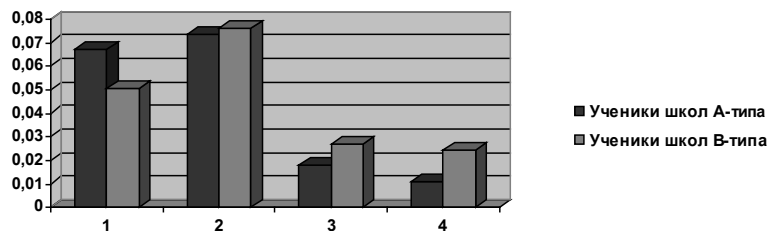


Рис. 9. Оценка подростками уровня самостоятельности в обучении: 1 – учусь в школе, стараюсь все выучить; 2 – стараюсь понять то, что предлагается; 3 – занимаюсь самостоятельно по дополнительным материалам; 4 – занимаюсь дополнительно с преподавателем

В представлениях об отклоняющемся поведении для подростков А-группы характерна большая частота упоминаний нарушений правил поведения в школе, курения, раннего начала половой жизни; для подростков В-группы – побегов из дома; воровства; неподчинения критике взрослых; ношения вызывающей одежды, украшений, причесок; отрицательного отношения к учебе; драк, нанесения телесных повреждений; употребления наркотиков (рис. 10). Остальные проявления отклоняющегося поведения упоминаются одинаково часто. Можно заметить, что подростки А-группы чаще упоминают формы поведения, имеющие отношение к их возрасту, к обучению в школе, а подростки В-группы – однозначно негативно оцениваемые в обществе формы поведения. Таким образом, существуют большие различия в группах, возможно, связанные с городскими и сельскими условиями проживания.

Школьники группы А чаще встречают у своих сверстников следующие проявления отклоняющегося поведения: нарушение правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий); употребление алкоголя, пьянство; курение; хулиганство; унижение дру-

гих; отрицательное отношение к учебе, а ученики группы В – грубость, сквернословие; неподчинение взрослым; ношение вызывающей одежды, украшений, причесок; драки, нанесение телесных повреждений; употребление наркотиков (рис. 11).

Можно предположить, что для учеников группы А более характерно стремление к отстаиванию своей взрослости в форме пассивного протеста, в для В-группы – активного асоциального протеста. Настораживают такие формы зависимости, как курение, пьянство, употребление наркотиков: частота их встречаемости, по нашим данным, различается в группах.

Причинами появления отклоняющегося поведения в группе А чаще считают: стремление получить сильные впечатления; отставание в учебе; непонимание взрослыми трудностей подростков; жизненные стрессовые ситуации; в группе В – какое-то заболевание; повышенную возбудимость, неумение контролировать себя; неблагоприятную ситуацию в семье; стремление к самостоятельности и независимости; недостаточную уверенность ребенка в себе; недооценку способностей ребенка; примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые через средства массовой информа-



ции; чрезмерную занятость родителей (рис. 12). Можно предположить, что в группе А считают причинами внутренние факторы – особенности поведения и личности молодежи, а в группе В –

условия внешней среды: родителей, ситуацию в стране. Можно сказать, что отклоняющееся первая группа возлагает ответственность за поведение на самое поколение, а вторая – на внешние условия.

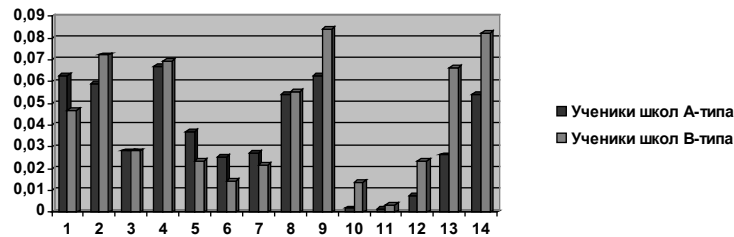


Рис. 10. Представления подростков об отклоняющемся поведении: 1 – нарушение правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий); 2 – побеги из дома; 3 – грубость, сквернословие; 4 – употребление алкоголя, пьянство; 5 – курение; 6 – раннее начало половой жизни; 7 – хулиганство; 8 – унижение других; 9 – воровство; 10 – неподчинение взрослым; 11 – ношение вызывающей одежды, украшений, причесок; 12 – отрицательное отношение к учебе; 13 – драки, нанесение телесных повреждений; 14 – употребление наркотиков

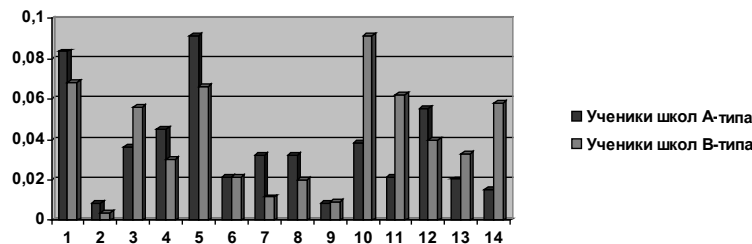


Рис. 11. Представления подростков о проявлениях отклонений в реальном поведении их сверстников: 1 – нарушение правил поведения в школе (срывы уроков, прогулы, отказ от выполнения заданий); 2 – побеги из дома; 3 – грубость, сквернословие; 4 – употребление алкоголя, пьянство; 5 – курение; 6 – раннее начало половой жизни; 7 – хулиганство; 8 – унижение других; 9 – воровство; 10 – неподчинение взрослым; 11 – ношение вызывающей одежды, украшений, причесок; 12 – отрицательное отношение к учебе; 13 – драки, нанесение телесных повреждений; 14 – употребление наркотиков

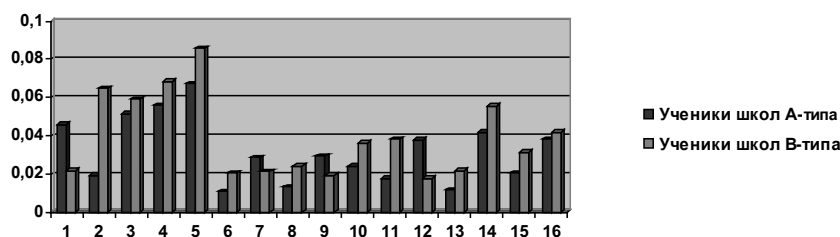


Рис. 12. Представления подростков о причинах отклоняющегося поведения: 1 – стремление получить сильные впечатления; 2 – какое-то заболевание; 3 – повышенная возбудимость, неумение контролировать себя; 4 – неблагоприятная ситуация в семье; 5 – стремление к самостоятельности и независимости; 6 – недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями; 7 – отставание в учебе; 8 – пренебрежение со стороны сверстников; 9 – непонимание взрослыми их трудностей; 10 – недостаточная уверенность ребенка в себе; 11 – недооценка способностей ребенка; 12 – жизненные стрессовые ситуации; 13 – напряженная социально-экономическая ситуация в жизни (плохая обеспеченность, безработица родителей и т. д.); 14 – примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые через средства массовой информации; 15 – чрезмерная занятость родителей; 16 – конфликты с родителями



Следует отметить, что различия между группами по проявлению просоциальности / асоциальности достаточно заметны: А-группа чаще считает, что из-за отклоняющегося поведения ничего не добьешься в жизни, а В-группа – можно будет получить интересный жизненный опыт и этого «никто не заметит». Таким образом, если

рассматривать характеристики подростков по параметрам самостоятельности-несамостоятельности в обучении, проявлениям тревожности и социальности, то обнаруживаются различия между группами: в первой больше нетревожных, несамостоятельных, просоциальных, а во второй – тревожных, самостоятельных, асоциальных.

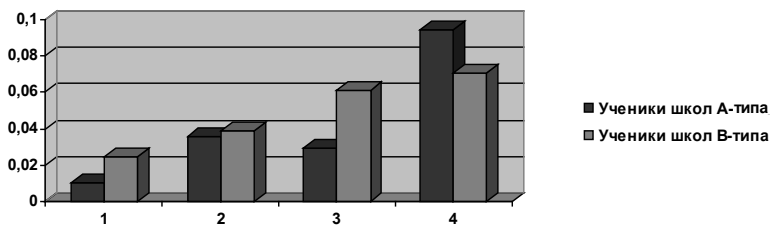


Рис. 13. Представления подростков о последствиях отклоняющегося поведения: 1 – никто не заметит; 2 – накажут так, что больше не захочется; 3 – можно будет получить интересный жизненный опыт; 4 – ничего не добьешься в жизни

Отмечаются различия в представлениях подростков разных групп о важных ценностях: в группе А важными считаются здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь; в группе В – активная, деятельная жизнь, материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе, твор-

чество. Остальные ценности одинаково часто встречаются в этих группах (рис. 14). В целом можно отметить выраженные различия в картине ценностей: в группе А приоритет внутренних, личностных, в группе В – внешних, социальных ценностей.

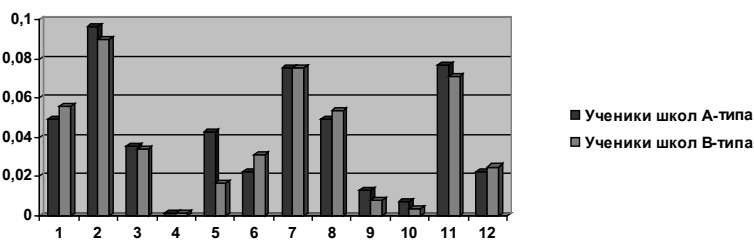


Рис. 14. Представления подростков о наиболее важных ценностях: 1 – активная, деятельная жизнь; 2 – здоровье; 3 – интересная работа; 4 – красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве); 5 – любовь; 6 – материально обеспеченная жизнь; 7 – наличие хороших и верных друзей; 8 – уверенность в себе (отсутствие сомнений); 9 – познание (возможность расширения своего образования, кругозора); 10 – свобода как независимость в поступках и действиях; 11 – счастливая семейная жизнь; 12 – творчество

Различаются представления подростков о легкодоступных ценностях. В группе А таковыми чаще считаются активная, деятельная жизнь; здоровье; любовь; материально обеспеченная жизнь; наличие хороших и верных друзей; творчество; в группе В интересная работа; уверенность в себе (отсутствие сомнений); свобода (рис. 15). Самые большие различия касаются достижения ценности «наличие хороших и верных друзей». Можно предположить, что школьники А-группы гораздо легче находят друзей, группа А характеризуется экстравертной направленностью, а В – интро-

Ученики группы А при обращении за помощью чаще адресуются к родителям, школьники из группы В чаще говорят о том, что обратятся к: классному руководителю, друзьям, инспектору по делам несовершеннолетних или справятся самостоятельно (рис. 16). Можно предположить, что у учащихся группы А и В разнообразные формы поддержки. Интересно, что экстравертность, ранее обнаруженная в группе А, не проявляется в кризисных ситуациях, эти школьники чаще остаются в одиночестве или обращаются к родителям, чем ученики группы В.

Описывая источники личностных изменений, ученики группы А выделяют смерть близ-



кого человека, влюбленность, новое учебное заведение. Ученики группы В говорят об общем неудовлетворительном состоянии, участии в психологических тренингах (рис. 17). Таким образом, ученики А-группы, возможно, менее подготовлены к сложным жизненным ситуациям, не склонны к самосовершенствованию

личностным изменениям. Они чаще упоминают объективные факторы личностных перемен, а ученики В-группы активно включены в процесс изменений своей личности, используют многообразные формы психологической помощи, к которой обращаются при переживании неудовлетворенности жизнью.

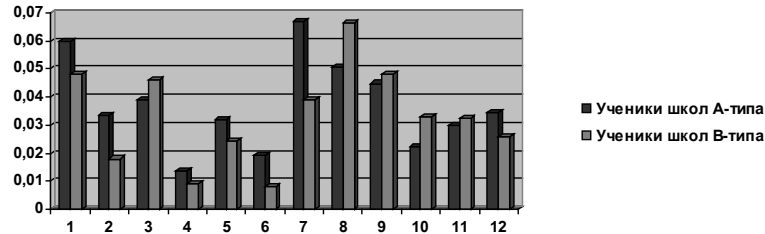


Рис. 15. Представления подростков о легкодоступных ценностях: 1 – активная, деятельная жизнь; 2 – здоровье; 3 – интересная работа; 4 – красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве); 5 – любовь; 6 – материально обеспеченная жизнь; 7 – наличие хороших и верных друзей; 8 – уверенность в себе (отсутствие сомнений); 9 – познание (возможность расширения своего образования, кругозора); 10 – свобода как независимость в поступках и действиях; 11 – счастливая семейная жизнь, 12 – творчество

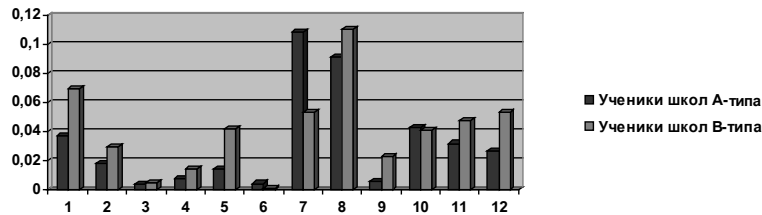


Рис. 16. Адресаты обращения за помощью для подростков: 1 – классный руководитель; 2 – школьный психолог; 3 – школьный педагог; 4 – психотерапевт; 5 – инспектор по делам несовершеннолетних; 6 – врач; 7 – родители; 8 – друзья; 9 – звонок на телефон доверия; 10 – взрослый, которому доверяю; 11 – справлюсь самостоятельно; 12 – затрудняюсь ответить

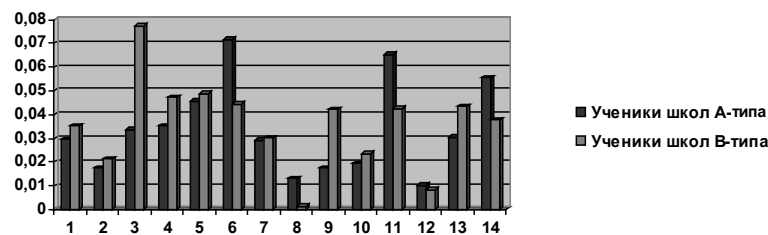


Рис. 17. Источники личностных изменений для подростков: 1 – тяжелая болезнь; 2 – жизненный кризис; 3 – общее неудовлетворительное состояние; 4 – неудачи в делах; 5 – пример здорового образа жизни авторитетного человека; 6 – влюбленность; 7 – чтение специальной литературы; 8 – участие в лекциях, семинарах по данной теме; 9 – участие в психологических тренингах; 10 – консультация психолога; 11 – смерть близкого человека; 12 – большой выигрыш в лотерею; 13 – неожиданное наследство; 14 – новое учебное заведение или место работы

При описании основных ресурсов помощи группа А чаще выделяет друзей и родителей, хобби, группа В – все остальное (рис. 18). Можно

предположить, что социальные источники помощи для группы А доминируют, но источники ресурсов для группы В более разнообразны.

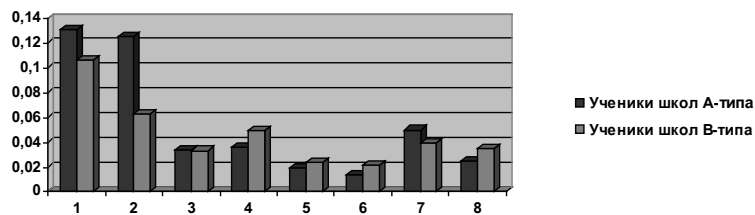


Рис. 18. Основные ресурсы помощи и поддержки для подростков: 1 – друзья; 2 – родители; 3 – учителя; 4 – природа; 5 – религия; 6 – искусство; 7 – хобби; 8 – домашние животные

Анализируя знакомство школьников с государственными и муниципальными учреждениями, можно сказать, что группе А наиболее знакомы нотариальная контора, ЗАГС, а группе В – инспекция по охране прав детей, комиссия

по делам несовершеннолетних, юридическая консультация (рис. 19). Можно предположить, что группы школьников школ А-типа и В-типа осведомлены примерно одинаково о деятельности государственных учреждений.

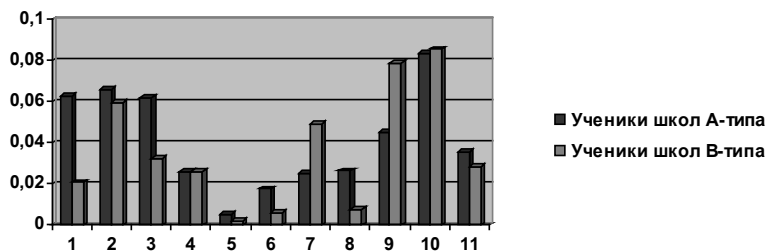


Рис. 19. Наиболее знакомые подросткам государственные и муниципальные учреждения: 1 – инспекция по охране прав детей; 2 – служба занятости населения; 3 – комиссия по делам несовершеннолетних; 4 – управление социальной защиты населения; 5 – отдел учета и распределения жилой площади; 6 – суд; 7 – нотариальная контора; 8 – юридическая консультация; 9 – отдел ЗАГС; 10 – местная администрация (района, города); 11 – прокуратура

Итак, при сравнении мнений подростков о выборе образовательного учреждения обнаружилось, что ученики школ А-типа чаще выбирают именно свою школу, а ученики школ В-типа – другие образовательные учреждения.

Удовлетворение школьников группы В, связанное с учетом их личных проблем, несколько выше. Учащиеся школ А-типа более ориентированы на отношения с окружающими, а ученики школ В-типа – на себя. Уровень давления (в форме принуждения, оскорбления, угроз) со стороны среды в школах А-типа выше, чем в школах В-типа.

Для учащихся в В-группе более характерны опасения, касающиеся выхода в новую жизнь, они боятся стать никому не нужными. Учащиеся А-группы боятся плохой жизни и встреч с плохими людьми. Таким образом, для учеников В-группы более характерны индивидуальные страхи, а А-группы – средовые. При указании причин низкой адаптации ученики А-группы чаще говорят о тоске по старым друзьям, а школьники В-группы – об ожидании, что к ним обратятся, а не они вступят в разговор, о неумении продуктивно общаться.

Рассматривая качества личности, препятствующие приспособленности в будущем, школьники В-группы менее выделяют негативных характеристики, другая же группа склонна считать, что требовать от окружающих помощи – значит проявлять неприспособленность к жизни. При описании собственных реакций на поощрения и наказания школьники А-группы чаще отмечают у себя все типы реакций – и конструктивные, и неконструктивные, причем конструктивные реакции после наказаний отмечаются чаще, чем в группе В.

В оценке собственного ощущения безопасности есть различия: в группе А чаще встречаются ответы: ничего и никогда не боюсь; опасные ситуации возникают, но я с ними справляюсь, а в группе В – довольно часто приходится сталкиваться с опасностью. Таким образом, в группе В больше тревожных, чем в группе А.

Обнаруживаются различия в уровне самостоятельности: в А-группе немного преобладают дети, которые стараются все выучить, понять то, что предлагается, а в В-группе – подростки, занимающиеся самостоятельно по дополнительным материалам.



В представлениях об отклоняющемся поведении для подростков А-группы характерна большая частота упоминаний нарушений правил поведения в школе; курения; раннего начала половой жизни, а для В-группы – побегов из дома; воровства; неподчинения взрослым; ношения вызывающей одежды, украшений, причесок; отрицательного отношения к учебе; драк, нанесения телесных повреждений; употребления наркотиков. В группе А считается, что причинами отклоняющегося поведения являются внутренние факторы – особенности поведения и личности, а в группе В – условия внешней среды – родители, ситуация в стране.

Достаточно заметны по проявлениям просоциальности / асоциальности различия между группами: А-группа чаще считает, что из-за отклоняющегося поведения ничего не добьешься в жизни, а в В-группе чаще встречается ответ: можно будет получить интересный жизненный опыт, и этого никто не заметит. Таким образом, если рассматривать характеристики подростков по параметрам самостоятельности / несамостоятельности в обучении, тревожности и социальности, то обнаруживаются различия между А- и В-группами: в школах А-типа больше нетревожных, несамостоятельных, просоциальных, а в школах В-типа – тревожных, самостоятельных, асоциальных детей. В группе А можно отметить приоритет внутренних, личностных ценностей, в группе В – внешних, социальных.

Самые большие различия между группами по легкости достижения ценности «наличие хороших и верных друзей». Можно предположить, что А-группа гораздо легче находит друзей и характеризуется экстравертной направленностью, а В – интровертной.

Ученики группы А при обращении за помощью чаще адресуются к родителям, школьники из группы В чаще говорят о том, что обратятся к: классному руководителю, друзьям, инспектору по делам несовершеннолетних, справятся самостоятельно. Ученики А-группы, возможно, менее подготовлены к сложным жизненным ситуациям, не склонны к личностным изменениям, самосовершенствованию. Они чаще упоминают объективные факторы личностных перемен, в то время как ученики В-группы активно включены

в процесс изменений своей личности благодаря использованию многообразных форм психологической помощи, к которой обращаются при переживании неудовлетворенности жизнью.

При описании основных ресурсов помощи группа А чаще выделяет друзей и родителей, хобби, группа В – все остальное. Можно сказать, что социальные источники помощи для группы А доминируют, но источники ресурсов для группы В более разнообразны.

Группе А наиболее знакомы следующие муниципальные и государственные учреждения нотариальная контора, ЗАГС, а группе В – инспекция по охране прав детей, комиссия по делам несовершеннолетних; юридическая консультация. Это свидетельствует о том, что обе группы школьников осведомлены примерно одинаково о деятельности государственных учреждений.

Ученики сельских школ более лояльны к собственной школе, удовлетворены отношениями в ней, хотя здесь выше уровень принуждения и давления. Они чаще, чем школьники городских школ, конструктивно реагируют на взаимодействие с взрослыми. Для учеников сельских школ более характерно стремление к отстаиванию своей «взрослости» в форме пассивного протеста, они имеют более высокий уровень ответственности, а учащиеся городских школ – в форме активного асоциального протеста. В сельских школах больше нетревожных, несамостоятельных, просоциальных, детей, а в городских школах – тревожных, самостоятельных, асоциальных.

Примечания

- 1 См.: Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. Практическое руководство. М., 2006. 288 с.
- 2 См.: Фельдштейн Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999. 672 с.
- 3 См.: Цукерман Г. А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности. Начальная школа : плюс – минус. 2001. № 1. С. 23–26.
- 4 См.: Подросток на перекрестке эпох : проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков / ред. С. В. Кривцова. М., 1997. 288 с.
- 5 См.: Баева И. А. Указ. соч.



УДК 159.923+316.6

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И АДАПТАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

И. В. Малышев

Саратовский государственный университет
E-mail: iv.999@list.ru

В статье рассматривается проблема стрессоустойчивости личности в контексте ее социально-психологической адаптации; представлены результаты анализа стрессоустойчивости и адаптационных возможностей личности учащихся старших классов средних общеобразовательных школ.

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

Peculiarities of Steadiness to Stress and Adaptation Characteristics of Personality of Senior Pupils of Schools

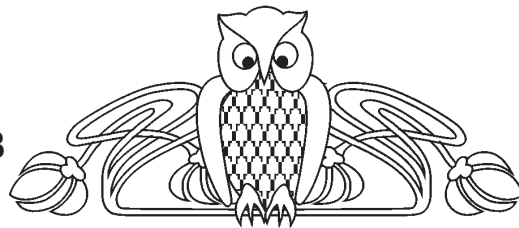
I. V. Malyshev

In the paper the problem of the steadiness to the stress of a personality in the context of its social-psychological adaptation are considered. The results of the analysis of the steadiness to the stress and of the adaptation possibilities of personalities of senior pupils of general schools are present.

Key words: steadiness to the stress of a personality; adaptation characteristics; social-psychological adaptation.

Современное общество предъявляет высокие требования к личности, которой необходимо быть готовой к постоянным переменам и развитию, к здоровой конкуренции во всех областях жизни. Во многом это обусловлено взаимодействием личности и социальной среды в быстроменяющихся условиях, под воздействием постоянно нарастающих стрессов. В соответствии с этим проблема стрессоустойчивости личности и ее адаптационных способностей приобретает очевидную актуальность. Устойчивость личности к стрессам позволяет исключить деструкцию личности, ее дезадаптацию и в целом ускорить процесс социальной адаптации.

Необходимо отметить, что понятия «стресс» и «стрессоустойчивость» неразрывно связаны с личностью и ее изменениями, происходящими в процессе адаптации. В этой связи Б. Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и содействующее успешному выполнению деятельности¹. П. Б. Зильберман рассматривает стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической дея-



тельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке².

Иногда термин «стрессоустойчивость» обладает значением «эмоциональная устойчивость». Так, С. М. Оя под эмоциональной устойчивостью понимает способность быть эмоционально стабильным, т. е. иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности³. В свою очередь, об эмоциональной неустойчивости как частой смене положительных и отрицательных эмоций пишет В. Г. Норакидзе⁴. Н. Д. Левитов связывает данное понятие с неустойчивостью настроений и эмоций и как следствие – неустойчивостью чувств⁵.

К. К. Платонов и В. Л. Маришук вкладывают в понятие эмоциональной устойчивости способность управлять своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, осуществлять сложную или опасную деятельность без напряженности, несмотря на эмоциональные воздействия⁶. В. И. Медведев связывает данный феномен с ролью информационного фактора: значимость полезной информации резко увеличилась, и это оказывает влияние на формирование устойчивости; появляются механизмы обеспечения информационной защиты от избыточной или от ненужной информации. Кроме того, в формировании механизмов устойчивости возрастает роль психических факторов, которые регулируют соотношение социальных и биологических процессов, имеющих подчас противоположную направленность⁷.

Я. Рейковский понимает под эмоциональной устойчивостью способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций. Он полагает, что некоторым лицам свойственна высокая степень стрессоустойчивости из-за низкой эмоциональной чувствительности⁸.

К. К. Платонов рассматривает данное понятие как взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности (степень волевого владения достаточно сильными эмоциями) с характером деятельности и подразделяет эмоциональную устойчивость на эмоционально-моторную, эмоционально-сенсорную и эмоционально-волевою⁹.

Преобразовательная активность личности, на наш взгляд, являясь основополагающим и важнейшим компонентом ее стрессоустойчиво-



сти, сближает социальный, психологический и физиологический аспекты понятий общего адаптационного синдрома – стресса и адаптации. Так, адаптация, с точки зрения А. А. Ершова, единство стресса (общего адаптационного синдрома), памяти и доминанты. Адаптация и преобразование как виды активности человека взаимообусловлены, т. е. адаптация подчиняется не только закону сохранения равновесия, но и законам развития, экономики сил¹⁰. При этом 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 действия¹¹. Отсюда следует, что максимально активная личность оптимально приспособлена к социальной среде.

Преобразовательная активность, несомненно, связана с социально-психологической адаптацией личности и ее характеристиками. Так, в процессе социально-психологической адаптации человек стремится достичь определенного баланса, гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. В ходе ее осуществления, по мнению А. Л. Журавлева, повышается адаптированность личности, проявляющаяся в степени приспособленности ее к жизни в социуме. Социально-психологическая адаптация, таким образом, представляет собой средство защиты личности, посредством которого ослабляются и устраняются внутренние психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие при взаимодействии с людьми и обществом¹². В целом, социально-психологическая адаптация заключается во взаимном приспособлении личностей, групп путем усвоения ролей, норм, способов взаимодействия в определенных условиях¹³. В этой связи особое значение приобретает проблема изучения стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности в сфере образования, в частности, на пути самоопределения учащихся старших классов – будущих выпускников школ. Выступая в качестве субъектов образовательной среды школы, учащиеся на пути самоопределения должны быть адаптированы не только к ее условиям, но, что особенно существенно, к постоянным изменениям, происходящим в современном обществе.

Исходя из этого, целью данного исследования является изучение стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов общеобразовательных школ. В эмпирическом исследовании для изучения стрессоустойчивости и адаптационных возможностей личности был выбран опросник Мини-Мульт (сокращенный вариант ММРП), шкалы которого («ипохондризм-сверхконтроль», «депрессия-пессимистичность», «истерия-эмоциональная лабильность», «психопатия-импульсивность», «паранойальность-ригидность», «психасте-

ния-тревожность», «шизоидность-индивидуалистичность», «гипомания-оптимистичность») отражают многообразие ее проявлений, удобны для количественного и качественного анализа результатов. В качестве методов, направленных собственно на изучение адаптации личности, использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда¹⁴, включающая интегральные 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).

Выборку исследования составили учащиеся 10 классов средних общеобразовательных школ Саратова – 53 человека в возрасте 15–16 лет.

На основании проведенной диагностики социально-психологической адаптации у 70% учащихся старших классов выявлен средний уровень адаптивности, у 20% он высокий и у 10% – низкий. Среднее арифметическое значение показателя адаптивности – 114. Высокий показатель дезадаптивности характерен только для 4% старшеклассников, у 12% он низкий и у 84% находится в пределах нормы (среднее значение – 93). Такая характеристика адаптации как «принятие себя» находится на высоком уровне у 33% испытуемых, на низком – у 4% и в пределах нормы – у 63% учащихся. Высокий уровень «непринятия себя» выявлен только у 8% испытуемых, у 54% он средний (ср. значение – 18). Для 58% школьников характерен высокий показатель «принятия других», у 38% он средний (ср. значение – 23). Показатель «непринятие других» находится в пределах нормы у 66% испытуемых и у 34% он низкий (ср. значение – 17). Адаптационные возможности, отражающие уровень «эмоционального комфорта», находятся на среднем уровне у 79% старшеклассников, только у 12% они высокие и у 9% низкие (ср. значение – 20). Для 46% школьников характерен средний уровень «эмоционального дискомфорта», у 50% он низкий и у 4% высокий (ср. значение показателя – 16). Высокий показатель «внутреннего контроля» обнаружен у 42% испытуемых, у 54% он средний (ср. значение – 47). У 71% выявлен средний уровень «внешнего контроля», у 25% он низкий (ср. значение – 22). Для 12% учащихся характерен высокий уровень «доминирования», у 63% он средний и у 25% низкий (ср. значение показателя – 8). Высокий уровень «ведомости» обнаружен у 8% испытуемых, а у 88% он средний. Среднее значение данного показателя – 18. Бегство от проблем как характеристика социально-психологической адаптации находится на высоком уровне у 30% старшеклассников, а у 66% имеет средние значения.

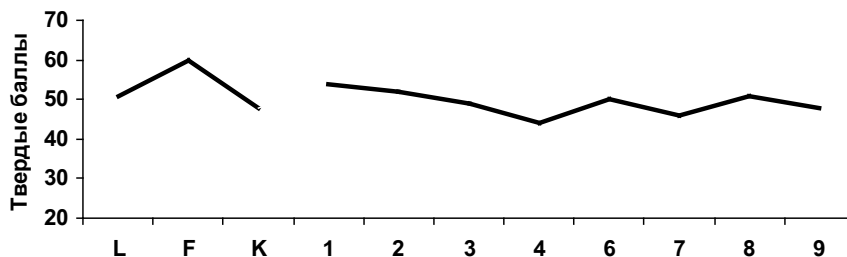
Из полученных результатов следует, что уровень социально-психологической адаптации будущих выпускников школ определяется как



средний. Значительное влияние на адаптационные возможности учащихся оказывают все интегральные компоненты адаптации, которые в основном находятся в пределах нормы или имеют хорошие значения. В то же время «дезадаптивность» имеет низкий уровень только у 12% испытуемых, у остальных она средняя или высокая. Показатели «эмоционального комфорта» и «стремления к доминированию» более чем у половины испытуемых снижены до средних значений. Отмечается и достаточно высокий уровень интегрального показателя, отражающего «бегство от проблем». Возможно, что многие показатели являются сдерживающим фактором адаптации личности учащихся и связаны с ее стрессоустойчивостью.

После обработки результатов по методике Мини-Мульт данные были обобщены и выражены количественно в виде средних значений шкал, показатели шкал отражены в твердых баллах методики (рисунок). При изучении стрессоустойчивости и адаптационных возможностей лично-

сти учащихся обнаружены следующие характеристики: склонность к колебаниям настроения, чувствительность к воздействиям окружающей среды, склонность к грусти и переживаниям, пессимистичность, мнительность, неудовлетворенность собой и другими, склонность к опасениям, стремление избежать сверхответственных поручений, видов деятельности. Мотивация направлена на избегание неуспеха. Реакция на стресс связана со страхом и неуверенностью, с ориентацией поведения на установку мнения большинства или авторитетной личности, стремлением действовать согласно проверенным правилам, нормативам. При этом характерна сниженная выносливость к стрессу. Личности также свойственны впечатлительность, вдумчивость, отсутствие непосредственности в поведении и высказываниях, стремление избегать конфликтов, неуверенность в себе, потребность в поддержке и понимании из-за чувства страха перед неопределенностью.



Шкалы: L (искренность), F (достоверность), K (коррекция), 1 (ипохондрия), 2 (депрессия), 3 (истерия), 4 (психопатия), 6 (паранойальность), 7 (психастения), 8 (шизоидность),

Личностные особенности испытуемых затрудняют возможность быстрой социальной адаптации, из-за чего возникает высокий риск дезадаптации. С учетом усиления внешних требований (учеба в школе) он будет только возрастать. Подверженность личности стрессовым воздействиям повышает ее невротизацию, что проявляется в раздражительности. В целом при длительном эмоциональном напряжении возможны развитие депрессивного состояния, ухудшение самочувствия, излишняя сосредоточенность на своем здоровье, ограничение активности.

В результате корреляционного анализа по методу Пирсона выявлены положительные связи (уровень значимости – $p < 0,05$) между шкалой «депрессия» и показателями «адаптивность» ($r = 0,482^*$), «стремление к доминированию» ($r = 0,508^*$). Заметно, что сниженный фон настроения, наличие ведущей мотивационной направленности на избегание неуспеха, неверие в свои силы, пессимистичность, безразличие, склонность к тревогам и опасениям, чувствительность (несмотря на присутствие таких свойств личности, как добросовестность и обязатель-

ность) негативно влияют на ее адаптационные возможности и социальную активность, выраженную в стремлении к доминированию. Показатель шкалы «ипохондрия» имеет положительную связь с «эмоциональной комфортностью» ($r = 0,456^*$) и отрицательную – с «непринятием других» ($r = -0,426^*$). В соответствии с личностным профилем испытуемым свойственны излишнее внимание к своему здоровью, зависимость от мнения окружающих, трудности приспособления к новой обстановке и в правильной оценке ситуации, собственного поведения в социальных конфликтах. Несомненно, это находит свое отражение в уровне эмоциональной комфортности, который мог быть значительно выше. Старшеклассники нуждаются в поддержке и сочувствии, что практически исключает позицию «непринятия других». Обнаружена положительная связь между показателем шкалы «психастения» и такими характеристиками адаптации, как «эмоциональный комфорт» ($r = 0,462^*$) и «внутренний контроль» ($r = 0,429^*$). Таким образом, для лиц тревожно-мнительного типа личности характерны высокий уровень внутреннего контроля и ощущение уязвимости,



что сказывается на эмоциональном комфорте. Кроме этого выявлена отрицательная связь между показателем шкалы «гипомания» и интегральной характеристикой социальной адаптации – «стремление к доминированию» ($r = -0,414^*$). В данном случае неприемлемо низкая энергичность, социальная активность и оптимистичность испытуемых сводят к минимуму их возможность занимать лидирующие позиции в группе, т. е. иметь более высокий социометрический статус.

Из результатов корреляционного анализа между интегральными показателями социально-психологической адаптации и свойствами личности, отражающими ее адаптационные возможности, следует, что эмоциональная стабильность, устойчивость к стрессам, позитивный жизненный настрой, социальная активность, уверенность в своих силах и другие свойства играют важную роль в способности взрослеющей личности быстро и эффективно адаптироваться в сложных условиях. Сюда же можно отнести и процессы социализации и самоопределения по окончании школы, т. е. выбор своего жизненного пути.

Таким образом, представленные результаты исследования указывают на средний и хороший уровень социально-психологической адаптации значительного числа учащихся старших классов (более 70% испытуемых). Будущие выпускники общеобразовательных школ по многим адаптационным параметрам приспособились к условиям образовательной среды. Однако эти результаты относятся ко всем другим сторонам жизни молодых людей (например, связанным с профессиональным самоопределением). Данный показатель адаптации достигается ценой значительных для личности усилий, что в целом резко снижает ее компенсаторные возможности.

На основании результатов психологического анализа социально-психологических и индивидуальных характеристик профиля личности (Мини-Мульт) старшеклассников выявлены те особенности, которые в целом характеризуют ее стрессоустойчивость и способность противостоять сложным и стрессовым ситуациям. Так, активная позиция личности, оптимистичность, чувство перспектив, уверенность в себе оказываются решающими в эффективной адаптации. В то же время у большинства учащихся адаптационные возможности к психоэмоциональным нагрузкам снижены, они склонны к колебаниям настроения, нуждаются во внимании и поддержке, изменении мотивационной направленности, повышении

адаптационного потенциала и т. д. Выявленные корреляционные связи во многом отражают значение стрессоустойчивости и ее составляющих в адаптационных характеристиках личности будущих выпускников школ.

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).

Примечания

- 1 См.: *Варданян Б. Х.* Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 542–543.
- 2 См.: *Зильберман П. Б.* Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. М., 1974. С. 138–172.
- 3 См.: *Оя С. М.* Особенности предстартовых сдвигов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям. М., 1969. С. 64–67.
- 4 См.: *Норакидзе В. Г.* Типы характера и фиксированная установка. Тбилиси, 1966. 190 с.
- 5 См.: *Левитов Н. Д.* Проблема психических состояний // Вопр. психологии. 1955. № 2. С. 6–16.
- 6 См.: *Платонов К. К., Марицук В. Л.* Военная инженерная психология. М., 1970. 286 с.
- 7 См.: *Медведев В. И.* Устойчивость физиологических и психофизиологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л., 1982. 109 с.
- 8 См.: *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. М., 1979. 392 с.
- 9 См.: *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. 174 с.
- 10 См.: *Ершов А. А.* Взгляд психолога на активность человека. М., 1991. 157 с.
- 11 См.: *Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. С. 168–169.
- 12 См.: *Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. О.* Социальная психология : учебное пособие. М., 2006. 416 с.
- 13 См.: *Сарджвеладзе Н. И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. С. 150.
- 14 См.: *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998. 672 с.

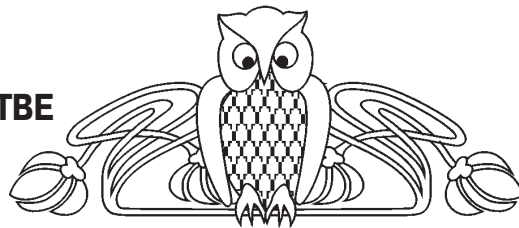


УДК 159.9

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

С. К. Летагина

Институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета в г. Саратове
E-mail: let71@mail.ru



Статья посвящена проблеме формирования гендерной идентичности в современном обществе. Рассматривается роль социально-экономических, демографических, социально-психологических, культурных и других факторов в формировании психологического пола ребенка. Особое внимание автор уделил особенностям семейных взаимоотношений в аспекте заявленной проблемы.

Ключевые слова: половая идентичность, гендерные стереотипы, стиль семейного воспитания, половая социализация.

To the Issue of Sexual Identity Formation in Modern Society

S. K. Letyagina

The article tells about the problem of sexual identity formation in modern society. The part of social-economic, demographic, social-psychological, cultural and other factors in the formation of psychological sex of a child is examined. The author pays special attention to family relations in perspective of the problem.

Key words: sexual identity, gender stereotypes, family upbringing style, sexual socialization.

Давно известно, что в организации каждого конкретного общества большое значение имеет определение роли полов. Но лишь недавно мы стали понимать, насколько трудно установить специфику каждого пола. Подход к этой проблеме зависит от типа культуры, уровня научных знаний и идеологической основы данного общества. По мере приближения к концу столетия существенный прогресс биологии и психологии коренным образом изменил наши представления о роли, обязанностях и специфических чертах мужчин и женщин, хотя еще 20 лет назад эти характеристики считались, бесспорно, однозначными.

Ломка традиционной системы половой стратификации вызывает перемены в культурных стереотипах маскулинности и фемининности. Прежде всего, они становятся менее жесткими и полярными. Кроме того, идеалы маскулинности и фемининности сегодня противоречивы. В результате этого постепенно изменяется ролевая структура: возникает симметричность функций мужа и жены, повышается авторитет и влияние женщины-матери, происходит изменение представлений о «главе семьи», ослабляются авторитарные методы воспитания и т. д.

Осознание ребенком своей половой принадлежности происходит постепенно, не с самого рождения, и зависит от множества социокуль-

турных факторов. Бывает, что биологический и психологический пол в результате эндокринных и других аномалий не совпадают. Более того, существуют случаи смены пола при помощи хирургического вмешательства и гормональной терапии. Такие, самой природой поставленные эксперименты показывают, насколько значимо отношение родителей к сыновьям и дочерям для формирования психологического пола ребенка, осознания себя будущим мужчиной или будущей женщиной.

Половая идентичность – единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли. Первичной социальной группой, в которой происходит процесс половой социализации, является семья. С помощью механизма идентификации со значимыми другими, в особенности с матерью и отцом, формируется психологический пол ребенка посредством овладения им нормами и стереотипами поведения в соответствии с половой принадлежностью. Этот механизм срабатывает сначала в окружении ребенка, а затем – и в отношении культурных носителей половой дифференциации. Будущие женственность и мужественность в значительной степени определяются родительскими образцами, установками, ожиданиями родителей, теми ролями, которые отец и мать играют в семье.

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи между семейными взаимоотношениями и половой идентичностью ребенка.

Гипотезы исследования:

неадекватная половая идентичность родителей способствует формированию неадекватной половой идентичности ребенка;

на адекватность формирования половой идентичности ребенка влияют особенности семейных взаимоотношений:

неустойчивость стиля воспитания;

формирование у детей определенных, желательных для родителей качеств;

цели воспитания направлены на реализацию признаваемой родителями системы воспитания, вследствие чего формируется невнимание к индивидуальности психического мира ребенка.

В нашем исследовании принимало участие 40 семей, включающих представителей: 1-го поколения – бабушек и дедушек; 2-го поколения –



родителей (мужа и жену); 3-го поколения – детей (юношей и девушек).

В 10-ти семьях рассматривались показатели половой идентичности по мужской линии и в 30-ти – по женской. Из этих 30-ти семей 10 неполные. Дети, участвовавшие в нашем исследовании, были в возрасте 19–25 лет, так как считается, что именно в этом возрасте половая идентичность полностью сформирована и устойчива к воздействию внешней среды.

Для проведения исследования использовались следующие психодиагностические методики: Шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3) Д. Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави¹; психологический тест «Возраст. Пол. Роль» (ВПР). Методика ВПР позволяет сделать заключение о том, как испытуемый воспринимает себя в аспекте пола, свою половую роль в данной системе отношений и как он к этой роли относится²; методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса.

На первом этапе нашего исследования мы определили адекватность половой идентичности у всех представителей испытуемых семей при помощи методики ВПР. На основании полученных данных семьи были разделены на две группы. Первую группу составили семьи с адекватной половой идентификацией (20 семей), вторую – семьи с нарушенной половой идентификацией (20 семей). Анализ того, как изменяются показатели половой идентичности из поколения в поколение во второй группе, показал, что коэффициент изменяется у 10 семей от адекватной половой идентичности к нарушенной (от первого поколения к третьему); у 10 семей – наоборот.

В первую группу вошло только три семьи, в которых процесс формирования половой идентичности изучался по мужской линии. Это можно объяснить тем фактом, что формирование половой идентичности мальчиков проходит в более трудных условиях, чем у девочек. Среди препятствующих процессу половой идентификации факторов называют большее время контакта матери с ребенком. Вследствие этого отец выступает для ребенка менее привлекательным объектом и первичной оказывается идентификация с матерью, т. е. фемининная. Таким образом, в дальнейшем своем развитии мальчику предстоит трудная задача: изменить первоначально возникшую женскую идентичность на мужскую. Однако большинство тех, с кем сталкивается ребенок в процессе своего воспитания, – женщины (воспитатели в детских садах, учителя, врачи). Это приводит к тому, что мальчик вынужден строить свою половую идентичность преимущественно на негативном основании: не быть похожим на девочек, не участвовать в женских видах деятельности и т. п. Это объясняет факт того, что у девочек полоролевая идентификация является непрерывным и менее конфликтным процессом, чем у мальчиков. В результате этого происходит

утрача тех традиционных стереотипов маскулинности, которые общество предъявляет мужской части населения.

Из исследуемых нами неполных семей в четверти полоролевая идентичность детей была нарушена. Взаимосвязь мужественности и женственности достаточно сложна, и в неполной семье трудно создать условия для своевременного восприятия и понимания ребенком специфики каждого пола. Нормальное полоролевое развитие и мальчиков, и девочек требует наличия как женского, так и мужского образца. Одновременное восприятие обеих родительских ролей предполагает их сравнение, осознание не только противоречивости каждой из них, но и необходимости единства, существования одной ради другой и благодаря другой.

При отсутствии отца в семье девочки создают себе весьма далекое от действительности представление о сугубо мужских формах взаимодействия, конструируя их как зеркальную противоположность наблюдаемым женским. Во-первых, мать в семье без мужа не так проявляет свои женские качества, как если бы рядом был мужчина, и ребенок усваивает не всегда естественные, а скорее замещающие, компенсаторные формы общения и способы деятельности. Во-вторых, мужская и женская роли далеко не во всем полярны, это не набор противоположных качеств и свойств. Статистически доказано, что у девочек из неполных семей в будущем меньше шансов правильно понять своих мужей и сыновей, прогнозировать их желания и поступки, чем у девочек из семей фактически и психологически полных и благополучных.

Далее с помощью методики «Шкала семейной адаптации и сплоченности» мы определили, соответствует ли реальная семейная обстановка идеальным представлениям о семье. На вопросы отвечали родители и прародители обеих групп. Было сделано предположение, что конфликты между супругами, неудовлетворенность семейными отношениями оказывают непосредственное влияние на формирование половой идентичности ребенка.

Анализ полученных результатов показал, что разница между идеальными представлениями и реальной ситуацией в семье незначима, хотя в неполных семьях неудовлетворенность семейной системой выражена в большей степени, поскольку мать воспитывает детей одна.

Далее мы предложили представителям первого и второго поколений методику АСВ для изучения взаимоотношений между родителями и детьми. Среди представителей первого поколения выявились различия между группами по следующим шкалам: фобия утраты ребенка, неустойчивость стиля воспитания, предпочтение в ребенке мужских качеств, воспитательная неуверенность родителя, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, чрезмерность требований / обязанностей и минимальность санкций.



Неустойчивый стиль воспитания, по мнению К. Леонгарда, содействует формированию таких черт характера, как упрямство, склонность противостоять любому авторитету (а именно – родителям). Воспитательная неуверенность родителя происходит потому, что ребенок сумел найти к своему родителю подход и добивается для себя положения «минимум требований – максимум прав». Фобия утраты ребенка заставляет одних родителей прислушиваться к любому пожеланию ребенка и спешить удовлетворить его, а других – мелочно опекать его. «Минимальность санкций» характеризуется тем, что родители уповают на поощрения, сомневаясь в результативности любых наказаний.

Шкала «проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств» характеризуется следующим образом: ведя борьбу с этими (реальными или мнимыми) качествами ребенка, родитель извлекает из этого выгоду для себя. Такими качествами могут быть агрессивность, чрезмерная эмоциональность, зависимость, доминантность, т. е. те, которые относятся к традиционно фемининным или маскулинным.

«Чрезмерность требований / обязанностей» проявляется, когда требования к ребенку очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию личности, а, напротив, увеличивают риск психической травматизации. Это может происходить тогда, когда родители, имеющие дочь – предъявляют ей требования / обязанности, которые может выполнить только мальчик.

Соглашаясь с теорией половой типизации, опирающейся на теорию социального научения, можно сказать, что на формирование половой идентичности ребенка оказывает влияние механизм подкрепления: родители поощряют мальчиков за мальчишеское поведение и осуждают их, когда они ведут себя «как девчонки»; девочки же поощряются за фемининное поведение и порицаются за маскулинное.

Сравнив обе группы во вторых поколениях, мы выявили, различия по тем же показателям, что и в первом поколении (фобия утраты ребенка и воспитательная неуверенность родителей). Дети, которые воспитывались при таких условиях, став взрослыми, видят в своих собственных детях ту же требовательность и эгоцентричность, поэтому испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплаченного должника», которое испытывали ранее их родители. Они боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им.

У второго поколения, помимо указанных выше, был выявлен такой показатель, как «предпочтение детских качеств» в ребенке. Для родителей взрослеющий ребенок все еще маленький. Страх и нежелание взросления детей могут быть связаны с особенностями биографии самого родителя (он имел младшего брата или сестру, на которых

переместилась любовь его родителей, в связи с чем свое взросление он воспринимал как несчастье). Это может быть следствием воспитательной неуверенности родителей (в первом поколении), когда они неосознанно по-разному относятся к детям разных возрастов.

Показатель «предпочтение мужских качеств» (ПМК) в ребенке вне зависимости от пола проявился у представителей первого и второго поколений. Где долго ожидали мальчика, а родилась девочка, родители подсознательно воспитывали малыша, о котором мечтали, приписывая ему качества, которые являются традиционно маскулинными. Такие родители видят в мужчинах те качества и формы поведения, которые на самом деле значительно отличаются от традиционных (агрессивность, склонность к алкоголизму, чрезмерная сексуальность).

Увеличению выраженности показателя ПМК способствует социальная ситуация в России. Произошло изменение типа половой социализации с маскулинной и фемининной на инверсионный, т. е. маскулинный – для девочек и фемининный – для мальчиков. Этот тип половой социализации приводит к формированию унисексуальной (или бисексуальной) модели психологического пола: наблюдаемый сегодня «унисекс» не только в одежде, моде, формах поведения, но и в психосексуальных пристрастиях.

Женщинам в наше время приходится выработать в себе и передавать своим дочерям маскулинные качества и традиционные мужские формы поведения. В семьях, где женщина остается одна с ребенком, без помощи отца, она должна быть уверенной, напористой, целеустремленной, чтобы воспитать ребенка и дать ему все, что необходимо для полноценного развития.

Чтобы проанализировать, какие факторы оказывают влияние на изменение половой идентичности из поколения в поколение, мы сравнили первое и второе поколения во второй группе. Выявились следующие факторы: предпочтение в ребенке детских качеств, неустойчивый стиль воспитания. Можно говорить о том, что особенности семейных взаимоотношений в родительской семье дети переносят в свою собственную семью.

Для того чтобы посмотреть, как влияют на формирование половой идентичности ребенка взаимоотношения между родителями и удовлетворенность ими семейной системой, мы сравнивали идеальные представления с реальной ситуацией в семье в обеих группах отдельно у мужчин и женщин.

Различия между идеальными представлениями и реальной ситуацией в семье в обеих группах незначимы. Следовательно, взаимоотношения между родителями не оказывают существенного влияния на формирование половой идентичности детей, хотя неудовлетворенность семейной жизнью родителей влияет на полноценное развитие ребенка в целом. Присущие мужскому и женскому



полу особенности: преобладание предметного, инструментального или эмоционально-экспрессивного стиля жизни определяется не только акушерским или паспортным полом ребенка, но и отношением к нему членов семьи, установками и ожиданиями родителей. Одним из способов решения данной проблемы является активное участие отца в воспитании детей. Мужчина должен считаться главой семьи, т. е. вносить принципиальный вклад в её материальное обеспечение, определять ее статус, принимать ответственные решения по важнейшим проблемам, участвовать во внутрисемейных спорах в воспитании и жизни детей. Не столько сам по себе уровень маскулинности отца важен для формирования адекватной полоролевой идентичности, сколько степень его теплоты и эмоциональной вовлеченности.

Отец необходим для успешного формирования не только маскулинности сыновей, но и женственности дочерей: фемининность девочек, в отличие от маскулинности мальчиков, коррелирует с маскулинностью их отцов, при этом, как считают исследователи, важно, чтобы отец восхищался своей дочерью и гордился ею.

Полагаем, что формированию у девочек маскулинности в ущерб фемининности способствуют отсутствие позитивного интереса к дочерям,

УДК 316.6:378

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А. Д. Шамянов

Саратовский государственный университет
E-mail: adsh86@mail.ru

В статье раскрывается психологическое содержание профессиональных намерений педагогов-психологов на начальном этапе обучения в вузе, определяются смысловые группы и характеристики. Раскрывается содержание представлений первокурсников педагогов-психологов о будущей работе. Характеризуются их профессиональные предпочтения и интересы.

Ключевые слова: профессиональные намерения, педагоги-психологи, профессиональные интересы, представления, смысловые группы.

Features of Professional Intentions of Educational Psychologists at the Initial Stage of University Studies

A. D. Shamionov

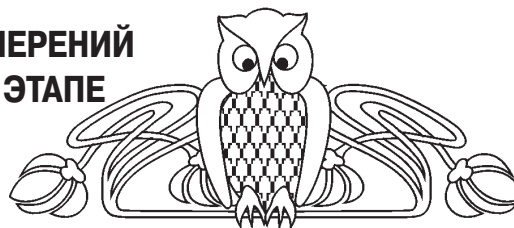
The article reveals the psychological content of professional intentions of educational psychologists at the initial stage of university studies, determined by semantic groups and characteristics. Reveals the content of students' representations of educational psychologists about future work. Characterized by their professional preferences and interests.

эмоциональная холодность со стороны отцов, а также недостаточность дисциплинарных воспитательных функций. Недостаток маскулинных качеств у мальчиков выявляется при отцовской отстраненности.

Значение фигуры отца меняется в разных культурных контекстах, однако анализ литературы и результаты эмпирических исследований позволяют выделить ряд инвариантных, относительно независимых от культуральных стереотипов и традиций аспектов роли отца для психического развития ребенка. Речь идет о содействии перестройке первоначально симбиотических отношений ребенка с матерью, открытии ребенку новых, качественно иных способов взаимодействия, содействии развитию у ребенка представлений о семейной иерархии и формировании у ребенка представлений о себе как о потомке двух родов: не только материнского, но и отцовского.

Примечания

- 1 См.: *Лидерс А. Г.* Психологические обследование семьи. М., 2008. 497 с.
- 2 См.: *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 634 с.



Key words: professional intentions, educators-psychologists, professional interests, representations, semantic groups.

Профессиональное становление педагогов-психологов, в частности, формирование их профессиональных намерений на этапе обучения в вузе является очень сложным процессом, на который оказывают влияние в числе общих факторов профессионального развития личности (содержание обучения, его качество, мотивы освоения профессии, особенности юношеского возраста и т. п.) и специфические, такие, как конкретные психолого-педагогические условия обучения, индивидуальные особенности, низкий статус профессии в обществе, своеобразие отношения к профессии со стороны ближайшего окружения и т. п. В педагогической психологии исследования профессиональных намерений педагогов-психологов и психолого-педагогических факторов их формирования практически отсутствуют. В то же время именно педагоги-психологи призваны обеспечить психологическое сопровождение учащихся учреждений дошкольного и школьного образования, что в свете современных гумани-



стических установок школы является важным и необходимым. От того, каким образом будущие педагоги-психологи представляют содержание своей профессиональной деятельности, что они намерены в ней сделать, какова структура этих намерений, во многом зависит успешность освоения профессиональных компетенций уже на этапе обучения профессии¹.

С целью изучения особенностей профессиональных намерений будущих педагогов-психологов, обучающихся на первом курсе вуза, было проведено психологическое исследование с использованием методов анкетирования, беседы, контент-анализа открытых вопросов анкеты, кроме того, испытуемым было предложено написать эссе «Мои будущие профессиональные планы». В исследовании приняли участие 60 студентов 1-го курса Педагогического института Саратовского государственного университета, обучающихся по специальности «Педагог-психолог». Обратимся к результатам нашего исследования.

Контент-анализ проводился в форме выделения смысловых группировок и подсчета частотного распределения отдельных содержательных признаков и смысловых группировок, характеризующих профессиональные намерения будущих специалистов. Частотное распределение признака – это частота его встречаемости относительно общего количества названных в выборке признаков. Данная характеристика конкретного профессионального намерения позволяет судить о его типичности и значении для данной выборки: чем больше частотное распределение признака, тем типичнее и значимее он для выборки испытуемых.

Контент-анализ эссе позволил выделить следующие смысловые группировки профессиональных намерений педагогов-психологов (в скобках указаны частотные распределения группы): выполнять профессиональные действия педагога-психолога в других отраслях психологии (0,263); работать по специальности (0,228); развиваться в профессиональном плане (0,175); добиться успеха и наивысших результатов в профессиональной деятельности (0,088); получать удовлетворение от работы (0,088); неопределенность, неточность намерений (0,07); сменить профессию (0,07); проявлять профессионально и личностно важные для профессии качества (0,017).

Видно, что для педагогов-психологов на начальном этапе обучения в вузе наиболее типичны намерения работать по специальности и выполнять профессиональные действия педагога-психолога в других отраслях психологии, таких, как семейная психология, психологическое консультирование, психотерапия, психология бизнеса и производства, исследовательская работа. Это говорит об уверенности студентов 1-го курса в правильности профессионального выбора, о четких представлениях об избранной профессии, об осведомленности испытуемых в сути выбранной

профессии. Также данный факт свидетельствует о четкости и одновременно сложности, вариативности профессиональных планов педагогов-психологов на будущее. Возможно, это связано только с начальным этапом профессионализации. Одновременно с этим студенты намерены профессионально развиваться и добиться успехов в работе. Довольно значимо для испытуемых получать моральное удовлетворение от профессиональной деятельности. Слабо развито намерение сменить профессию, что свидетельствует об удовлетворенности от её выбора. Также психологическое содержание намерений студентов характеризуется слабой выраженностью неопределенности, неточности профессиональных планов, что говорит о сформированных уже на начальном этапе обучения четких намерениях.

Для реализации вышеобозначенных намерений важны такие выделенные студентами личностные качества, как эмпатия, умение слушать, заинтересованность в чужих проблемах, эрудиция, коммуникативные навыки.

Среди наиболее интересных и предпочитаемых направлений профессиональной деятельности студенты выделили психологию и педагогику (0,229), этнологию человека (0,114), психологическое консультирование (0,085). Среди всех выделенных направлений были обнаружены обобщенные смысловые группировки: содержание деятельности (0,258), направления (отрасли) психологии (0,457), сферы деятельности (0,258). Первая включает в себя психолого-педагогическое консультирование, коррекционно-развивающую работу, психологическую профилактику, психотерапию, психологическое обеспечение образовательного процесса. Это свидетельствует об информированности студентов о содержании профессии педагога-психолога. Вторая содержит такие направления, как педагогика и психология, социальная психология, этнология человека, семейная психология, общепсихологическая практика. Это говорит о том, что студенты видят себя в будущем именно в этих отраслях психологической науки.

По мнению испытуемых, участники образовательного процесса ожидают от педагогов-психологов помощи в сплочении коллектива (0,1), предотвращения конфликтов (0,13), проведения диагностических тестов (0,2), профессионального психологического консультирования (0,13), психологического обеспечения образовательного процесса (0,13), работы по социализации и формированию психологической и общественной культуры личности (0,13). В частности, по мнению студентов, учителя и администрация школ ожидают от педагогов-психологов психологической коррекции (0,06) и умения найти индивидуальный подход к каждому ребенку (0,03). На высоком уровне ожидания: обеспечения учебного процесса комфортным психологическим климатом (0,08), работы по адаптации детей в образовательном



учреждении (0,05), психологического анализа социальной ситуации развития (0,028), психологической помощи в разных жизненных ситуациях (0,11). Кроме того, испытуемые считают, что от них ожидают: проведения профориентационной работы, помощи в работе с трудными детьми, создания единых макроколлективов, решения проблемы недопонимания детей в классах. Таким образом, эти социальные ожидания характеризуются многообразием психологических проблем образовательного учреждения и широтой профессиональных обязанностей.

Психологическое содержание профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе обучения в вузе формируется в тесной взаимосвязи с их представлениями о своем профессиональном будущем в ближайшее время после окончания обучения. Анализируя представления о будущем в ближайшие 5 лет у студентов-психологов, можно выделить несколько смысловых группировок, в которых проявляются профессиональные намерения первокурсников: указание сферы своей профессиональной деятельности (0,47), успешное профессиональное будущее (0,177), характеристики профессиональной деятельности (0,118), неопределенность профессиональных планов (0,177), работа не по специальности (0,059). Основное место в представлениях о своей профессиональной деятельности занимают сферы, в которых намерены работать будущие педагоги-психологи, причем большинство намерены работать по специальности (88%).

В представлениях присутствуют также оценочные характеристики, позволяющие увидеть намерения студентов достичь определенных успехов и профессиональных результатов: «успешная хорошо оплачиваемая работа», «добиваться высших результатов», «строить карьеру».

В представлениях первокурсников отсутствуют характеристики, свидетельствующие о стремлениях к дальнейшему профессиональному развитию. Скорее всего, это говорит об удовлетворенности испытуемых качеством получаемого образования, а также об их уверенности, что к концу обучения они станут высококвалифицированными опытными всесторонне развитыми специалистами.

Первокурсники, представляя свою профессиональную деятельность, указывают также характеристики работы, которые условно можно отнести к ее внешним атрибутам: «хорошая зарплата», «любимая работа» и т. п. Данные характеристики свидетельствуют о позитивном эмоциональном фоне представлений студентов о своем ближайшем будущем, а также о завышенных притязаниях к профессиональной деятельности («хорошая зарплата»), что говорит о некоторой неадекватности содержания профессиональных намерений будущих педагогов-психологов реальным характеристикам их будущей работы, что вполне объясняется отсутствием опыта профессиональной деятельности.

В целом представления первокурсников о своей будущей профессиональной деятельности характеризуется скудостью, узостью и расплывчатостью, что объясняется, скорее всего, неопытностью и возрастными особенностями студентов на начальном этапе обучения в вузе. В процессе обучения никто из испытуемых первокурсников не разочаровался в избранной профессии. Напротив, у 40% испытуемых представления об избранной профессии изменились в лучшую сторону, а у большинства (60%) остались прежними.

Среди должностей, достаточных для себя в будущем, большинство первокурсников (30%) остановили свой выбор на руководителе предприятия, учреждения, института. По их мнению, достигнут они этого в возрасте 34-х лет. Также студенты отмечали такие достаточные для себя должности как рядовой работник (20%) – в 23 года, руководитель небольшого коллектива (25%) – в 30 лет, руководитель крупного подразделения (20%) в 32 года.

Большинство первокурсников (75%) не видят ничего негативного в своей профессиональной деятельности, специальности, однако остальные (25%) отмечают такие отрицательные стороны профессии, как моральная ответственность психологов; моральная сложность; характер людей; нагрузка на нервную систему; привычка общаться с людьми, анализируя их поведение.

По окончании учебы большинство первокурсников (45%) намерены работать по специальности, однако немало и тех, кто не уверен в этом (25%). Будущие профессиональные планы четверти испытуемых зависят от обстоятельств. Кроме того, 5% первокурсников намерены сменить профессию, ссылаясь на то, что она не даёт достаточного материального обеспечения.

Анализируя характеристики профессии и того, чего хотели бы получить испытуемые от будущей работы, можно отметить, что 35% первокурсников намерены заниматься любимым делом, 25% хотят иметь собственное дело, 20% планируют иметь небольшой, но твердый заработок и уверенность в завтрашнем дне, а 15% первокурсников намерены много работать и хорошо зарабатывать, даже без гарантий на будущее.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что содержание профессиональных намерений первокурсников обуславливаются высокими амбициями и завышенными притязаниями. Для педагогов-психологов на начальном этапе обучения в вузе наиболее типичны намерения работать по специальности и выполнять профессиональные действия педагога-психолога в таких отраслях, как семейная психология, психологическое консультирование, психотерапия, психология бизнеса и производства, исследовательская работа. Среди наиболее интересных и предпочитаемых направлений профессиональной деятельности студенты выделили психологию и педагогику, этнологию человека, психологическое консуль-



тирование. Основное место в представлениях о своей профессиональной деятельности занимают указания сферы, в которой намерены работать будущие педагоги-психологи, причем большинство из них намерены работать по специальности (88%).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе вза-

имодействия с образовательной средой» (грант № 11-06-00716 а).

Примечания

- ¹ См.: Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // *Вопр. психологии*. 1999. № 2. С. 42–49; Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002. 160 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 37.034

ВВЕДЕНИЕ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» И ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА

В. Л. Бенин

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
E-mail: benin@lenta.ru

В статье, носящей полемический характер, рассматривается моральная обстановка современного российского общества и связанные с ней проблемы введения общеобразовательной школе нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики».

Ключевые слова: мораль, воспитание, образование, религия, культура.

Establishment of the Course «The Bases of Religious Cultures and Secular Ethics» and Organization of Children's Worldview

V. L. Benin

The article is having a discussion nature and addressed to the moral situation in the modern Russian society. It studies the related problems of introduction into the school program of a new subject «The bases of religious cultures and secular ethics».

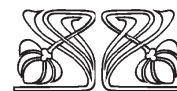
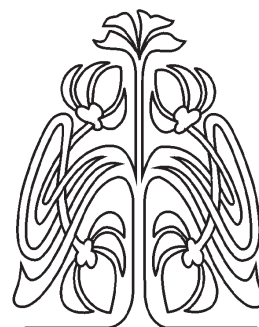
Key words: morality, bringing up, education, religion, culture.

Одним из заметных новшеств в российской системе образования последнего времени стало экспериментальное введение в школе предмета «Основы религиозных культур и светской этики». И хотя итоги этой новации подводить рано, мы сочли необходимым поделиться своими взглядами как на сам предмет, так и на его возможное влияние на формирование картины мира ребенка.

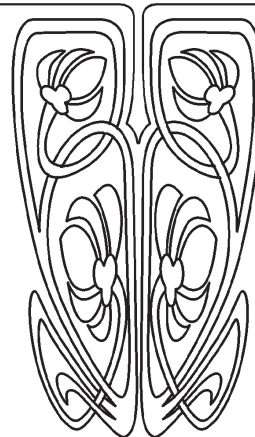
В 1993 г. коллектив авторов из Башкирского педагогического института выпустил книгу «Возвращение к нравственности: в помощь учителю». Она не стала бестселлером тогда, мало кто помнит ее сейчас, но именно в ней ставились те вопросы, которые выдают за откровение нынешние поборники введения в школе предмета «Основы религиозных культур и светской этики».

«Сегодня уже невозможно оспаривать, что страна и общество находятся в глубоко нравственном кризисе. Эта печальная реальность нашей жизни многогранна и многолика, поэтому не видим необходимости перечислять ее конкретные проявления. Может быть, стоит упомянуть лишь те, которые вызывают особое беспокойство и тревогу за будущее: резкое снижение трудолюбия, порядочности, ответственности перед семьей и обществом, разгул психологии иждивенчества, бесчестья»¹. Цитате 18 лет. Дети, родившиеся в том году, сегодня окончили школу. Что изменилось? Много, но, увы, не в лучшую сторону. Вот лишь несколько штрихов к моральному портрету современного российского общества.

По данным Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, в России на «социальное дно» опустились 14 млн чел., из них 4 млн бомжей, 3 млн нищих, 4 млн беспризорных детей, 3 млн уличных проституток. По данным ВЦИОМ, в России не менее 80% работников имеют деградированное трудовое сознание. Из 60 млн трудоспособного населения примерно одна треть (20 млн) – хронические алкоголики, 4 млн – наркоманы, 1 млн – заключенные². Средний возраст



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





последних – 31,5 года. 106 тыс. из них страдают психическими расстройствами, 70 тыс. больны туберкулезом, 35 тыс. инфицированы ВИЧ³.

По признанию первого заместителя генерального прокурора РФ А. Буксмана, объем рынка коррупции в современной России сопоставим по доходам с федеральным бюджетом и оценивается в 240 млрд долл.⁴ По числу детей-сирот, находящихся на каждые 10 тыс. детского населения, Россия занимает первое место в мире. Почти 50% детского населения страны (около 18 млн) находится в зоне социального риска⁵.

Вспору вспомнить эпиграф к роману Э. Хемингуэя: «Не спрашивай, по ком звонит колокол...» Так что сама постановка вопроса о необходимости моральной реанимации российского общества вопросов не вызывает, чего не скажешь о средствах, предлагаемых для его решения. Если уйти от риторики и предельно упростить мотивацию, то средство это его разработчикам видится в поголовном воцерковлении россиян, причем силами школы на рубеже четвертого и пятого классов.

Мне кажется абсолютно естественным стремление любой организации (религиозной в том числе) расширять свое влияние, увеличивая число сторонников, поэтому о позиции религиозных конфессий говорить не будем. С ними все ясно. Интереснее позиция светской власти, верной конституции и провозглашенному в ней принципу свободы совести.

Впервые в нашей новейшей истории вопрос о введении религиозных предметов в школе был поднят Патриархом Алексием II, обратившимся в Министерство образования РФ с предложением вести их как факультативы по желанию учащихся. В 2002 г. министр В. Филиппов издает приказ о введении факультативной дисциплины «Основы православной культуры». В 2004 г. уже министр А. Фурсенко объявляет о скором введении в школьную программу новой дисциплины – истории мировых религий. Как видим, здесь другое название предмета и иной статус – о факультативности речь уже не идет.

В июле 2009 г. состоялась встреча Президента РФ Д. А. Медведева с представителями религиозных конфессий, по её итогам было дано поручение Председателю Правительства РФ В. В. Путину, в котором говорилось о том, что необходимо обеспечить решение организационных и финансовых вопросов, касающихся введения в 2010 г. в 18 субъектах Российской Федерации, а с 2012 г. во всех субъектах Российской Федерации в общеобразовательных школах новых предметов: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры, основы мировых религиозных культур и основы светской этики – для изучения учащимися по их выбору или по выбору их родителей (законных представителей). С 1 апреля 2010 г. преподавание этих предметов началось в 19 регионах России, в 12 тыс. школ,

в 20 тыс. классов. У 256 тыс. учащихся их ведут 44 тыс. учителей.

Итак, новый педагогический эксперимент начался. Итоги его еще неизвестны, но по результатам с 2012 г. предписано внедрять повсеместно этот предмет. То ли разработчики так уверены в исходе (почему бы тогда сразу не ввести сию новацию во всей стране, чем остальные субъекты федерации хуже отобранных девятнадцати?), то ли в нашей науке появились качественно новые эксперименты, итоги которых подводить вовсе не обязательно? Похоже, второе. Ведь не подводили же серьезных итогов экспериментального введения ЕГЭ, что не помешало его повсеместному внедрению. Но дело в том, что по своим масштабам и общественным последствиям все эти переходы на ЕГЭ, стандарты нового поколения и подушевое финансирование, в ряду которых стоит и введение обсуждаемого комплекса предметов, представляют собой не очередное нововведение в образовательной сфере, а социальное явление. А коли так, то и анализировать его необходимо не с педагогических, а с социокультурных позиций.

Как видим, тотальный моральный кризис общества налицо. Что делать? Логика обыденного сознания подсказывает простой ответ: «исконная Россия» была верующей, потому с моралью в ней все было хорошо. Советская Россия была атеистической, и с моралью все стало плохо. Вывод: надо восстанавливать веру, «как в старые добрые времена». Для культуролога в таком взгляде нет ничего удивительного, ибо в нем проявляется обычный реакционный аспект культуры. Но поскольку культурология не относится к числу всеми почитаемых знаний, поясню: память – вот слово, играющее здесь главную роль.

Чем дольше человек живет, тем грустнее ему становится, ибо он отчетливо понимает, что счастье, как правило, исчисляется днями, если не часами, а в основном жизнь проходит довольно сложно, тяжело и совсем не так радостно, как хотелось бы. Однако если постоянно в своих воспоминаниях акцентировать внимание только на том, что было плохого, тяжелого и безрадостного, можно наложить на себя руки. И естественная защитная реакция заключается в том, что прежде всего высвечиваются те моменты, которые добавляют нам оптимизма, а не уменьшают его. Память народов складывается из памяти людей; память культур складывается из памяти народов. Величественный и гармоничный Аполлон, а не скорченный раб символизирует для нас античную Грецию. Я это называю эффектом аберрации исторической памяти.

На все встающие перед ним вопросы человек ищет ответ в усвоенной им культуре, но она предлагает ему не слишком богатый выбор – современный или прошлый опыт. Нельзя использовать то, чего нет: образно говоря, потерявший спички Робинзон Крузо не может воспользоваться газовой зажигалкой. Эта удобная вещь его времени ему



еще не известна и единственное, что ему остается, – это трение палочки о палочку, «как в старые добрые времена». Старые времена нам *кажутся* добрыми именно потому, что при воспоминании о них мы, прежде всего, фиксируем внимание на том, что в них было позитивного.

Когда социальные катаклизмы сотрясают общество и жизнь человека становится невыносимой, а актуальная культура ни в экономике, ни в политике, ни в идеологии не дает ответа на животрепещущие вопросы, человек начинает искать ответ за ее пределами. И здесь иного, чем традиция, культура ему не дает. Люди ищут ответ на актуальные вопросы в прошлом, потому что больше им искать негде. При этом общество уподобляется человеку, идущему вперед, повернув голову назад. Как удобно такое хождение и чем оно заканчивается объяснять излишне.

Полагаю, что если мы, действительно, озабочены решением проблем нравственной реабилитации нашего общества, то начинать следует не с введения нового школьного предмета, а с осознания того, «как мы дошли до жизни такой». Воспоминания Библию, можно сказать, что худые сообщества разрушают добрые нравы, следовательно, причины кризиса следует искать в самом обществе – в его экономическом и политическом устройстве и порожденных им отношениях. Корни современной ситуации уходят глубоко: в советские годы мораль вытеснялась политикой и носила подчиненный ей характер: наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата (В. И. Ленин). В сознание закладывались не только атеистическое мировоззрение, но и убежденность в том, что капитализм может быть лишь безнравственным и всегда строится на бессовестном и ничем не ограниченном грабеже. Внедрили эти мысли в сознание большинства населения страны советские пропагандисты (не в последнюю очередь, и учителя) хорошо. Поэтому в начале 1990-х гг. строить новый российский капитализм в массе своей стали те, кто уже не знал ни безусловных ценностей религиозной морали, ни страха сталинской поры, а потому были лишены любых моральных регуляторов.

В ходе приватизации собственность стоимостью в 1 трлн долл. была продана частным лицам всего за 5 млрд долл.⁶. В 1989 г. в Российской Федерации насчитывалось 2 млн бедных, имевших в своем распоряжении менее 4 долл. в день. По данным Всемирного банка, к середине 1990-х гг. в России проживало уже 74 млн бедных, 72 млн человек обнищали за 8 лет⁷.

Академик Д. Львов отмечает страшную поляризацию общества: «...менее чем 100 семей современных олигархов владеют сегодня 92% доходов от природных богатств страны. А 8% – приходится на более чем 140 миллионный народ России!»⁸. При этом с 1990 по 2005 г. производство станков снизилось с 74,2 до 4,9 тыс. шт. (до

6,7%), автоматических и полуавтоматических линий для машиностроения и металлообработки – с 556 до 1 комплекта (до 0,2%). Посевные площади сократились с 1990 по 2006 гг. с 117,7 до 76,1 млн га (на 35%), крупный рогатый скот – с 57 до 21 млн голов (на 36,8%). Зато импорт продовольственных товаров и сельскохозяйственного сырья возрос за период с 1999 по 2006 г. с 7,4 млрд до 21,6 млрд долл., т. е. почти в три раза⁹. Иначе говоря, создана паразитическая система беззастенчивого грабежа природных ресурсов. Как все это оценить с позиций высокой морали?

Подведем итоги. Наше общество и прежде не отличалось чрезмерной нравственностью. Но за последние два десятилетия его аморальность возросла многократно за счет безнравственной социально-экономической системы. Государство всегда было, есть и будет одним из главных воспитателей. И если его социальная и экономическая политика с моральной точки зрения, мягко говоря, весьма далека от идеала, то было бы странно ждать высокой моральной позиции от граждан. И никакие «Основы религиозных культур и светской этики» здесь принципиально ничего изменить не в состоянии. Если же руководство страны действительно желает изменить к лучшему наш моральный климат, не лучше ли вспомнить гоголевские «Мертвые души»? Тотальное не первый том, который знают все, а финал второго, мало кем прочитанного: «Но оставим теперь в сторону, кто кого больше виноват. Дело в том, что пришло нам спасать нашу землю; что гибнет уже земля наша не от нашествия двадцати иноплемennых языков, а от нас самих; что уже, мимо законного управленья, образовалось другое правленье, гораздо сильнеее всякого законного. Установились свои условия; все оценено, и цены даже приведены во всеобщую известность. И никакой правитель, хотя бы он был мудрее всех законодателей и правителей, не в силах поправить зла, как ни ограничивай он в действиях дурных чиновников приставленьем в надзиратели других чиновников. Все будет безуспешно, покуда не почувствовал из нас всяк, что он также, как в эпоху восстанья народ вооружался против врагов, так должен восстать против неправды»¹⁰.

Что же касается нового комплекса учебных предметов, то первое, с чего, на наш взгляд, надо начать, это перестать лукавить и честно сказать: то, что называется «Основы православной культуры», является не основами православной культуры, а основами православия¹¹. Аналогично и три других учебных предмета являются не основами исламской, буддийской и иудейской культуры, а основами ислама, буддизма¹² и иудаизма¹³. Но надо ли разделять детей в столь раннем возрасте по религиозным конфессиям и будет ли это способствовать росту толерантности в нашем обществе? Я уже не говорю о более чем странном и ничем не обоснованном разделении предмета:



последняя четверть четвертого и первая четверть пятого классов.

Светский подход к проблеме культурных различий между народами заключается в поиске, описании и интерпретации этнических, социальных, мифологических, религиозных, художественных и политических символов, функционирующих в той или иной культуре, а также в их сравнении с символами других культур. Ничего подобного данные курсы не предполагают. Да и совпадают в них только темы «Россия – наша Родина» в начале, «Любовь и уважение к Отечеству» в финале, да невразумительные «Творческие работы учащихся» по окончании четвертого класса. Причем изучать эти единые темы детям предстоит порознь!

Сколько бы ни произносил наш министр публичных заклинаний о том, что важно воспитывать «не столько терпимость, а взаимопонимание, взаимоуважение»¹⁴, разводя детей во время этих уроков «по разным конфессиональным квартирам» (а это вам не то же самое, что на «чужие» английским с немецким на уроках иностранного!), мы объективно будем работать если не на межконфессиональное противопоставление, то уж, как минимум, на консервацию конфессионального незнания, непонимания и недоверия.

Кстати говоря, обеспокоенные судьбой своих детей, родители прекрасно это понимают, предпочитают четырем названным предметам светский экуменический вариант. Так, в 122-х школах Красноярска, где 6186 детей уже изучают эти курсы, примерно 62% выбрали светскую этику, еще около 23% – мировые религии (приблизительно 85%), 15% – основы православной культуры, 0,5% (29 человек) – основы исламской культуры и четыре человека – основы иудейской культуры¹⁵. Красноярский феномен? Нет! Мониторинг родителей, проведенный перед началом эксперимента, показал: «Основы православной культуры» выбрали 20,6% опрошенных (7 тыс. чел.); «Основы исламской культуры» – 1,4% (459 чел.); «Основы буддийской культуры» – 0,3% (116 чел.); «Основы мировых религиозных культур» – 23% (более 8 тыс. чел.); «Основы светской этики» – 54,6% (более 19 тыс. чел.). Как видим, больше трех четвертей опрошенных избирают светский или экуменический вариант предмета.

Еще один крайне важный аспект проблемы – кто будет преподавать? Интернет поведал миру о позиции в этом вопросе министра А. Фурсенко. Отвечая на соответствующий вопрос, он не исключил, что интересующий нас предмет могли бы вести, например, физики, поскольку у них есть «своя система видения»¹⁶. И господин министр абсолютно прав! Правда, «своя система видения» характеризует не только физиков. Формирование профессионального типа мышления, накладывающего специфический отпечаток на весь образ мышления и поведения человека, является давно установленным тривиальным фактом психологии. Поэтому столь же «своя система видения» суще-

ствует у учителей труда или ОБЖ, не говоря уже об учителях физкультуры: те давно проповедуют принцип «В здоровом теле – здоровый дух!». И кто сегодня помнит, что провозгласившие его римляне (*Mens sana in corpore sano*) имели в виду не моральное совершенство, а дух вполне телесный, утробный, а потому земной и обоняемый.

Эти маловразумительные разговоры будут идти до тех пор, пока мы не определимся с сутью предмета. И если он по сути своей религиозен, то и вести его должны представители соответствующих конфессий и не стоит ссылаться на отсутствие у них педагогического образования. Если же это предмет светский, а я в этом убежден, ибо уважаю действующую конституцию и основанное на ней законодательство, то вести его должен светский педагог, и не просто светский, а хорошо и соответственно подготовленный педагог. Таковым в сегодняшней школе является учитель, преподающий мировую художественную культуру (МХК): во-первых, потому, что нельзя преподавать этот предмет без опоры на мировые религии и ознакомления с ними учеников; во-вторых, потому, что нельзя преподавать МХК без опоры на моральные нормы. Наконец, потому, что учителя МХК уже давно и успешно занимаются распространением межконфессиональной толерантности и этическим просвещением. Вот лишь один (далеко не единственный) тому пример: более полутора десятков лет назад в первых классах уфимской гимназии № 39 были введены уроки этики. В подборе материала авторы исходили из трех принципиальных моментов:

1) курс этики в первом классе должен основываться на широком общекультурном фоне, что позволит не только познакомить учащихся с закономерностями возникновения этических норм, но и заложить базу для дальнейшего усвоения материала по истории, литературе, религиоведению, этнографии;

2) нельзя вести речь об этике, оставляя в стороне религиозную мораль, но говорить о ней в школе допустимо только в светском плане и с экуменических позиций, освещая все конфессии и не акцентируя внимания школьников на преимуществах какой-то одной;

3) учитывая возраст школьников, педагогу следует особо активно использовать игровые формы проведения занятий¹⁷.

Уроки были столь успешны, а дети занимались на них с такой пользой и с таким удовольствием, что в скором времени по инициативе родителей в гимназии был введен авторский курс «Этика в младших классах» уже для второго, третьего и четвертого классов¹⁸. Он основан на убеждении, что этика является неотъемлемой частью духовной культуры общества, следовательно, и ознакомление с ее нормами должно происходить на широком историко-культурном фоне. На уроках совершались путешествия во времени и пространстве. Оказавшись в каменном веке,



дети участвовали в составлении семейного табу, принимали важные решения на пиру у Зевса, слушали советы мудреца Конфуция в Древнем Китае, задумывались над запретами Гаутамы (Будды), путешествовали по страницам Библии и Корана. Такой прием не только дает возможность познакомиться учеников с элементарными началами культурологии, этнографии и даже философии (что помогает в дальнейшем при изучении истории, литературы, мировой художественной культуры), но и пробуждает у них желание анализировать собственные поступки и приводить их в соответствие с общепринятыми нормами нравственности. И подобного рода разработок, действительно, развивающих у учащихся моральное сознание, межконфессиональное взаимопонимание и взаимопонимание, много в школах нашей страны. Почему бы их не использовать?

Впрочем, есть во введении нового комплекса предметов и еще один, отнюдь не духовный, а вполне светский аспект – это учительская оплачиваемая нагрузка. Распределяет её и, соответственно, оплачивает директор учебного заведения. А поскольку среди директорского корпуса учителей МХК практически не встречается, но широко представлены излюбленные министром физики и математики, нетрудно понять, как, исходя из «своей системы видения», они эти часы будут делить, а затем, соответственно, преподавать. Так что же делать?

Хорошо известный педагогической обществу спор на тему о том, кто должен воспитывать ребенка – семья или школа – дискуссия чисто советская. В прошлом ее быть не могло за очевидностью ответа. Традиционно, из века в век, ответственность за воспитание возлагалась обществом на семью и церковь. Воспитывала семья, но на тех ценностях, которые провозглашались в церкви, мечети, синагоге, пагоде. Поэтому в основе нравственного воспитания традиционно лежала религиозная мораль. Говорить о том, хорошо это или плохо, не имеет смысла. Этот факт не подлежит оценке, его надо принять как данность.

В любой религии так или иначе выражены моральные ценности, идеалы добра, справедливости, гуманности, но мир противоречив. Первые пророки, призывавшие к добру и терпимости, встречались с непониманием, насмешками, притеснением. Гонимые, они должны были защищаться, поневоле ограничивая круг единомышленников своими близкими, единоверцами. По отношению ко всем остальным стала развиваться нетерпимость, доходящая до фанатизма и отменяющая гуманистическую трактовку веры. Так, идеи справедливости, гуманности, приходящие в противоречивый мир добра и зла, сами проникались его противоречивостью. «Не убивай» – предостерегает одна из ветхозаветных заповедей, но штурмом взят Иерихон, и те, кто исповедовал эту заповедь, «предали заклятию все, что в роде, и мужей и жен, и молодых и старых, и волов, и овец,

и ослов, все истребили мечом» (Книга Иисуса Навина, 6: 20). «Не следует верующему убивать верующего <...> – наставлял пророк Мухаммед. – А если кто убьет верующего умышленно, то воздаянием ему – геенна, для вечного пребывания там» (Коран, 4: 94). Но рядом многократно повторяются проклятия в адрес не вступивших на путь Аллаха и нетерпимость к «неверным».

Попытка проведения в жизнь принципа «Лучше никакой нравственности, чем нравственность религиозная» показала его ошибочность, но и внедрение в жизнь лозунга министра Э. Днепрова «Лучше никакого воспитания, чем воспитание советское» дало плачевные результаты. Наше общество не просто поняло, оно выстрадало понимание того, что когда нет никакой нравственности, ничего доброго не получится. Однако чем искусственно насаждаемая религиозность лучше искусственно насаждаемого атеизма? Вера (в коммунизм или в Бога), в сущности, – сугубо личная, глубоко интимная сфера. Свобода совести – великое благо только тогда, когда в эту интимную сферу человека допускаются лишь самые близкие – мать и отец, когда нет места атеистическому или религиозному «промыванию мозгов», государственной пропаганде. Иначе свобода совести очень быстро превращается в свободу от совести.

Я уверен в том, что религиозная мораль лучше, чем отсутствие морали. Но уверен я и в том, что выход не в смене в школе диктата атеистов на диктат духовенства. Не только в экономике монополия ведет к загниванию. Свободомыслие и вечный спор сторонников и противников религиозной веры – вот путь познания, следуя которым человек вернет себе высокие идеалы нравственности, а с ней и спокойного безопасного существования.

Примечания

- 1 См.: Возвращение к нравственности : в помощь учителю / сост. и науч. ред. Г. П. Ников. Уфа, 1993. С. 3.
- 2 См.: Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление : в 3 ч. / Екатеринбург, 2008. Ч. 2. С. 206.
- 3 См.: Сломчинский А. Г. Гуманизация образовательного процесса в пенитенциарной системе. Екатеринбург, 2009. С. 94–95.
- 4 См.: Гончаров С. З. Указ. соч. С. 206.
- 5 См.: Вогулкин С. Возвращение домой // Семья и будущее России : материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2008. С. 164.
- 6 См.: Панарин А. С. Искушение глобализмом. М., 2000. С. 129.
- 7 См.: Хамакер М. Великое противостояние // Лит. газ. 2008. 13–19 февр. (№ 6).
- 8 Львов Д. Справедливость и духовный мир человека // Завтра. 2007. № 15.
- 9 См.: Подольских Ф. Разоружение до зубов // Сов. Россия. 2008. 2 февр.
- 10 См.: Гоголь Н. В. Собр. соч. : в 6 т. М., 1959. Т. 5.



- ¹¹ См.: Тематика уроков : Россия – наша Родина ; культура и религия ; человек и Бог в православии ; православная молитва ; Библия и Евангелие ; проповедь Христа ; Христос и его крест ; Пасха ; православное учение о человеке ; совесть и раскаяние ; заповеди ; милосердие и сострадание ; золотое правило этики ; храм ; икона ; творческие работы учащихся ; подведение итогов ; как христианство пришло на Русь ; подвиг ; заповеди блаженств ; зачем творить добро? ; чудо в жизни христианина ; православие о Божием суде ; таинство Причастия ; монастырь ; отношение христианина к природе ; христианская семья ; защита Отечества ; христианин в труде ; любовь и уважение к Отечеству.
- ¹² Тематика уроков : Россия – наша Родина ; культура и религия. Введение в буддийскую духовную традицию ; Будда и его учение ; буддийский священный канон «Трипитака» ; буддийская картина мира ; добро и зло ; принцип ненасилия ; любовь к человеку и ценность жизни ; сострадание и милосердие ; отношение к природе ; буддийские учителя ; семья в буддийской культуре и её ценности ; творческие работы учащихся ; обобщающий урок ; буддизм в России ; путь духовного совершенства ; буддийское учение о добродетелях ; буддийские символы ; буддийские ритуалы и обряды ; буддийские святыни ; буддийские священные сооружения ; буддийский храм ; буддийский календарь ; буддийские праздники ; искусство в буддийской культуре ; любовь и уважение к Отечеству.
- ¹³ Тематика уроков : Россия – наша Родина ; введение в иудейскую духовную традицию. Культура и религия ; Тора – главная книга иудаизма. Сущность Торы. «Золотое правило Гилеля». Письменная и устная Тора. Классические тексты иудаизма ; патриархи еврейского
- народа ; евреи в Египте : от Йосифа до Мойше ; Исход из Египта ; дарования Торы на горе Синай ; пророки и праведники в иудейской культуре ; Храм в жизни иудеев ; назначение синагоги и её устройство ; суббота (Шабат) в иудейской традиции. Субботный ритуал ; молитвы и благословения в иудаизме ; добро и зло ; творческие работы учащихся ; иудаизм в России ; основные принципы иудаизма ; милосердие, забота о слабых, взаимопомощь ; традиции иудаизма в повседневной жизни евреев ; совершеннолетие в иудаизме. Ответственное принятие заповедей ; еврейский дом – еврейский мир : знакомство с историей и традицией ; ценность семейной жизни в иудейской традиции. Праматери еврейского народа ; любовь и уважение к Отечеству.
- ¹⁴ Фурсенко А. А. Учителя физики могли бы успешно преподавать. [Электронный ресурс]. URL: http://news.datanews.ru/id/13347/text-uchitelya_fiziki_mogli_bi_ustpeshno_prepodava/. (дата обращения : 01.06.2010).
- ¹⁵ В красноярских школах основы религии преподают за счёт других уроков [Электронный ресурс]. URL: <http://www.newslab.ru/news/316900> (дата обращения : 28.05.2010).
- ¹⁶ См.: Фурсенко А. А. Указ. соч.
- ¹⁷ См.: Перельман И. М., Бенин В. Л. Этика в первом классе : поурочные разработки (методические материалы для учителя). Уфа, 1995. С. 4.
- ¹⁸ См.: Перельман И. М. Этика в младших классах : программа курса и поурочные разработки // Культура и образование : сб. ст. / под ред. В. Л. Бенина. Уфа, 2003. Вып. 5 ; Перельман И. М. Этика в младших классах : программа курса и поурочные разработки // Культура и образование : сб. ст. / под ред. В. Л. Бенина. Уфа, 2004. Вып. 6. С. 162–176.

УДК 159.922

СУЩНОСТЬ СЕМЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Т. В. Хуторянская

Саратовский государственный университет
E-mail: dialogus1@yandex.ru

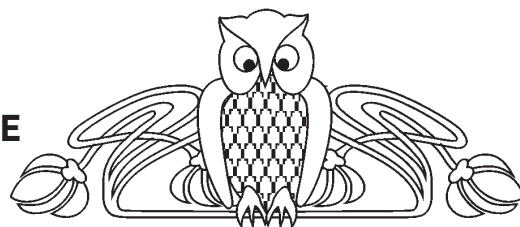
В статье представлены результаты анализа различных трактовок понятия «сотрудничество» с позиций педагогической и психологической наук; раскрывается сущность семейно-педагогического сотрудничества в современной школе.

Ключевые слова: учитель, семья, семейно-педагогическое сотрудничество, современная школа.

Essence of Family-Pedagogical Cooperation at Modern School

T. V. Hutoryanskaya

In article results of the analysis of various treatments of concept «cooperation» with positions of pedagogical and psychological sciences



are presented. The essence of family-pedagogical cooperation at modern school reveals.

Key words: teacher, family, family-pedagogical cooperation, modern school.

В соответствии с Законом Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» одной из основных задач, стоящих перед современной школой, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка». Сегодня значительно возросла роль семейного воспитания, что отражено в концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где подчеркивается исклю-



нительно важная роль взаимодействия семьи и школы в решении задач воспитания.

В современной социокультурной ситуации, как показывают социологические исследования, семья, являясь важным фактором развития личности школьника, в то же время может оказывать и негативные влияния. К ним можно отнести следующее:

неполная семья нередко порождает отсутствие необходимых звеньев воспитательного процесса (эмоционального тепла и ласки матери, мужского влияния отца, коллективистских отношений полной семьи и т. д.);

неблагополучные семьи (алкоголизм и наркомания, аморальное поведение родителей, родители – правонарушители, фанатично религиозные семьи и др.) создают атмосферу асоциального и антисоциального влияния;

недостатки в стиле педагогического руководства, ошибки в воспитании детей (авторитарность либо изнеженность, избалованность, бездумное удовлетворение потребностей ребенка) приводят к трудностям воспитательного характера;

неблагоприятный психологический климат в семье, отсутствие духовного родства ее членов порождают, к сожалению, бытующее явление детской безнадзорности и беспризорности.

Вот почему перед школой встают задачи педагогизации домашней среды, в которой формируется личность школьника, создания педагогически целесообразного сотрудничества семьи и школы и приобщения родителей к целенаправленному процессу воспитательной работы. Издавна школа являлась центром формирования педагогической культуры родителей, а в широком смысле – общества в целом, поскольку каждый член общества прямо или косвенно, в полном объеме или частично, осуществляет воспитательные функции. Педагогическая культура определяется как составная часть общей культуры, в которой воплощен приобретенный человеком опыт воспитания детей в семье, в школе и т. д. Повышение педагогической культуры в значительной степени обусловлено содержанием тех отношений, которые существуют между семьей и школой. Полученный в процессе этих отношений опыт может быть использован непосредственно родителями, членами семьи нескольких поколений.

Семья сегодня характеризуется непрерывностью и продолжительностью воспитательных отношений между людьми разного возраста, жизненного опыта, разных личностных качеств, с разным социальным статусом в обществе. Повышение роли семьи в воспитании в значительной мере зависит от школы, характера ее отношений с детьми и их родителями. Однако школа как общественный институт не может (и не должна!) заменять семью, решать многие социально-экономические и материальные ее проблемы, но призвана поднять воспитательный потенциал, авторитет семьи посредством организации про-

дуктивных педагогических взаимоотношений с родителями своих учащихся. Основа взаимодействия «семья–школа» определяется следующими направлениями:

повышением педагогического уровня знаний родителей в период всего обучения детей в школе;

консультированием родителей педагогами и психологами;

сравнительным анализом (педагогов, родителей и психологов) актуального опыта воспитания и обучения детей;

согласованием воспитательных педагогических действий педагогов и родителей;

совместной выработкой наиболее адекватных (с учетом возможностей, традиций, потребностей и т. п.) направлений совершенствования воспитания подрастающего поколения.

Все эти направления можно объединить в систему семейно-педагогического сотрудничества. Анализ научной литературы по проблеме сотрудничества показал, что в психологии оно рассматривается как вид взаимодействия и взаимосодействия, особая продуктивная форма разрешения конфликтов (поведения в конфликтных ситуациях), готовность действовать сообща. Данные составляющие будут использоваться при определении сущности семейно-педагогического сотрудничества.

Обратимся к изучению различных трактовок сотрудничества с позиций педагогической науки. В педагогических исследованиях определение сущности сотрудничества рассматривается с различных позиций. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» сотрудничество определяется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Таким образом, в отличие от взглядов большинства психологов, педагоги подходят к определению сотрудничества как к совместной деятельности; в дальнейшем в нашей работе мы будем придерживаться данной позиции.

Ряд российских педагогов под сотрудничеством подразумевают педагогику сотрудничества. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что так называемая «педагогика сотрудничества» является одной из технологий обучения, обобщающей опыт советских учителей-новаторов (1980-х гг.) и основанной на мастерстве учителя. Термин «технология» не является определением сущности семейно-педагогического сотрудничества. Сотрудничество авторы технологии рассматривают как одну из главных целей и средств обучения и воспитания. С. Соловейчик считает, что «сотрудничество в воспитании – то же, что дух в личности», а педагогика вообще является наукой об искусстве сотрудничества. От эффективности взаимодействия между педагогом и родителями, по его мнению, зависит решение



многих задач воспитания и обучения, что дает нам право говорить о семейно-педагогическом сотрудничестве.

Необходимо остановиться на изменениях во взглядах на сотрудничество одного из основателей педагогики сотрудничества Ш. А. Амонашвили. Совершив переход от этой технологии к социально-личностному обучению, Ш. А. Амонашвили тем не менее включает сотрудничество в основу обеих¹. Сотрудничество в современном обучении трактуется как механизм продуктивно-творческой интеграции в процессе социально-личностного обучения. Взаимосодействие при этом одно из высших проявлений сотрудничества. Мы считаем, что в интерпретации семейно-педагогического сотрудничества целесообразно использовать некоторые идеи социально-личностного обучения, которые являются наиболее актуальными при существующих в современной России политических и экономических условиях.

И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов рассматривают сотрудничество как смысл совместной деятельности учителя и учащихся². Мы не можем полностью принять этот подход и считаем необходимым расширить понятие сотрудничества. Нельзя не согласиться с критическими замечаниями Д. С. Лихачева в адрес педагогики сотрудничества и реформирования российского образования в целом. Он совершенно справедливо отмечает, что демократизация и гуманизация не являются целью в обучении и воспитании, а должны выступать как средство³. Соответственно, сотрудничество является не только смыслом, но и инструментом построения совместной деятельности.

А. Ю. Коджаспиров определяет сотрудничество в обучении как «совместную, взаимосвязанную деятельность учащихся и учителя, построенную на демократических принципах, ориентированную на достижение осознаваемых, лично значимых целей, как учениками, так и учителями»⁴. Относительно семейно-педагогического сотрудничества можно сказать, что речь должна идти о совместной деятельности учителей и родителей по достижению целей развития, обучения и воспитания детей на основе партнерства и взаимодействия. Это объяснение сущности сотрудничества является одним из наиболее полных и, на наш взгляд, обобщает в себе некоторые из вышеприведенных определений.

Г. К. Селевко отмечает, что сотрудничество может быть рассмотрено как методика совместно-разделенной деятельности детей и педагогов, а в нашем случае – педагогов и родителей⁵. Г. К. Селевко и Н. К. Тихомирова выделяют следующие основные направления содержания и методики в процессе сотрудничества:

- гуманно-личностный подход;
- дидактический активизирующий и развивающий комплекс;
- коллективное воспитание, можно добавить – совместное школы и семьи коллективное вос-

питание, подчеркнув тем самым педагогический аспект рассматриваемого сотрудничества;

курс на педагогизацию всей окружающей социальной среды ребенка.

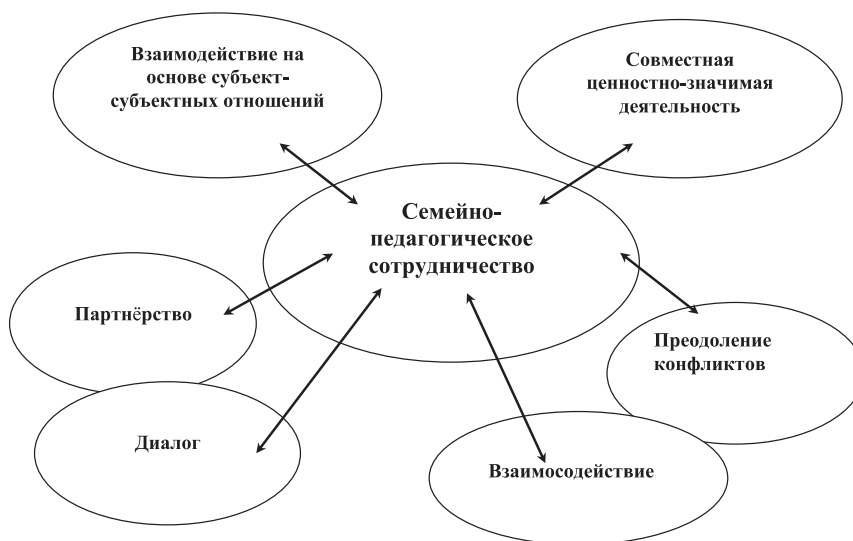
Проанализируем ещё несколько подходов к понятию сотрудничества. В. Д. Семенов «сотрудничество» предлагал рассматривать как совместный труд души, познания, общения с людьми совместный предметно-физический труд⁶. В данном подходе автор объективно выделяет виды деятельности, реализуемой в условиях сотрудничества: духовную, учебно-познавательную, предметно-физическую, общение. Однако мы считаем возможным дополнить определение В. Д. Семенова и другими видами деятельности в целостном педагогическом процессе.

Я. Корчак подчеркивает, что «сотрудничество, вера в опыт и совместная жизнь движут обучение и воспитание»⁷. Нельзя не согласиться с данным высказыванием, так как личный опыт, совместная работа школы и семьи в условиях сотрудничества позволяют поднять на качественно новый уровень педагогический процесс, сделать его более интенсивным и эффективным.

Сотрудничество понимается Р. Х. Шакуровым как такое взаимодействие, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга⁸. Сотрудничество предполагает оказание участникам деятельности взаимного содействия в ходе решения ими какой-то задачи, движение к определенной цели.

Перечень определений сущности сотрудничества можно продолжить, но мы берем за основу определение Н. Б. Крыловой, наиболее полное, с нашей точки зрения. Оно гласит: «Сотрудничество – согласованная, совместная и ценностно-значимая для участников деятельность, приводящая к достижению общих целей и результатов, к решению участниками значимой для них задачи»⁹. Данный подход наиболее полно отражает сущность основополагающего понятия нашей работы, обобщая в себе вышеприведенные педагогические и психологические трактовки сотрудничества. Таким образом, в современных педагогических исследованиях сотрудничество приобретает принципиально новый смысл и становится важной частью работы школы.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам выявления сущности семейно-педагогического сотрудничества позволил определить его составляющие (рисунок). Несмотря на то, что в приведенных подходах к определению сотрудничества выделяются различия во взглядах авторов, можно отметить ряд общих черт исследуемого понятия. Анализ вышеуказанных работ показывает, что в каждом из направлений исследования в той или иной степени обращается внимание на важность гуманно-личностного подхода, субъект-субъектных отношений между участниками учебно-воспитательного процесса, демократизации отношений.



Составляющие семейно-педагогического сотрудничества

Таким образом, семейно-педагогическое сотрудничество может быть представлено через взаимодействие учителей и родителей, осуществляемое в совместной ценностно-значимой деятельности на основе субъект-субъектных отношений, характеризующееся диалогическим общением, направленностью на совместный поиск решения педагогических задач и преодоление конфликтов в условиях партнерства и взаимосодействия, что обеспечивает личностный рост школьников и развитие воспитательного потенциала семьи.

Примечания

¹ См.: Амонашвили Ш. А. Педагогика сотрудничества : гуманизация педагогического процесса // Перспективы : вопросы образования. 1990. № 4. С. 147–157.

² См.: Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении. М., 1999. 288 с.

³ См.: Лихачев Д. С. Учитель и отечественная школа // Лихачев Д. С. Избранное : мысли о жизни, истории, культуре / сост. Д. С. Бакун. М., 2006. С. 298–301.

⁴ См.: Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. С. 118.

⁵ См.: Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии : учебное пособие для студентов. М., 2002. 196 с.

⁶ См.: Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986. 112 с.

⁷ См.: Корчак Я. Как любить ребенка. Екатеринбург, 2009. 384 с.

⁸ См.: Шакуров Р. Х. Психологические основы педагогического сотрудничества : пособие для слушателей ИПК. СПб., 1994. 43 с.

⁹ Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. С. 224.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования. E-mail: arend-irina@ya.ru

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин, профессор. E-mail: benin@lenta.ru

Летягина Светлана Константиновна – кандидат социологических наук, Институт социального образования (филиал в г. Саратове) Российского государственного социального университета, кафедра социальной психологии и педагогики, доцент. E-mail: let71@mail.ru

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

Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чер-

нышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: tkachevam@mail.ru

Шамионов Азат Дамирович – Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, аспирант, кафедра психологии образования. E-mail: adsh86@mail.ru

Шувалов Александр Владимирович – кандидат психологических наук, руководитель психолого-логопедического отдела ГОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово». E-mail: virtus@front.ru

Хуторянская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кафедра психологии образования, доцент. E-mail: dialogus1@yandex.ru

Якиманская Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный университет, кафедра социальная психологии, доцент. E-mail: yakimanskay@narod.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Arendachuk Irina Vasilyvna – candidate of psychology, Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: arend-irina@ya.ru.

Benin Vladislav Lvovich – doctor of pedagogy, professor, Bashkir state pedagogical university named after M. Akmully, subdepartment of cultural science and social and economic disciplines, professor. E-mail: benin@lenta.ru

Letyagina Svetlana Konstantinovna – candidate of sociology, associate professor, Institute of social education (branch) of the Russian state social university in Saratov, subdepartment of social psychology and pedagogy, associate professor. E-mail: let71@mail.ru

Malyshev Ivan Viktorovich – candidate of psychology, associate professor, Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: iv.999@list.ru

Tkacheva Mariya Sergeevna – candidate of psychology, associate professor, Pedagogical Institute of Saratov State University named

after N. G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: tkachevam@mail.ru.

Shamionov Azat Damirovich – Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, postgraduate student. E-mail: adsh86@mail.ru

Shuvalov Aleksandr Vladimirovich – candidate of psychology, the head of psycho-logopedic department SEE (state educational establishment) the Center of development of creativity of children and youthes «Lefortovo». E-mail: virtus@front.ru

Hutoryanskaya Taiyana Valentinovna – candidate of pedagogy, associate professor, Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy, subdepartment of psychology of education, associate professor. E-mail: dialogus1@yandex.ru

Yakimanskaya Irina Sergeevna – candidate of psychology, associate professor, Orenburg State University, subdepartment of social psychology. E-mail: yakimanskay@narod.ru



Подписка на II полугодие 2012 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Подписка оформляется по заявочным письмам
непосредственно в редакции журнала.

Заявки направлять по адресу:

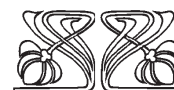
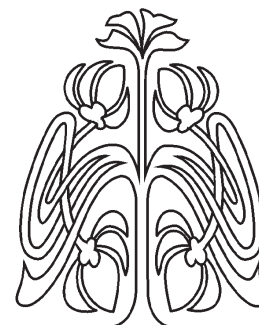
410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-50-04; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmeopsy@mail.ru

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.



ПРИЛОЖЕНИЯ

