



УЧРЕДИТЕЛЬ – САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2015 Том 4

ISSN 1814-733X
ISSN 2304-9790

Издается с 2001 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4(16)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918 и «Ученых записок СГУ» 1923–1962

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Селиванова Ю. В. Тенденции развития специального образования: социокультурный подход 295

Домбровский В., Гусева С., Чапулис С. Инклюзивное образование в Латвии для детей с функционально-двигательными особенностями в контексте устойчивого развития 300

Щетинина Е. Б. Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения 306

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Кузьмина Т. И. Изучение самосознания в контексте специальной психологии личности 310

Психология социального развития

Вержибок Г. В. Ценностные риски и представления молодежи о родительстве 314

Вагалова А. Р. Отношение к социально-политическим явлениям и удовлетворенность жизнью у представителей различных этнических групп 318

Кленова М. А. Особенности выбора стратегий преодолевающего поведения мужчинами и женщинами 322

Малышев И. В., Абдулаев А. Ш. Особенности ценностных ориентаций и социализации личности в аспекте ее адаптированности у подростков с ограниченными возможностями здоровья 326

Гринина Е. С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья 333

Карпова Н. Л. Семейная групповая логопсихотерапия как модель системы социореабилитации 338

Сыс Л. А. Современные аспекты социальной адаптации подростков и взрослых с заиканием 342

Сербина М. А. Семья как фактор успешной адаптации подростка в условиях инклюзивного образования 347

Педагогика развития и сотрудничества

Шустова Л. П., Никитина О. Г., Гриценко В. В. Воспитание личности в условиях дополнительного образования на основе поликультурного подхода 351

Акамова Ю. А. Развитие этнокультурной толерантности подростков в условиях общеобразовательного процесса 360

Суслова О. И. Сформированность мотивационного компонента профессионального становления у будущих специальных психологов 365

Бакаева О. Н. Использование педагогических технологий в подготовке педагога к работе с одаренными детьми 5–10 лет в системе высшего образования 370

Куниченко О. В. Особенности воспитания нравственного поведения детей 5–7 лет в условиях экранной культуры 375

Приложение

Хроника научной жизни

Селиванова Ю. В., Шипова Л. В. Социокультурная интеграция и специальное образование (итоги конференции) 381

Решением Президиума ВАК Министерства образования и науки РФ журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

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. Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56514 от 24 декабря 2013 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823, раздел 23 «Образование. Педагогика». Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадиевна

Адрес учредителя и редакции:
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89
E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 25.12.15.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,6 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 194-Т.

Отпечатано в типографии Саратовского университета.
Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский государственный университет, 2015



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (100–180 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именованного разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <http://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Yuliya V. Selivanova. Tendencies in Development of Special Education: Social and Cultural Approach 295

Valerijs Dombrovskis, Svetlana Guseva, Sergejs Chapulis. Inclusive Education in Latvia for Children with Functional Motor Disorders in the Context of Sustainable Development 300

Elena B. Shchetinina. Resilience of Students with Health Limitations as a Factor of Successful Socio-psychological Adaptation to the Environment of Higher Educational Institution 306

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Tatiana I. Kuzmina. Study of Identity in the Context of the Special Personality Psychology 310

Psychology of Social Development

Halina V. Verzhybok. Valued Risks and Youth's Conception of the Parenthood 314

Alfiya R. Vagapova. Attitude to Politico-Social Phenomena and Satisfaction with Life in Representatives of Different Ethnic Groups 318

Milena A. Klenova. Peculiarities of Choosing Coping Behavior Strategies in Males and Females 322

Ivan V. Malyshev, Alexander Sh. Abdulaev. Peculiarities of Value Orientations and Personal Socialization in Adolescents with Health Limitations 326

Elena S. Grinina. Attitude of Student Youth to People with Reduced Capabilities 333

Natalia L. Karpova. Family Group Logopedic Psychotherapy as a Model of Socio-Rehabilitational System 338

Lyudmila A. Sys. Modern Aspects of Social Adaptation of Adolescents and Adults with Stuttering 342

Marina A. Serbina. Family as a Factor Successful Adaptation of Adolescents in Inclusive Education 347

Developmental and Cooperational Pedagogy

Lyubov P. Shustova, Olga G. Nikitina, Veronika V. Gritsenko. Personal Upbringing under Conditions of Additional Education Based on Polycultural Approach 351

Yuliya A. Akaemova. Development of Ethno-cultural Tolerance in Adolescents under Conditions of General Educational Process 360

Olga I. Suslova. The Formation of the Motivational Component of Professional Development of Future Special Psychologists 365

Olga N. Bakaeva. Utilization of Pedagogical Technologies in the Process of Training Teachers to Work with Gifted Children (aged 5–10 years old) in the System of Higher Education 370

Olga V. Kunichenko. Peculiarities of Morality Development in Children (aged 5–7 years old) in Conditions Screen Culture 375

Appendices

Hronicle of Scientific Life

Yuliya V. Selivanova, Larisa V. Shipova. Sociocultural Integration and Special Education (Results of the Conference) 381



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»**

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор социол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

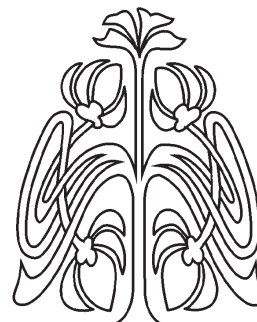
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамяионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S., Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Витрук Эвелин, доктор психол. наук, профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровский Валерийс, Ph.D, доцент (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

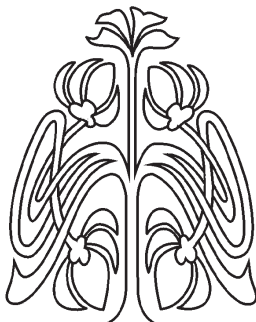
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Фулоп Марта, Ph.D, профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

Editor-in-Chief – Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

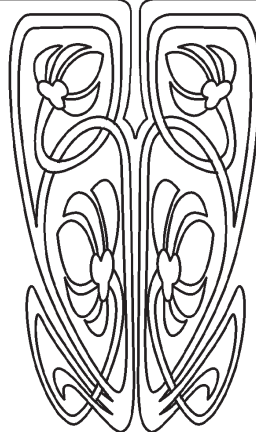
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Bocharova E. E. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)
Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)
Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)
Vitruk E. (Leipzig, Germany)
Garber I. E. (Saratov, Russia)
Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)
Demakova I. D. (Moscow, Russia)
Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)
Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)
Panov V. I. (Moscow, Russia)
Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)
Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Fülöp M. (Budapest, Hungary)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)
Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)
Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:376.1

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Ю. В. Селиванова

Селиванова Юлия Викторовна – доктор социологических наук, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

В статье представлен социокультурный анализ проблемы трансформации института специального образования в России; рассмотрены основные факторы изменения его содержательных характеристик, ориентации на социальную интеграцию и образовательную инклюзию детей с расширенными потребностями. Анализируется мейнстрим специального (коррекционного) образования в России, связанный с внедрением интеграционно-инклюзивных практик обучения детей с расширенными образовательными потребностями. Представлен сравнительный анализ понятий «интегрированное» и «инклюзивное» образование. Обоснована необходимость оказания обязательной коррекционной помощи детям с особыми образовательными потребностями, независимо от того, где они обучаются – в массовом (обычном) или коррекционном образовательном учреждении. Определены актуальные тенденции развития специального образования: инклюзивная и комплексно-интегративная. Раскрыт потенциал детских оздоровительных лагерей как средств социализации детей с расширенными потребностями в среду их здоровых сверстников, а также как важнейший фактор социокультурной адаптации.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзия, интеграция, дети с расширенными потребностями, реабилитационно-развивающая среда.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-295-300

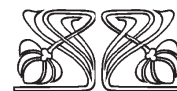
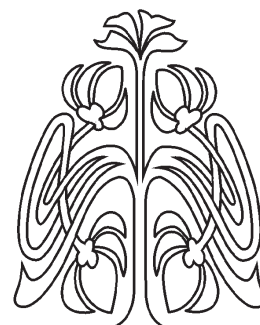
Введение

Специальное образование с момента институционализации являлось фактором социокультурной интеграции личности. Именно оно формировало у нетипичных людей представления об окружающем мире, социокультурную компетентность, готовность к независимой жизни. Критика специального образования в основном сводилась к тому, что оно было направлено на создание «закрытых» систем обучения, воспитания, развития индивидов. В то же время это позволило разработать эффективную комплексную социализационную систему, характеризующуюся гибкостью и высокой адаптивностью к особенностям обучающихся.

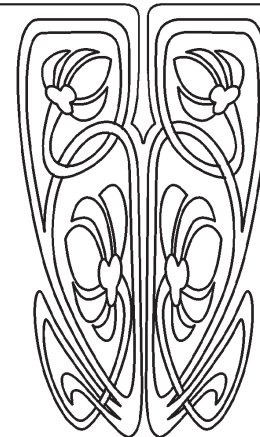
Мейнстрим специального образования

В последнее десятилетие в области педагогики, психологии и социологии актуализируются вопросы, связанные с воспитанием, обучением и социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Этому способствовало принятие ЮНЕСКО и ООН ряда документов, в которых одним из решающих факторов построения гражданского общества явилось развитие системы инклюзивного (от англ. *inclusion* – включение) и интегрированного (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) образования детей с нарушениями развития.

«Прорывом года» называют принятие Министерством образования и науки РФ «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и «Федерального государственного образо-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





вательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [1]. Повсеместно данные стандарты планируют применять с 1 сентября 2016 г.

Специальное образование, ранее трактуемое как «система условий, создаваемых государством для детей и взрослых, имеющих специальные образовательные потребности, с целью обеспечения им равных возможностей в получении образования посредством ликвидации физических, финансовых или психологических барьеров, исключающих или ограничивающих участие этих лиц в жизни общества» [2, с. 246], сегодня активно трансформируется.

Само понятие «специальное образование» (special education) постепенно уходит из научного и повседневного обращения, что, на наш взгляд, правомерно ввиду размытости, двойственного трактования данного термина. Это обусловлено противоречием между первоначальной семантикой понятия, понимаемой, с одной стороны, как образование детей со специфическими проблемами, с нарушениями развития, ограниченными возможностями здоровья, а, с другой стороны, речь шла о его ином значении, в котором специальное образование рассматривалось как профессиональное, узкоспециализированное, принятое в сообществе ученых и практиков.

Понятие «коррекционное образование» более конкретно и точно отражает направленность соответствующих образовательных практик [3].

Мейнстрим, или основное направление, тенденция специального (коррекционного) образования в России, связан с расширением интеграционно-инклюзивных практик. Сегодня на уровне государства разрабатываются и реализуются многоуровневые программы, технологии социально-инклюзивной направленности, социальной сплоченности, социальной солидарности, вносятся соответствующие поправки в законодательство. Развитие данного тренда способствует максимально возможной реализации права каждого человека на образование. Увеличение доли инклюзивной составляющей предполагает создание условий для получения общего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, с учетом необходимости коррекции психофизических нарушений и обеспечения социокультурной интеграции, инклюзии [4, ст. 3, п. 5].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4, ст. 1, п. 27]. При этом ключевыми являются принцип недискриминации, а также взаимозависимость процессов интеграции и инклюзии.

Существует два подхода к толкованию их взаимосвязи. Первый представлен физическим объединением представителей разных групп (в том

числе клинических) с проблемами зрения, слуха, ментальной сферы, опорно-двигательного аппарата и иных. Впоследствии, при наличии определенных условий, происходит развитие отношений взаимодействия между индивидами, т. е. инклюзия; это подробно описано в работах Л. Аксеновой, И. Бгажноковой, А. Гамаюновой, Д. Зайцева, П. Новикова, А. Щербаковой, Л. Шипицыной.

Второй подход как приоритет рассматривает инклюзию (например, включение в группу ребенка с ограниченными возможностями). Несмотря на то, что, с одной стороны, такое является дифференцирующим фактором (гипотетическое отторжение группой), с другой – высока вероятность достижения в будущем определенной социокультурной интеграции при наличии соответствующих условий (на это указывают, например, В. Гудонис, Д. Зайцев, Л. Шипицына, В. Ярская, Е. Ярская-Смирнова). Интеграция рассматривается Д. Зайцевым как процесс и одновременно система включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности, прежде всего игровой, образовательной, трудовой [5, с. 189]. Именно указанное взаимодействие обеспечивает инклюзию, причем степень интеракционирования напрямую зависит от степени включения индивида в сеть социокультурных отношений.

Инклюзивное и интегрированное образование – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. «Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования» [6, с. 8].

Само понятие интеграции в образовательной системе России нередко связывается с процессами демократизации и гуманизации общества, которые, в свою очередь, считаются одними из главных средств его преобразования, что содействует признанию человека как высшей ценности общества. Утверждается необходимость создания для каждого человека равных прав и возможностей на получение образования, на развитие его индивидуальных способностей, на интеграцию личности в самостоятельную жизнь. Такое понимание интеграции связано с рассмотрением ее как процесса вхождения человека в средовую культуру, образовательное пространство: «Подобное понимание интеграции используется и в коррекционной педагогике. Согласно такому подходу интеграция лиц с нарушениями развития в общество нормально развивающихся сверстников и взрослых по праву признается дефектологами как наивысшая ступень социально-трудовой и профессиональной адаптации» [7, с. 368].



Дети с особыми образовательными потребностями, независимо от того, где они обучаются – в массовом (обычном) или коррекционном образовательном учреждении, должны получать коррекционную помощь и психологическую поддержку, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников. Следовательно, в образовательном пространстве страны должна функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной коррекционной и психологической помощи детям с отклонениями в развитии, интегрированным в общеобразовательные учреждения. Таким образом, должен быть обязательный коррекционный блок, функционирующий параллельно с общеобразовательным. Надо отметить, что особые образовательные потребности могут испытывать как дети-инвалиды, так и не имеющие ограниченные возможности здоровья: «В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социокультурными факторами» [8].

Конечно, обучающиеся по программам специального образования не всегда могут по объективным основаниям на равных взаимодействовать с обучающимися по программам образовательной системы общего типа. Однако во многих социокультурных мероприятиях, в деятельности, предполагающей проявление творческих способностей, они могут опережать. Одним из ярких примеров является творчество так называемых «солнечных детей» – детей с синдромом Дауна [9].

Часто одним из ключевых в данном контексте становится как раз не генетический фактор, а именно социокультурный, проявляющийся в комплексном, многостороннем подходе к социализации лиц с ограниченными возможностями (расширенными потребностями), раскрытии их природных дарований. Окружающие условия, особенности внешнего влияния определяют успешность социализации человека. Такое рассмотрение проблематики с социальных позиций, при игнорировании основ дифференциальной диагностики, педагогической коррекции нашло отражение в методологически важных для нас публикациях Т. Добровольской, С. Пешкова, Н. Шабалиной, Ю. Элланского.

Реабилитационно-развивающая среда, грамотно подобранные, адаптированные образовательные ресурсы (программы и технологии, формы и методы), средства, профессионализм социальных и педагогических работников при наличии эффективного межведомственного взаимодействия и партнерства с семьей позволяют достичь высоких результатов жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями здоровья. Говоря о необходимости «подключения» комплекса ресурсов, с учетом разнообразия особенностей людей с ограниченными возможностями и специфики их потребностей, наиболее правильным

номинарующим термином в отношении данной социальной группы полагаем наименование – *люди с расширенными потребностями*.

На наш взгляд, сегодня определение «люди с расширенными потребностями» можно считать наиболее политкорректным термином, так как оно не подчеркивает имеющиеся ограниченные возможности, но говорит о том, что у этих людей потребности, действительно, могут расширяться и для их реализации потребуются дополнительные условия. Определение *обучающегося с ограниченными возможностями здоровья*, предлагаемое законодателем как «физического лица, имеющего недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4, ст. 1, п. 16], обязательно предполагает наличие дополнительных потребностей (например, в персональном ассистенте, специальных средствах обучения и т. п.).

В любом случае образовательное пространство выступает средой комплексного влияния на обучающихся, независимо от уровня их психофизического развития. В отношении лиц с расширенными потребностями приоритетной функцией является реабилитационная как системная пролонгированная деятельность по восстановлению различных статусов обучающегося. Принципами организации реабилитационно-развивающей среды, прежде всего, становятся: адекватность и адаптивность условий особенностям индивидов, гибкость (пластичность) структурных компонентов среды, инновационность, реабилитивность и инклюзивность. В идеале данные принципы составляют основу комплексного подхода к развитию личности в условиях современного образования, которое по факту давно стало инклюзивным, с учетом неудовлетворительного состояния здоровья обучающихся в России.

Тенденции развития специального образования

Проводя социокультурный анализ современных тенденций образования лиц с особыми образовательными потребностями, Н. Н. Малюфеев говорит о существенных различиях социокультурных условий возникновения и реализации интегративных подходов к образованию детей с различными нарушениями в развитии в России и за рубежом [10].

В настоящее время в образовательном пространстве России *интеграция и инклюзия* представляют перспективные направления образования, развития всей системы, в связи с этим выделяют два пути изменений – революционный и эволюционный. Первый предполагает разрушение старых традиционных форм организации дифференцированного специального образования и попытку внедрения западных моделей, что можно квалифицировать как грубую методологическую



ошибку. Значительно более оправданным было бы внедрение западных моделей ранних этапов интеграции, приходящихся в Европе на период 1970-х гг., однако в этом случае иные социокультурные условия делают неэффективным этот перенос, следовательно, наиболее оправданным является эволюционный подход.

Несомненно, что на сегодняшний день основными тенденциями развития отечественного специального образования являются *инклюзивная и комплексно-интегративная*. Первая широко поддерживается в российском обществе, её можно назвать классической, предполагающей включение в процесс общего образования детей, подростков, молодежи и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря усилиям ряда научных коллективов, практиков (прежде всего, Москвы, Самары, Саратова, Челябинска) по продвижению идей инклюзии удалось изменить социальные представления в позитивную сторону. Начиная с конца 1990-х гг. наблюдается устойчивое увеличение числа граждан, считающих инклюзивную форму обучения, воспитания, развития детей с расширенными потребностями наиболее подходящей для их успешной социализации. Результаты исследований О. Бородкиной свидетельствуют, что не только увеличивается число сторонников социально-образовательной инклюзии, но и меняется рефлексивная сторона – люди чаще задумываются об ограничениях и достоинствах данных практик, стараются провести оценку, определить необходимые средства, действия для их оптимизации [11].

Вторая тенденция – комплексно-интегративная – представлена практиками объединения индивидов из различных клинических групп, что предполагает создание ресурсных центров как современной модели психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на базе учреждений системы специального образования [12]. Коррекционная, реабилитационно-интегративная направленность данных центров, объединение усилий ученых и практиков на одной площадке, разработка, апробация и внедрение инновационных узких и комплексных адаптивных образовательных программ и технологий позволят оптимизировать процесс дальнейшей социализации лиц с расширенными потребностями в обществе.

Также следует отметить, что развитие инклюзивного образования в России чаще всего осуществляется в партнерстве государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей с особенностями развития в процесс обучения в системе образовательных учреждений общего типа выступают объединения родителей детей с инвалидностью, организации, отстаивающие права и интересы людей с инвалидностью, профессиональные сообщества и образовательные учреждения, работающие в экспериментальном и проектном режимах.

Нельзя забывать и об огромном потенциале, который несет в себе совместный отдых детей с расширенными потребностями и их сверстников, не имеющих проблем со здоровьем, в оздоровительных интегративных лагерях. Летний период занимает особое место и рассматривается как один из важнейших этапов оздоровления детей с различными нарушениями развития. Понимая необходимость совершенствования опыта организации каникулярного времени детей-инвалидов и здоровых детей, отдельные активисты вводят в практику новые формы работы. Своеобразной вершиной, пиком функционирования системы непрерывной реабилитации детей с расширенными потребностями служат детские оздоровительные лагеря интегративного вида. Например, в России в рамках реабилитационных программ реализуется отдых детей-инвалидов в следующих детских оздоровительных лагерях: интегративном лагере «Дивеево» духовно-нравственной направленности для семей с молодыми инвалидами и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (с. Дивеево Нижегородской обл.); на базе Ставропольского реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в летний период организован оздоровительный лагерь дневного пребывания «Надежда», здесь особое внимание уделяется детям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, в том числе с детским церебральным параличом; летнем интегративном лагере на Валдае «Лесная сказка» (Валдайский район Новгородской области); лагере реабилитационного туризма «Онега», рассчитанном на детей с нарушениями общения, с другими психологическими и поведенческими проблемами и детей-котерапевтов (помощников психологов), которые совместно со специалистами Общественного фонда «Отцы и дети» совершают походы по пешим и водным маршрутам, лагерь располагается на побережье Онежского озера (в Карелии); палаточном лагере интегративного вида «Мысл доброй надежды», где ежегодно принимают 200 детей-инвалидов и детей других категорий, находящихся в трудной жизненной ситуации (на реке Осетр Венёвского района Тульской области), и др.

Положительный опыт, накопленный в этих и других организациях, говорит о важности его изучения, обобщения и внедрения. Безусловно, предварительно надо подготовить и адаптировать всю архитектурную среду под особенности категорий нарушений, имеющих у детей. Другие важные составляющие успеха – психологически комфортная среда, совместимость детей, благоприятная обстановка в отряде – всё это ложится на плечи вожатых, воспитателей, администрации лагеря. Точно так же, с учётом специфики заболеваний детей, смешанности отрядов необходимо разработать содержание воспитательной деятельности, т. е. воспитательные мероприятия должны вызывать интерес и быть полезными как для детей с особенностями в развитии, так и для нормально



развивающихся сверстников. Несомненно, детский оздоровительный лагерь имеет огромный потенциал уникальных возможностей как средство социализации детей с расширенными потребностями в среду их здоровых сверстников, а также как важнейший фактор социокультурной адаптации.

Заключение

Таким образом, пространство современного специального образования трансформируется под влиянием развития идей социокультурной интеграции и инклюзии: структура специального образования становится бинарной. Тенденциями развития российского специального образования являются инклюзивная и комплексно-интегративная, это обуславливает изменение самого пространства специального образования, его архитектоники, дизайна.

Эффективность инклюзивных практик во многом определяется многолетними разработками в области специального образования, позволившими создать комплексную социализационную систему, характеризующуюся гибкостью и высокой степенью коррекционно-адаптивных ресурсов в отношении особенностей обучающихся с расширенными потребностями. Эти разработки сегодня положены в основу развития инклюзивно-интеграционных процессов, пришедших на смену специальному образованию.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 05.07.2015).
2. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялаева Н. В. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М., 2002. 272 с.
3. О коррекционном и инклюзивном образовании детей. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ир-535/07. URL: http://akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-po-ir-53507 (дата обращения 26.10.2015).
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/document> (дата обращения: 05.07.2015).
5. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов, 2003. 255 с.
6. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М., 2012. 167 с.
7. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / под ред. Б. П. Пузанова. М., 2011. 440 с.
8. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5. URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (дата обращения: 05.07.2015).
9. Дети с синдромом Дауна : детское творчество. URL: <https://www.downsideup.org/ru/deti> (дата обращения: 05.07.2015).
10. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студ. пед. вузов : в 2 ч. М., 2010. Ч. 1. 319 с.
11. Бородкина О. И. Перспективы развития инклюзивного профессионального образования // Инклюзивное образование : практика, исследования, методология : материалы междунар. конф. М., 2013. С. 116–125.
12. Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Ресурсный центр как современная модель психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). С. 90–92.

Tendencies in Development of Special Education: Social and Cultural Approach

Yuliya V. Selivanova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

The article presents socio-cultural analysis of the problem of transformation of an institution of special education in Russia. It views the main factors regarding change of its content-related characteristics, orientation towards social integration and educational inclusion for children with special needs. The author analyses the mainstream of special (correctional) education in Russia, which is linked to implementation of integrational and inclusive practices for teaching children with special educational needs. The article presents comparative analysis of the terms «integrated» and «inclusive» education. The author substantiates the necessity of giving special correctional assistance to children with special educational needs regardless of educational institution they attend (general educational institution or special needs correctional institution). The article defines current tendencies in special education's development, i.e. inclusion and complex integration. It uncovers the potential of recreation camps for children as tools for socialization for children with special needs into general environment, which is seen as a major factor of socio-cultural adaptation.

Key words: special education, inclusion, integration, children with special needs, rehabilitating and developing environment.

References

1. *Prkaz Minobrnauki Rossii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya»* (Order of the Ministry of education and science of Russia from December 19, 2014, no. 1598 «On approval of the Federal state educational standard of primary General education students with disabilities»). Available at: <http://minobrnauki.rf/documents/5132> (accessed 5 July 2015).



- Goneev A. D., Lifintseva N. I., Yalpaeva N. V. *Osnovy korrёktsionnoy pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniya* (Basics of correctional pedagogy: manual for students the high. ped. proc. institutions) Ed. by V. A. Slastenin. 2nd. Moscow, 2002. 272 p.
- O korrёktsionnom i inklyuzivnom obrazovanii detey. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 7 iyunya 2013 g. № ir-535/07* (About correctional and inclusive education of children. Letter of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 7 June 2013 № IR-535/07). Available at: http://akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507 (accessed 26 October 2015).
- Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* (Federal law of the Russian Federation of 29 December 2012 № 273-FZ «On education in Russian Federation»). Available at: <http://www.consultant.ru/document> (accessed 5 July 2015).
- Zaytsev D. V. *Sotsial'naya integratsiya detey-invalidov v sovremennoy Rossii* (Social integration of disabled children in Russia today). Saratov, 2003. 255 p.
- Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ* (Inclusive education. Handbook of teacher working with children with disabilities). Moscow, 2012. 167 p.
- Obuchenie i vospitanie detey s intellektual'nymi narusheniyami* (Training and education of children with intellectual disabilities). Ed. by B. P. Puzanov. Moscow, 2011. 440 p.
- Goncharova E. L., Kukushkina O. I. *Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami* (Child with special educational needs). *Al'manakh Instituta korrёktsionnoy pedagogiki RAO* (Almanac of the Institute of correctional pedagogy Russian academy of education), 2002, no. 5. Available at: <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st04.htm> (accessed 5 July 2015).
- Deti s sindromom Dauna: detskoe tvorchestvo* (Children with down syndrome: children's creativity). Available at: <https://www.downsideup.org/ru/deti> (accessed 5 July 2015).
- Malofeev N. N. *Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchetsya mire. Rossiya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov: v 2 ch.* (Special education in a changing world. Russia: manual for students of ped. high schools: in 2 parts). Moscow, 2010. Part 1. 319 p.
- Borodkina O. I. *Perspektivy razvitiya inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya* (Prospects for the development of inclusive professional education). *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: materialy mezhdunar. konf.* (Inclusive education: practice, research, methodology: materials of international conference). Moscow, 2013, pp. 116–125.
- Selivanova Yu. V., Myasnikova L. V. *Resursnyy tsentr kak sovremennaya model' psikhologo-pedagogicheskogo i sotsial'nogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Resource centre as a modern model of psycho-pedagogical and social support of children with disabilities). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Educational Akmeology. Developmental Psychology*. 2015. Vol. 4, iss. 1 (13), pp. 90–92 (in Russian).

УДК 159

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЛАТВИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В. Домбровскис, С. Гусева, С. Чапулис

Домбровскис Валерий – доктор психологии, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: valerijs.dombrovskis@du.lv

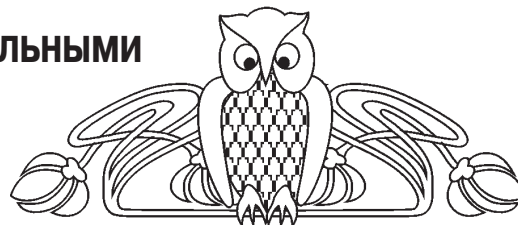
Гусева Светлана – доктор психологии, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: svetlana.guseva@du.lv

Чапулис Сергей – доктор педагогики, доцент, кафедра спорта, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: sergejs.capulis@du.lv

В статье изложены данные теоретического анализа актуальных аспектов проблемы инклюзии детей с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести в общеобразовательной основной сельской школе в контексте устойчивого



развития. Рассматривается проблема низкостатусности учащихся с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести во взаимодействии с одноклассниками. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке 30 учеников 7–9 классов основной школы в возрасте 13–17 лет, с применением диагностического инструментария: опросника «Шкала доброжелательности» Д. Кэмпбелла и метода социометрии. Установлено, что во всех классах ситуация с учениками с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести идентична – они находятся в статусе «отверженных» с низким баллом доброжелательности к окружающим и, напротив, с более высоким показателем доброжелательности к ним со стороны одноклассников на уровне статистически значимых различий. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке психолого-педагогических технологий поддержки и сотрудничества при вовлечении родителей в воспитательный процесс с целью гармонизации обучения.



Ключевые слова: доброжелательность, инклюзия, устойчивое развитие, социометрический статус, функционально-двигательные особенности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-300-306

Введение

Начиная с 1990-х годов, после принятия ряда документов на глобальном политическом уровне – конвенции ООН о правах ребёнка (1989), декларации «Образование для всех» всемирного форума в Джомтьене (1990), Саламанкской декларации ЮНЕСКО (1994) – дискуссия об инклюзивном образовании является одной из актуальнейших проблем в научной среде. В результате сформировалось гражданско-правовое понимание и видение образовательного потенциала инклюзии. На рубеже XX–XXI столетий был разработан и впоследствии усовершенствован трёхмерный индекс инклюзии образования, позволяющий анализировать состояние включенности в образовательную среду школьного сообщества, чтобы анализировать возникающие трудности и поддерживать многообразие, обобщать положительный опыт и внедрять ценности инклюзии, создавать обучающую среду и мобилизовать имеющиеся ресурсы, таким образом гармонизируя обучение [1].

В Латвийской Республике (ЛР) об инклюзивном образовании начали активно дискутировать с 1998 г., после вступления в силу закона «Об образовании». Согласно данным Центрального статистического управления в латвийских общеобразовательных классах примерно 10% от числа детей с особыми потребностями обучаются по общим, а остальные – по специальным образовательным программам [2].

Сегодня в Латвии существуют различные мнения по определению специальных потребностей, поэтому предметом инклюзии является проблема обучения детей как с особыми потребностями здоровья, так и с признаками рассогласованности хронологического и психического возрастов, а также с трудностями обучения при овладении знаниями.

Невзирая на различие во взглядах на процесс инклюзии и их показатели, в ЛР законодательно закреплена следующая триада направленности инклюзивного образования: инклюзивное образование как специальное образование; инклюзивное образование как интеграция; ребёнок как субъект инклюзивного образования в учебных заведениях различного типа с целью воспитания полноценного члена общества. В этом случае интеграция и специальное образование не противопоставляются – интеграция является одной из форм обучения [3].

В целом подход к инклюзивному образованию строится на двухмерном его понимании – это процесс и цель, требующие развития и популяризации практического опыта. Однако интеграция

специального образования в систему общего выявляет и актуализирует сомнения и опасения родителей в успешности обучения и воспитания, т. е. развития и социализации детей.

Теоретический анализ проблемы

Устойчивое развитие инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества – общества для всех и для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования для устойчивого развития общества. В принятой парламентом «Стратегии устойчивого развития Латвийской Республики до 2030 года» отмечается, что зачастую в общественном сознании дискриминация формируется из-за недостаточной информированности об имеющихся проблемах. Получая информацию, в том числе и о людях со специальными потребностями, общество может осознать проблемы данной группы людей. Стратегия устойчивого развития подразумевает становление толерантности в межличностных отношениях, поэтому необходимо с раннего детства воспитывать уважение к окружающим и понимание ценности сотрудничества.

На наш взгляд, толерантность – это способность быть выдержанным, считаться с мнением других, быть доброжелательным и готовым к уважительному диалогу и сотрудничеству. Таким образом, толерантность – это комплексный конструкт, связанный с отношением, взглядами, ценностями и эмпатией к окружающим [4].

В процессе взаимодействия, принимая решение, мы зачастую руководствуемся стереотипами и предрассудками, что не способствует становлению толерантности. Особенно это очевидно в отношениях с людьми, которые чем-то выделяются среди окружающих и составляют меньшинство. Как правило, формирование таких стереотипов связано с внешними физическими или индивидуальными признаками, и расстаться с привычными стереотипами люди не торопятся, игнорируя информацию, противоречащую собственным представлениям.

Разумеется, процесс преодоления стереотипов ограничен, особенно при отношениях с людьми со специальными потребностями, в данном случае – с функционально-двигательными особенностями. В ситуации отношений с детьми с функционально-двигательными особенностями необходимо создать социальные условия по формированию толерантности у окружающих: если ровесники проявляют позитивное отношение к детям с функционально-двигательными особенностями, то у них формируется позитивное отношение к себе и окружающим. В случае же изолированности и под воздействием сформированных стереотипов и предрассудков дети с функционально-двигательными особенностями становятся изолянтами. Таким образом, наблю-



дается рассогласованность между индивидуальным отношением к ситуации и требованиями обучающей среды: как следствие, у детей понижается самооценка, не формируется мотивация к деятельности, падает эффективность школьного взаимодействия [5].

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проходило в основной школе, в которой организован отдельный класс для детей с функционально-двигательными особенностями тяжелой и средней степени тяжести, также в отдельные общеобразовательные классы интегрированы ученики с функционально-двигательными особенностями легкой степени тяжести. В исследовании принимали участие 30 учащихся (14 мальчиков и 16 девочек) 7–9-х классов основной школы в возрасте 13–17 лет, в том числе 4 школьника с функционально-двигательными особенностями легкой степени тяжести. Таким образом, в 9-м классе было 2 ученика, а в 7–8-х – по одному ребёнку с функционально-двигательными особенностями легкой степени тяжести.

Для проведения исследовательской процедуры использовались опросник «Шкала доброжелательности» Д. Кэмпбелла и метод социометрии [6]. В целях конфиденциальности каждому участнику присвоен номер.

Шкала Д. Кэмпбелла имеет следующую градацию доброжелательности как показателя толерантности: 4 балла и меньше – низкий показатель доброжелательного отношения к другим; 5–6 баллов – средний и 7–8 баллов – высокий.

Социометрический статус определялся по следующей шкале: «изолированные» – отсутствуют как положительные выборы, так и негативные; «отверженные» – нет положительных выборов, только негативные; «пренебрегаемые» – очень мало положительных выборов и много негативных; «предпочитаемые» – большое количество

положительных выборов и мало негативных; «звезды» – получившие наибольшее количество положительных выборов. При построении социограмм использовались следующие обозначения:

△22 – мальчик обозначен как треугольник перед числом;

○20 – девочка обозначена в виде круга перед числом;

△28* – число со звёздочкой обозначает учащегося с функционально-двигательными особенностями.

Результаты исследования и их обсуждение

Для построения социограмм и выделения статуса учитывались индивидуальный индекс и количество положительных и негативных выборов. Рассмотрим результаты исследования в 9-м классе (табл. 1).

Численные показатели позволили построить социограмму, где отображены статус каждого учащегося 9-го класса (рис. 1).

На социограмме видно, что в 9-м классе имеется один ярко выраженный лидер со средним уровнем доброжелательности к окружающим. Такой же балл доброжелательности выявлен у учащихся № 2, 4, 9, которые занимают статус «предпочитаемых». В классе нет «изолированных» детей, однако дети с функционально-двигательными особенностями легкой степени тяжести № 3*, 11* находятся в статусе «отверженных» с низким баллом доброжелательности. Хотя у большинства остальных одноклассников балл доброжелательности к окружающим выше. Можно предположить, что ребята с функционально-двигательными особенностями легкой степени тяжести не выказывают дружественного отношения к окружающим, поэтому ровесники не выбирают их.

Далее рассмотрим результаты исследования в 8-м классе (табл. 2).

Таблица 1

Показатели социометрического статуса и доброжелательности в 9-м классе

Ученик	Индивидуальный индекс	Количество положительных выборов	Количество негативных выборов	Численный показатель статуса	Показатель доброжелательности
1	0,06	2	2	3	5
2	0,23	3	1	4	6
3*	0,03	1	7	1	3
4	0,23	3	3	4	5
5	0,1	1	1	3	6
6	0,33	4	2	4	3
7	0,1	1	0	3	4
8	0,4	5	1	5	6
9	0,3	4	0	4	5
10	0,03	1	3	3	3
11*	0	0	5	1	4
Средний арифметический показатель доброжелательности					4,54

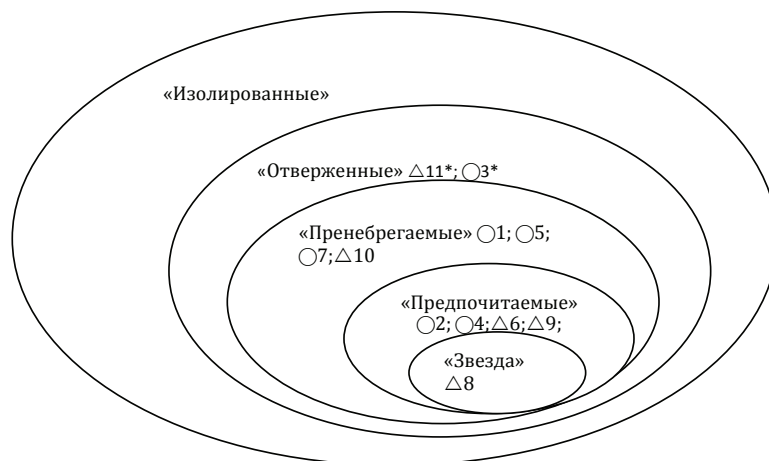


Рис. 1. Социограмма учащихся 9-го класса

Таблица 2

Показатели социометрического статуса и доброжелательности в 8-м классе

Ученик	Индивидуальный индекс	Количество положительных выборов	Количество негативных выборов	Численный показатель статуса	Показатель доброжелательности
11	0,52	5	0	4	2
12	0	0	3	1	5
13	0,09	1	3	3	4
14	0,28	3	2	4	5
15	0,61	6	0	5	6
16	0,38	4	0	4	2
17	0,04	1	3	3	5
18*	0	0	7	1	2
Средний арифметический показатель доброжелательности					3,87

Как мы видим, четверо учащихся имеют средний показатель по шкале доброжелательности и четверо – низкий. Средний показатель доброжелательного отношения к окружающим низкий – 3,87 (см. табл. 2).

Численные показатели позволили построить социограмму, где отображён статус каждого учащегося 8-го класса (рис. 2).

Результаты свидетельствуют о том, что в классе нет «изолированных», но одна ученица с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести и одна ученица – «новичок» – находятся в статусе «отверженных» (см. рис. 2). К тому же ученица № 18* имеет низкий балл доброжелательности, а одноклассница – «новичок» – имеет средний показатель по этой шкале. Необходимо отметить, что социометрический лидер имеет самый высокий балл доброжелательности среди одноклассников, однако это также средний показатель по шкале (см. табл. 2).

Далее рассмотрим результаты исследования в 7-м классе (табл. 3).

В этом классе пять учащихся показали низкий балл доброжелательного отношения к окружающим, трое – средний и трое высокий балл (см. табл. 3).

Численные показатели позволили построить социограмму, где отображён статус каждого учащегося 7-го класса (рис. 3).

Как и в предыдущих классах, здесь нет «изолированных», однако ситуация с учеником с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести аналогична – он находится в статусе «отверженного».

В статусе лидера два ученика № 23 и 24. При этом первый показал высокий результат доброжелательного отношения, второй лидер – напротив, низкий. В статусе «отверженных» две ученицы, которые поддерживают отношения между собой, дистанцируясь от остальных одноклассников, у них обеих относительно высокий показатель доброжелательного отношения.

Обобщая результаты, необходимо отметить, что во всех трёх классах учащиеся с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести находятся в статусе «отверженных» с довольно низким показателем доброжелательного отношения к окружающим. Как неоспоримый факт приходится констатировать, что у большинства учеников в этих классах показатель доброжелательности выше.

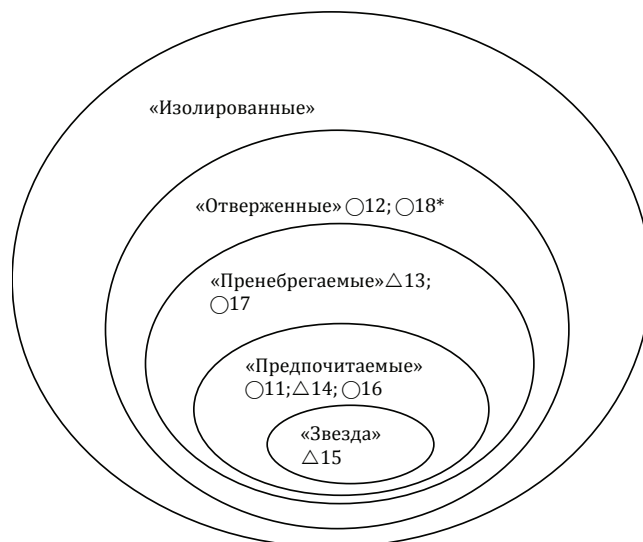


Рис. 2. Социограмма учащихся 8-го класса

Таблица 3

Показатели социометрического статуса и доброжелательности в 7-м классе

Ученик	Индивидуальный индекс	Количество положительных выборов	Количество негативных выборов	Численный показатель статуса	Показатель доброжелательности
19	0,14	3	0	4	5
20	0,11	1	3	3	7
21	0,11	1	5	1	7
22	0	0	4	1	5
23	0,40	6	0	5	7
24	0,40	5	2	5	2
25	0,33	4	5	3	3
26	0,22	3	2	3	4
27	0,11	3	0	4	2
28*	0,03	1	5	1	2
29	0,29	3	4	3	5
Средний арифметический показатель доброжелательности					4,45

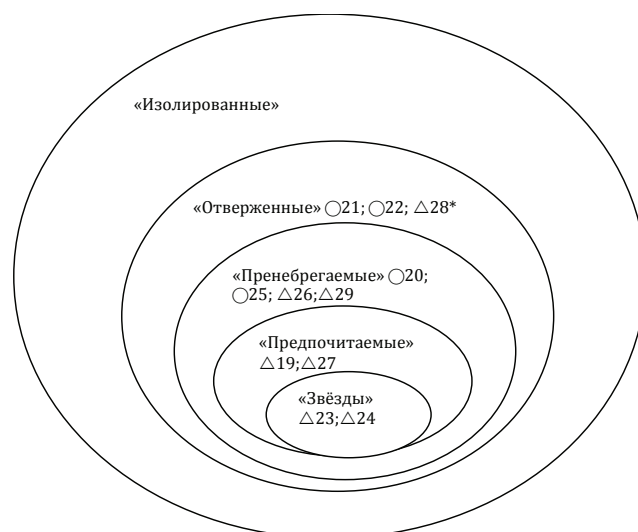


Рис. 3. Социограмма учащихся 7-го класса.



Применив U-критерий Манна–Уитни при сравнении показателей шкалы доброжелательности, мы констатировали статистически значимое различие между учащимися с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести и остальными учащимися ($U_{emp} = 18 < U_{kr} = 22$ при $p = 0,033 < 0,05$). Можно утверждать, что дети общеобразовательных классов данной основной школы превосходят по показателям доброжелательного отношения учащихся с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести.

Наблюдая за отношениями учащихся в ходе исследования, необходимо отметить очевидное влияние лидера – школьники реже делают выбор в пользу менее дружественных и менее доброжелательных одноклассников. В ситуациях взаимодействия учащиеся с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести не воспринимаются как потенциальные партнёры. Данный факт можно рассматривать с позиции временной установки и ориентации личности. Низкостатусных учащихся не удовлетворяет ни прошлая, ни настоящая социальная ситуация, подразумевается, что высокостатусные подростки ориентированы на взаимодействие и на себя. В свою очередь, низкостатусные подростки, обычно защищая своё эго, больше ориентируются на выполнение задачи и менее ориентированы на взаимодействие с окружающими, так как последнее для них не значимо [7].

На наш взгляд, в ситуации очевидной неспособности или неумения принять ровесника с функционально-двигательными особенностями лёгкой степени тяжести существуют все же предпосылки для их интеграции во взаимоотношения со сверстниками. Поскольку школа находится в сельской местности и наполняемость классов малочисленна, необходимо активнее вовлекать родителей в воспитательный процесс, используя психолого-педагогические технологии поддержки и сотрудничества, тем самым способствуя гармонизации педагогического процесса.

Заключение

В современном обществе существуют социокультурные предпосылки активного участия детей со специальными потребностями в образовательном процессе. Современное образование – это образование для всех и каждого, независимо от способностей и потребностей человека; инклюзивное образование способствует интеграции в социуме и обучению детей со специальными потребностями.

Экономическая, экологическая и социальная составляющие во взаимосвязи с культурными аспектами и гибким личностно ориентированным подходом в обучении являются необходимым

условием устойчивого развития образования. Одновременно акцентируется регулирующая роль учителя в осуществлении субъект-порождающего взаимодействия среди школьников, как следствие, у детей активизируются любознательность и возможность развиваться в соответствующем их особенностям темпе, что позитивно мотивирует их к учебному взаимодействию [8].

Учителям необходимо быть готовыми постоянно пересматривать и переосмысливать ранее устоявшиеся взгляды в ответ на изменения, которые происходят и будут происходить в обществе. Устойчивое развитие подразумевает активное вовлечение широких слоёв общества, что может повлечь смену привычек и отношений, так как активное соучастие людей в общественных процессах предоставляет возможность адекватного решения проблем, способствует информированности и сплочённости, а значит и интеграции в целом [9]. Решение проблем инклюзии является наименее использованным потенциалом в построении новой культуры школы и системы отношений на пути к устойчивому развитию образования.

Библиографический список

1. Booth T., Ainscow M. The index for inclusion : developing learning and participation in schools. 3rd ed. Bristol, 2011. 190 p.
2. Children in Latvia. 2014 // Central Statistical Bureau of Latvia. Riga. 2014. 94 p.
3. Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Ресурсный центр как современная модель психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). С. 90–93.
4. Ризрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру / пер. с англ. А. Б. Ризрдон. М., 2001. 304 с.
5. Григорьева М. В., Шамионов Р. М. Временные соотношения субъектных и личностных проявлений в адаптационном процессе // Изв. Волгоград. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2009. № 9 (43). С. 127–130.
6. Социально-психологическая технология «Толерантное общение и взаимодействие» : пособие для психологов, специалистов социальной работы и воспитателей школ-интернатов / под науч. ред. Н. А. Цветковой. Псков, 2007. 300 с.
7. Толстых Н. Н., Кондратьев М. Д. Особенности интенциональности личности разностатусных подростков // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 90–104.
8. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психология социальной активности молодежи : проблемы и риски. Саратов, 2012. 384 с.
9. Азизов А. А., Акинишина Н. Г. Образование в интересах устойчивого развития. Ташкент, 2009. 142 с.



Inclusive Education in Latvia for Children with Functional Motor Disorders in the Context of Sustainable Development

Valerijs Dombrovskis

Daugavpils University, Latvia
13, Vienibas iela, Daugavpils, LV-5401, Latvia
E-mail: valerijs.dombrovskis@du.lv

Svetlana Guseva

Daugavpils University, Latvia
13, Vienibas iela, Daugavpils, LV-5401, Latvia
E-mail: svetlana.guseva@du.lv

Sergejs Chapulis

Daugavpils University, Latvia
13, Vienibas iela, Daugavpils, LV-5401, Latvia
E-mail: sergejs.capulis@du.lv

The article presents data pertaining to theoretical analysis of topical aspects of the problem of inclusion of children with low severity functional motor disorders in the general education village school in the context of sustainable development. The author views the problem of low status of students with low severity functional motor disorders in their interaction with classmates. The article presents results of the empirical study, which was carried out on a sample of 30 students of the 7–9 grades of basic school aged 13–17. The following diagnostic tools were used: J. Campbell's benevolence scale and sociometry method. It was found out that in all classes the situation around students with low severity functional motor disorders is identical. They have the status of «outcasts» with low benevolence points on behalf of their classmates at the level of statistically significant variations. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of psychological and pedagogical techniques of support and cooperation, which involves parents into the process of upbringing in order to harmonize the process of education.

Key words: benevolence, inclusion, sustainable development, sociometric status, functional motor disorders.

УДК 37.378.1

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К СРЕДЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е. Б. Щетинина

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

References

1. Booth T., Ainscow M. The index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3rd ed. Bristol, 2011. 190 p.
2. *Children in Latvia*. 2014 // Central Statistical Bureau of Latvia. Riga. 2014. 94 p.
3. Selivanova Yu.V. Myasnikova L. V. *Resursnyy tsentr kak sovremennaya model' psikhologo-pedagogicheskogo i sotsial'nogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Resource center as modern model of psychological, educational and social support of children with disabilities). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2015. Vol. 4, iss. 1 (13), pp. 90–93 (in Russian).
4. Rierdon B. E. *Tolerantnost' – doroga k miru* (Tolerance – road to peace. Translated from English by A. B. Rierdon). Moscow, 2001. 304 p. (in Russian).
5. Grigor'eva M. V., Shamionov R. M. *Vremennye sootnosheniya sub'ektykh i lichnostnykh proyavleniy v adaptatsionnom protsesse*. Temporal correlations of subject and personal displays in adaptation process. *Izv. Volgograd. ped. un-ta. Ser. Pedagogicheskie nauki* (Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. Ser. Pedagogical Sciences). 2009, no. 9 (43), pp. 127–130 (in Russian).
6. *Sotsial'no-psikhologicheskaya tekhnologiya «Tolerantnoe obshchenie i vzaimodeystvie»: posobie dlya psikhologov, spetsialistov sotsial'noy raboty i vospitateley shkol-internatov*. (Socio-psychological technology «Tolerance communication and interaction»: manual for psychologists, social work specialists and educators of boarding schools). Ed. by N. A. Tsvetkova. Pskov, 2007. 300 p. (in Russian).
7. Tolstykh N. N., Kondrat'ev M. D. *Osobennosti intentsional'nosti lichnosti raznostatusnykh podrostkov* (Features of intentionality in adolescents of different statuses). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* (Social Psychology and Society). 2015, vol. 6, no. 2, pp. 90–104 (in Russian).
8. Shamionov R. M., Grigor'eva M.V. *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi: problemy i riski* (Psychology of social activity of the youth: problems and risks). Saratov, 2012, 384 pp. (in Russian).
9. Azizov A. A., Akinshina N. G. *Obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya* (Education for sustainable development). Tashkent, 2009. 142 p. (in Russian).



Представлены результаты наблюдения за поведением студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе, сформулированы стратегии их поведения в рамках стрессогенной ситуации сдачи сессии. Освещены результаты психодиагностической методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди, направленной на изучение личностной жизнестойкости. Изучены



компоненты жизнестойкости студентов с ограниченными возможностями здоровья. Предполагается, что жизнестойкость является одним из важных факторов успешной социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в среде вуза и что от сформированности данного личностного качества зависит выбор успешных копинг-стратегий этими студентами в процессе учебы и в дальнейшей жизнедеятельности.

Ключевые слова: студент с ограниченными возможностями здоровья, копинг-стратегии, жизнестойкость, стрессоустойчивость, социально-психологическая адаптация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-306-309

К постановке проблемы

Процесс адаптации человека к новым социальным условиям имеет определенные закономерности. Если рассматривать его в субъектном аспекте, то нужно отметить, что личностные характеристики человека зачастую являются определяющими. Когда студент сталкивается с процессом обучения в высшем учебном заведении, он уже в большей или меньшей степени сформирован как личность, как правило, определился со своими жизненными планами, целями и приоритетами. В условиях обучения, воспитания, проживания, которые предлагает вуз, в ситуациях межличностного взаимодействия с преподавателями, студентами, однокурсниками у студента формируются определенные стратегии поведения. Они интересны для наблюдения, поскольку являются индикаторами разнообразных психолого-педагогических феноменов. Особо интересны для наблюдения в данном контексте поведенческие стратегии студентов с ограниченными возможностями здоровья, поскольку, как известно, дефект накладывает на поведение человека определенные отпечатки – может являться причиной определенных поведенческих девиаций, а может служить основанием для развития сверхкомпенсаторных возможностей и способностей личности [1, 2].

Программа эмпирического исследования

В нашем исследовании мы поставили перед собой задачи изучения поведенческих стратегий студентов с ограниченными возможностями здоровья в стрессогенных учебных ситуациях и сформированности такого личностного новообразования, как жизнестойкость, предполагая, что данное качество может служить средством социально-психологической адаптации к образовательным условиям вуза.

Мы пользовались методами включенного наблюдения и психодиагностики – использовался «Тест жизнестойкости» С. Мадди. Исследование проводилось на базе Саратовского государственного университета в 2013 и 2014 гг. В исследовании приняли участие 314 студентов 1–5 курсов очной формы, обучающихся на 8 различных факультетах по программам высшего

профессионального образования (бакалавриат и специалитет), из них 155 студентов обучаются в «инклюзивных» группах, в этих группах 12 студентов с инвалидностью, остальные без выраженных проблем со здоровьем, 159 студентов этих же факультетов без выраженных проблем со здоровьем, обучаются в обычных группах [3].

Автор этой статьи как преподаватель факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета в процессе включенного наблюдения изучала поведение студентов инклюзивных групп этого факультета в ходе учебных семестров и сессий. Фиксировались следующие показатели: вид нарушения развития; поведение в группе однокурсников; отношение к преподавателю; поведение во время сдачи сессии.

Мы выявили следующие особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Саратовском государственном университете обучаются в основном студенты, имеющие незначительные или значительные нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата [3]. Практически все студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют высокую мотивацию к обучению, являются лидерами по успеваемости в своих группах, активно участвуют в научной, культурной жизни университета, с преподавателями, как правило, находятся в тесном контакте: внимательно записывают лекции, консультируются по непонятым, спорным моментам, ставят в известность, если по каким-либо причинам не могут прийти на занятие. Однако внутригрупповая адаптация студентов с ОВЗ осуществляется не с явными – латентными проблемами: ситуационное взаимодействие беспрепятственно в тех случаях, когда это не затрагивает личных интересов здоровых студентов. Ситуации неформального общения часто исключают таких студентов из потока актуальной информации, например, если студент с ОВЗ заболел или пропустил занятие, он чаще всего обратится за информацией к преподавателю, а не к однокурсникам. В ходе проведения занятия, особенно при выполнении групповых заданий, студенты с ОВЗ стараются держаться друг друга либо остаются в одиночестве. Активность в учебе таких студентов часто раздражает, злит однокурсников.

Немного другая ситуация, по нашим наблюдениям, складывается у студентов, обучающихся на заочном отделении. Студенты с ОВЗ, более взрослые и опытные, стараются найти себе компаньона среди здоровых сокурсников. Ими становятся чаще всего люди, работающие в коррекционных образовательных учреждениях, либо мамы, имеющие детей с проблемами в развитии. Они понимают нужды и потребности таких людей лучше, чем другие студенты, и не отказывают в помощи.

Интересна для рассмотрения ситуация сдачи сессии, так как она является, в определенном



смысле, стрессогенной и показательной для рассмотрения сформированности определенных личностных качеств студентов с ограниченными возможностями здоровья. В ходе включенного наблюдения нами были выявлены и сформулированы следующие стратегии поведения студентов в стрессогенных ситуациях.

1. «Стратегия мейнстрима» предполагает стремление студента с ОВЗ не отставать от основного потока студентов: посещать занятия, сдавать всю отчетность, выполнять все задания преподавателя. Многие студенты, таким образом, избегают ситуации стресса во время сессии.

2. «Стратегия патернализма» заключается в стремлении найти покровителя, помощника, который сможет построить взаимодействие с преподавателями во время занятий и сессий.

3. «Стратегия взятия штурмом» характерна для тех студентов, которые по каким-либо причинам пропустили большое количество занятий или не в состоянии справиться с требованиями преподавателя. Они делают работы на уровне своих возможностей и пытаются, объясняя ситуацию, добиться желаемого результата – получить зачет, сдать экзамен.

4. «Стратегия взятия измором» свойственна тем студентам, у которых есть проблемы с восприятием информации на занятиях, они делают работу на уровне своих представлений о том, как ее нужно сделать, и упорно стоят на своем, не желая что-либо переделывать, подходя к преподавателю по нескольку раз в попытке добиться желаемого.

5. «Стратегия «Я сам»» характерна в основном для студентов-заочников, имеющих высокий уровень знаний и представлений, они охотно делятся ими со всеми и часто стараются сделать больше, чем от них требуется.

Рассматривая показатель жизнестойкости, мы вычислили его среднее значение для студентов с ОВЗ, рассмотрели его отличия в гендерном отношении и сравнили данный показатель со средним по инклюзивным и неинклюзивным группам.

Выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стратегий совладания со стрессами и восприятия их как незначимых.

Для подсчета баллов ответам на прямые пункты теста (предполагающие возрастание значения балла в зависимости от степени положительности ответа) присваиваются баллы от 0 до 3 («нет» – 0 баллов, «скорее нет, чем да» – 1 балл, «скорее да, чем нет» – 2 балла, «да» – 3 балла), ответам на обратные пункты (предполагающим ранжирование в зависимости от возрастания отрицательности ответа) присваиваются баллы от 3 до 0 («нет» – 3 балла, «да» – 0 баллов); затем суммируется общий балл жизнестойкости и показатели для каждой из трех субшкал (вовлеченности, контроля и принятия риска).

Вовлеченность определяется как убежденность в том, что вовлеченность в происходящее

дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. *Контроль* трактуется как уверенность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. *Принятие риска* свидетельствует о принятии человеком того, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта – неважно, позитивного или негативного [2].

С. Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессовых ситуациях. Можно говорить как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и о необходимости их согласованности между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости [2].

Общий показатель «жизнестойкости» складывается из этих трех компонентов. Первый компонент – «вовлеченность»: у студентов с ОВЗ достаточно низкий результат – 27,3 балла при нижнем пороге нормы 29,56. Это говорит о том, что такие студенты не всегда получают удовлетворение от собственной деятельности, не уверены в ее необходимости, не всегда она для них интересна. Возможно, они выбирают те специальности, на которых учатся не по желанию или призванию, а по обстоятельствам, диктуемым их недостатком и ограниченными возможностями.

Среднее значение компонента «контроль» студентов с ОВЗ – 26 баллов при нижнем пороге нормы 20,74 и среднем показателе 29,17. Таким образом, сумма баллов по этому компоненту находится между нормой и низким порогом нормы. Это говорит о реальной оценке студентами своих возможностей контроля ситуации – они делают все от них зависящее, чтобы контролировать происходящие вокруг них события, однако понимают, что это не всегда удается.

Компонент «принятие риска» – 13,6 балла при среднем показателе 13,91. Средний уровень этого компонента свидетельствует о сформированной способности студентов с ОВЗ действовать в ситуациях, сопряженных с риском и в отсутствие четких гарантий успеха. Они готовы к освоению и позитивного, и негативного опыта и извлечению из него уроков.

Общий показатель жизнестойкости – 66,9 балла при нижнем пороге нормы 62,19, что свидетельствует о достаточной сформированности у этих студентов такого жизненно важного качества. Ощутимая разница в баллах компонентов жизнестойкости навела на мысль вычислить этот показатель отдельно у юношей и девушек.

Показатель компонента «вовлеченность» у юношей – 33 балла, а у девушек – 52,2 балла при нормативном – 37,64 балла (верхний предел нормативности – 45,72). Демонстрация сверхнормативности говорит о том, что девушкам в целом больше нравится то дело, которым они заняты, они чувствуют себя на нужном месте и склонны к тому делу, которому посвящают себя в данный момент.



Компонент «контроль»: у юношей – 30 баллов, у девушек – 49 при нормативном показателе 29,17 балла (верхний предел нормативности 37,6), что также свидетельствует о лучшей сформированности у девушек этого компонента жизнестойкости.

Показатель компонента «принятие риска» у юношей – 14 баллов, а у девушек – 28, при нормативном – 13,91, а верхнем пределе нормы – 18,3 балла.

Общий балл жизнестойкости у юношей – 77 баллов, у девушек – 129,2. Интерпретировать полученные результаты можно следующим образом: юношам свойственны более адекватные, «трезвые» оценки уровня сформированности своей жизнестойкости. Девушки же продемонстрировали завышенные оценки сформированности у себя данного качества, сверхкомпенсаторные возможности своей личностной самооценки. Возможно, это свидетельствует о большей защищенности и умении полагаться не только на собственные силы у девушек. Юноши же более склонны полагаться только на собственные силы в различных стрессогенных ситуациях, к большему осознанию самостоятельности и ответственности за принимаемые в жизни решения.

Сравнивая показатели жизнестойкости в инклюзивных и неинклюзивных группах, мы не выявили существенных различий: в первых он составил 80,27 балла, во вторых – 86,2.

Эти показатели свидетельствуют о том, что стрессоустойчивость у студентов, обучающихся в различных подразделениях нашего вуза, укладывается в пределы общей нормы. Однако есть отличия, которые мы связываем с общими представлениями о перспективности получаемых на данных факультетах профессий, о возможных перспективах трудоустройства, а также данные показатели могут говорить об общей организованности учебного процесса в данных подразделениях.

Заключение

Таким образом, анализ результатов включенного наблюдения выявил определенные сложности в процессе социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и поведенческие стратегии преодоления стрессогенных ситуаций: «мейнстрима», «патернализма», «взятия штурмом», «взятия измором» и «Я сам». Анализ результатов теста жизнестойкости показал общую нормативность сформированности данного компонента, завышенные представления об уровне сформированности данного компонента у девушек. В ходе исследования не выявлено существенных различий данного показателя в инклюзивных и общих группах. В дальнейшем было бы интересно проследить наличие определенных корреляций между поведенческими стратегиями в стрессогенных ситуациях и сформированностью личностного уровня жизнестойкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Леонтьев Д. А., Рассказова В. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 325 с.
2. Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза // Современные проблемы и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / под науч. ред. Ю. В. Селивановой [и др.]. Саратов, 2014. С. 272–289.
3. Щетинина Е. Б. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: классификационные подходы // Современное общество: человек, власть, экономика. Саратов, 2014. С. 350–357.

Resilience of Students with Health Limitations as a Factor of Successful Socio-Psychological Adaptation to the Environment of Higher Educational Institution

Elena B. Shchetinina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: ebp1976@mail.ru

The article presents results of observation over behavior of students with health limitations in the process of receiving university education. The author formulates strategies of their behavior in a stressful situation of examination period. The article touches upon psychodiagnostic method by S. Maddi aimed at studying personal resilience and studies the components of resilience of students with health limitations. It is supposed that resilience is one of the major factors of successful socio-psychological adaptation of students with health limitations to the university environment. The choice of coping strategies, which can be used by students with health limitations in the course of their studies and life in general, depends on how well resilience as a personal quality has been formed.

Key words: student with health limitations, coping strategies, resilience, stress-resistance, socio-psychological adaptation.

References

1. Leont'ev D. A., Rasskazova V. I. *Test zhiznestaykosti* (Test of viability). Moscow, 2006. 325 p. (in Russian).
2. Shchetinina E. B., Konovalova M. D. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s OVZ v obrazovatel'noy srede vuza* (Psycho-pedagogical support of students with disabilities in educational environment of university). *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Modern problems and prospects of development of education for persons with limited feasible health). Ed. by Yu. V. Selivanova [et al.]. Saratov, 2014, pp. 272–289 (in Russian).
3. Shchetinina E. B. *Professional'noe obrazovanie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: klassifikatsionnye podkhody* (Professional education of persons with disabilities: classification approaches). *Sovremennoe obshchestvo: chelovek, vlast', ekonomika* (Modern society: people, power and economics). Saratov, 2014, pp. 350–357 (in Russian).



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9 (075.8)

ИЗУЧЕНИЕ САМОСОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Т. И. Кузьмина

Кузьмина Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Московский городской психолого-педагогический университет, Россия

E-mail: ta-1@list.ru

Представлен обобщенный теоретико-практический подход, демонстрирующий необходимость исследования самосознания лиц с интеллектуальными нарушениями в рамках специальной психологии личности в контексте изучения регулятивно-поведенческих функций самосознания и реализации асоциальной направленности поведения. Подчеркнута ведущая роль внушаемости в формировании неадаптивного социального поведения таких лиц, предложены диагностические параметры оценки сензитивности субъекта к внушению при наличии интеллектуальной патологии. Отмечены такие специфические черты личностной организации умственно отсталых, как редуцированность морально-нравственных и ценностных основ самосознания и поведения, отсутствие акмеологических предпосылок становления самосознания, сниженная способность интериоризации социальных норм, неадекватность оценки себя и своей социальной роли, нарушение идентификационных предпосылок становления личности.

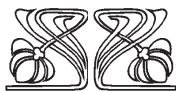
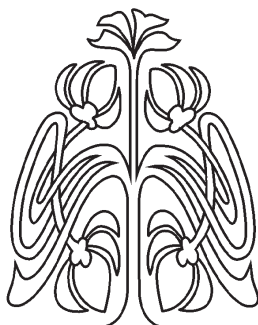
Ключевые слова: самосознание, внутренние преграды, поведенческие ориентации, интеллектуальная недостаточность, внушаемость.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-310-313

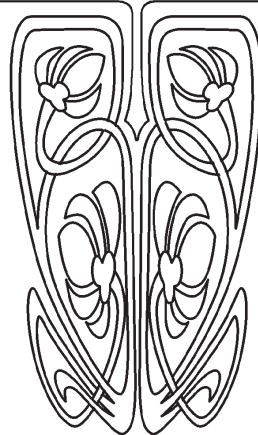
Введение

Проблема психологического изучения самосознания в рамках специальной психологии личности на современном этапе развития науки актуальна в отношении субъектов (детей, подростков, юношей, взрослых), имеющих незначительную степень снижения интеллекта (на уровне легкой умственной отсталости и пограничной интеллектуальной недостаточности). Возрастает актуальность таких исследований и в междисциплинарных областях: в патопсихологии, юридической психологии, судебно-экспертной практике, в пенитенциарной психологии, экстремальной психологии, психологии борьбы с терроризмом.

Особенно важна проблема изучения самосознания как регулятора социального поведения у лиц с легкой умственной отсталостью и пограничными формами интеллектуальной недостаточности ввиду того, что их возможности позволяют достаточно хорошо адаптироваться в социуме при условии адекватного психолого-педагогического сопровождения, с одной стороны, а с другой – при отсутствии необходимой коррекционно-развивающей и воспитательной среды именно они могут стать группой риска возникновения асоциального поведения и таких его форм, как зависимое поведение, противоправное поведение, за проявления которых они несут, в том числе, и уголовную ответственность. Законодательно такие лица признаются во взрослом возрасте дееспособными и отдающими себе отчет в том, что совершают, хотя асоциальные тенденции поведения могут наблюдаться у них уже на этапе младшей школы, в зависимости от благоприятной или неблагоприятной социальной ситуации развития, особенно если субъект с интеллектуальной недостаточностью обу-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





чался в условиях инклюзивного обучения, где был априори лишен специальной коррекционно-развивающей среды.

Самосознание субъекта с интеллектуальной недостаточностью

Исследования, проведенные автором в 2004–2009 и в 2009–2013 гг. показали, что в методологическом отношении целесообразно изучение самосознания в контексте поведенческой активности субъекта с проблемами в интеллектуальной сфере и в контексте совершения им тех или иных поступков, что дает возможность увидеть развитие и функционирование самосознания, как минимум, в нескольких направлениях: в динамике формирования Я-концепции (становление Я-реального, Я-идеального, Я-социального, Я-антиидеального на разных возрастных этапах), в процессе становления внутренних преград личности (формирование «условно отрицательных» и «условно положительных» внутренних преград, состав и стадийность их формирования), в специфике формирования поведенческих ориентаций (усиление или ослабление устойчивости морально-нравственных поведенческих ориентаций или поведенческих ориентаций, основанных на личной выгоде, на страхе) и внутренних контролирующих основ поведения (наличие или отсутствие внушаемого поведения, асоциальной или просоциальной направленности поведения, способность к осознанному совершению поступка) [1]. Вопрос исследования Я-концепции умственно отсталых лиц труден в методологическом отношении, так как любое исследование личности и самосознания включает в себя элементы интроспекции и предполагает наличие понимания субъектом вербально выраженных характеристик личности и деятельности, несущих важную семантическую нагрузку в процессе диагностики.

Сложности в подборе, адаптации, создании новых методик для изучения самосознания и Я-концепции при нарушении интеллекта обусловлены тем, что при данном состоянии есть недоразвитие всех сфер психической активности и специфическая поведенческая активность субъекта. И если поведенческий, мотивационный, оценочный аспекты самосознания вполне поддаются изучению через наблюдение, беседу и модифицированные варианты стандартизированных самоотчетов, то морально-нравственный и ценностно-ориентированный аспекты могут быть исследованы только с применением новых, специально разработанных для этого методик (в некоторых случаях применимы методики «ситуационной диагностики») [2].

Поступок традиционно понимается как некое экзистенциально-смысловое наполнение поведения и межличностного взаимодействия

субъектов, определяющее действие субъекта в бытийном контексте и формирующее личность, с одной стороны, а с другой – характер поступка отражает внутриличностное наполнение субъективной реальности и оценки субъектом реальности объективной [3].

Самосознание субъекта с интеллектуальной недостаточностью зачастую не сформировано настолько, что его поведение является немотивированным, ситуативно обусловленным, полевым, слабо контролируемым, гедонистически направленным, аддиктивным и в целом дезадаптивным, ведущим к минимизации возможностей социализации индивида. Десоциализированные субъекты зачастую создают ситуации, опасные для общества – для жизни и здоровья других людей. У лиц с нарушением интеллекта отмечаются специфическая интеллектуальная деятельность, слабая или низкая критичность мышления, непонимание причинно-следственных связей, сюжетов социальных взаимоотношений и ролей, специфическая логика построения высказывания, нарушения формирования единиц речевой продукции, специфические умозаключения, недостаточное ориентирование в окружающем, очень ограниченный запас знаний и представлений о мире, иногда компенсирующийся знаниями в какой-то одной «профессиональной» или «интересующей» субъекта области. Их деятельность в целом может быть немотивированной и механической, лишенной планирования и предвидения результата, бесконтрольной, стереотипной.

Обобщая литературные данные о самосознании умственно отсталых лиц и лиц с пограничными формами интеллектуальной недостаточности, отмеченные в работах С. Я. Рубинштейн, И. Ю. Левченко, Ч. Б. Кожалиевой, Н. Л. Белопольской, И. А. Коневова, Т. И. Кузьминой и др., можно говорить, что самосознание при нарушении интеллектуальных функций имеет ряд отличий от самосознания субъектов с нормативным развитием. Отмечаются выраженная редуцированность морально-нравственных и ценностных основ самосознания и поведения (ввиду высокой абстрагированности нравственных понятий и категорий и неспособности субъекта с интеллектуальной недостаточностью овладеть ценностно-смысловым и событийным содержанием поведения, прогнозировать последствия своих действий, нести за них ответственность или осознавать их аморальность и безнравственность), отсутствие акмеологических предпосылок становления самосознания, сниженная способность интериоризации социальных норм, повышенная внушаемость и ведомость, неадекватность оценки себя и своей социальной роли, нарушение идентификационных предпосылок становления личности (половой, возрастной, именной идентификации и др.), отсутствие разделения желаемого и действительного прообраза реальных и идеальных компонентов Я, непони-



мание вербальных конструкций, описывающих Я-антиидеального, ожидание полного принятия социумом, желание выполнять в нем какие-то важные и значимые роли, иногда сводящиеся к исполнению сверхценной миссии, желание эмоционального комфорта и удовлетворения существующих потребностей, причем ощущение собственной полноценности и самостоятельности напрямую зависит от того, насколько полно здесь и сейчас удовлетворены имеющиеся желания и потребности [4–8].

Роль внушаемости в формировании неадаптивного социального поведения

Наличие внушаемости – очень важная «поведенческая» характеристика психической системы лиц с интеллектуальной патологией, это следствие незрелости и нарушения функционирования самосознания личности. Человек с хорошо развитым самосознанием трудно внушаем, воспринимаемая информация проходит через призму Я, преломляясь через установки и усвоенные ранее моральные нормы, через ворота «функционального» Я (чувства, потребности, воля) и «субстанционального» Я (ценностные ориентации). Там, где есть несовершенства процесса самосознания и самопознания, внушение извне легче воспринимается и укореняется, так как может являться своеобразным заместителем недостающих и деформированных компонентов Я [5]. Внушаемая информация внедряется в личностные структуры, становясь полноправным участником функционирования Я-компонентов. Инстинктивная природа некоторых явлений психики, в том числе и защитных механизмов личности, также нарушающихся при патологии развития интеллекта, самосознания и личности в целом, на неосознаваемом уровне толкает такого субъекта на путь поиска способов компенсации нарушенной или утраченной функции контроля поведения. Такая компенсация может осуществляться за счет подчинения другому лицу, способному взять эту контролирующую функцию и принятие поведенческих решений на себя. Ввиду этого умственно отсталые лица зачастую становятся участниками организованных преступных групп, сект, соучастниками преступлений и исполнителями преступных замыслов третьих лиц, зачастую оказываясь неспособными дать истинную, а не формальную морально-нравственную оценку содеянному, что значительно уменьшает их способность к перевоспитанию при пребывании, например, в исправительной колонии. Умственно отсталый субъект может совершить преступление и «субъективно» даже не знать об этом в одном случае, а в другом случае сознательно преступить закон и искренне считать, что он поступил «нормально», поэтому совершенно не ясно «за что его судят».

В исследовании самосознания при нарушении интеллекта с прогностической целью необходимо обращать внимание на: параметры оценки сензитивности к внушению у лиц с умственной отсталостью и пограничными формами интеллектуальной недостаточности, а именно на степень и выраженность интеллектуальных нарушений и наличие сопутствующих психических заболеваний и состояний; условия обучения, воспитания, социальную ситуацию развития (семейную ситуацию, взаимоотношения с родственниками), наличие индоктринационного воздействия в анамнезе; склонность к ведению гедонистического образа жизни, удовлетворению сиюминутных желаний и потребностей; уровень аддиктивности (фактические данные употребления, злоупотребления психоактивными веществами, формирование зависимости от других людей); эмоциональную лабильность, поверхностность суждений, склонность к символизации и атрибутизации явлений повседневной жизни; слабость волевого контроля за собственными действиями; наличие сниженной интеллектуальной и личностной критичности; некритичность к своему поведению и поведению окружающих; специфическое состояние самосознания и Я-концепции, незрелость или деформация Я-компонентов личности; внутренний конфликт, обусловленный несоответствием желаемой и реально выполняемой социальной ролью; отвергнутые социумом попытки занять в нем желаемую нишу, узость и специфичность социальных контактов; псевдокомпенсацию чувства собственной неполноценности и ущербности при сравнении с другими людьми, желание возвыситься и превзойти их.

Заключение

Таким образом, означенный подход нуждается в пополнении практическими данными, конкретизации понятий, разработке методического аппарата в дополнение к имеющемуся, обогащении теоретическими дополнениями, в уточнении и развитии в пространстве дискуссионных обсуждений.

Библиографический список

1. Кузьмина Т. И. Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 26 с.
2. Кузьмина Т. И. Концептуальные основы применения ситуационно-диагностических методов в профессиональной деятельности психолога // Проблемы теории и практики современной психологии : тез. докл. XII Всероссийской (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2013. С. 442–445.
3. Бахтин М. М. К философии поступка. URL: <http://philosophy.ru/library/bahtin/post.html> (дата обращения: 14.09.2015).



4. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М., 1995. 23 с.
5. Кожалиева Ч. Б. Диагностика уровня развития самосознания и содержания образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта : метод. рекомендации. М., 2007. 47 с.
6. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. 2004. № 1. С. 22–25.
7. Левченко И. Ю. Патопсихология : теория и практика. М., 2000. 232 с.
8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. URL: <http://psymania.info/raznoe/348.php> (дата обращения: 14.09.2015).

Study of Identity in the Context of the Special Personality Psychology

Tatiana I. Kuzmina

Moscow State Psychological and Pedagogical University
29, Sretenka str., Moscow, 127051, Russia
E-mail: ta-1@istl.ru

Presents a generalized theoretical and practical approach, showing the need to study the identity of persons with intellectual disabilities in the special psychology of the individual in the context of the study of the regulatory and behavioral functions of self-awareness and realization of antisocial behavior orientation. Emphasized the leading role in the formation of suggestibility maladaptive social behavior such persons proposed diagnostic evaluation parameters of the sensitive subject to suggestion in the presence of intellectual pathology. Describes the specific features of the personality's organization of mentally retarded people as a reduction of moral and value bases of consciousness and behavior, absence of akmeological preconditions for establishing identity, reduced ability of internalization of social norms, inadequate assessment of themselves and their social role, contravention of preconditions for establishing a violation of the individual.

Key words: self-awareness, internal barriers, behavioral targeting, intellectual impairment, suggestibility.

References

1. Kuz'mina T. I. *Dinamika formirovaniya Ya-kontseptsii u lits s legkoy stepen'yu umstvennoy otstalosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Dynamic of self-conception formation by people with mild mental retardation: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2009, 26 p. (in Russian).
2. Kuz'mina T. I. *Kontseptual'nye osnovy primeneniya situatsionno-dagnosticheskikh metodov v professional'noy deyatel'nosti psikhologa* (Conceptual bases of application of case-diagnostic methods in psychologist's professional activity). *Problemy teorii i praktiki sovremennoy psikhologii: tez. dokl. XII Vserossiyskoy (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf.* (Problems of theory and praxis of contemporary psychology: theses on XII All-Russian «with international part» scientific and practical conference). Irkutsk, 2013, pp. 442–445 (in Russian).
3. Bakhtin M. M. *K filosofii postupka* (To philosophy of proceed). Available at: <http://philosophy.ru/library/bakhtin/post.html> (accessed 14 September 2015) (in Russian).
4. Belopol'skaya N. L. *Polovozrastnaya identifikatsiya. Metodika issledovaniya detskogo samosoznaniya* (Gender and age identification. Method of investigation of child's self-consciousness). Moscow, 1995. 23 p. (in Russian).
5. Kozhalieva Ch. B. *Diagnostika urovnya razvitiya samosoznaniya i sodержaniya obraza «Ya» u podrostkov s narusheniyem intellekta: metod. rekomendatsii* (Diagnosis of level of development of self-consciousness and content of I-image by teenagers with mental development disorder: methodical recommends). Moscow, 2007. 47 p. (in Russian).
6. Koneva I. A. *K probleme pozdney differentsial'noy diagnostiki intellektual'nogo nedorazvitiya i zaderzhki psikhicheskogo razvitiya* (To problem of late differential diagnosis of mental development disorder and mental retardation). *Spetsial'naya psikhologiya* (Special psychology). 2004, no. 1, pp. 22–25 (in Russian).
7. Levchenko I. Yu. *Patopsikhologiya: teoriya i praktika* (Psychopathology: theory and praxis). Moscow, 2000. 232 p. (in Russian).
8. Rubinshteyn S. Ya. *Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika* (Psychology of mentally challenged school-child). Available at: <http://psymania.info/raznoe/348.php> (accessed 14 September 2015) (in Russian).



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 314.18:316.752+159.922.1

ЦЕННОСТНЫЕ РИСКИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О РОДИТЕЛЬСТВЕ

Г. В. Вержибок

Вержибок Галина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Минский государственный лингвистический университет, Беларусь
E-mail: galina_minsk@mail.ru

В статье анализируются актуальные вопросы глобальной ценностной трансформации, связанные с демографическими процессами и ресурсным потенциалом государства. Достижение предельных уровней и увеличение масштабов депопуляции, недостаточное отражение гендерного фактора в демографической политике определяют возрастание кризисных явлений и рисков современного общества. Выявление динамики и качественных (не только количественных) признаков изменений, институционализация гендерной стратегии, формирование у молодежи социальных ценностей и установок на создание семьи позволят стабилизировать социальную ситуацию.

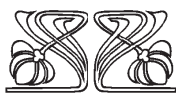
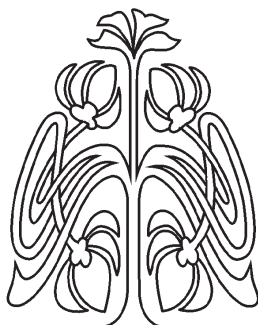
Ключевые слова: ценности, риски, гендер, родительство, молодежь.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-314-317

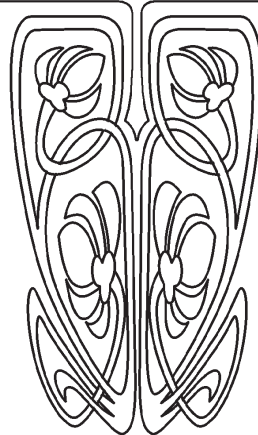
К постановке проблемы

В условиях модернизации общественной системы, существенных сдвигов социально-экономических и демографических процессов, правовой и нормативной неопределенности, нарастании миграционных потоков происходит конвергенция системы ценностей, выступающая в качестве главной движущей силы социальных трансформаций, духовного развития личности. Провозглашение ценности индивидуализма оборачивается торжеством индивидуалистического прагматизма, происходит разрушение механизма сакрализации индивидуальной деятельности масштабными культурными смыслами, формируется тенденция нивелирования традиций. Фактический отказ от жестких принципов идеократии не замедлил сказаться в демографической сфере [1, с. 304–305, 360], где недостаточное отражение гендерного фактора сказывается на серьезных изменениях института семьи и брака, репродуктивных отношений и, как следствие, на возможностях модификации системы воспроизводства населения и уровне рождаемости [2, с. 74].

Зафиксированы длительная депопуляция и прогрессирующее старение населения, отмечаются гендерная диспропорция населения, дисбаланс на трудовом и брачном рынках, происходит снижение репродуктивной функции и уровня рождаемости. Гедонистическая парадигма сексуальной революции (И. С. Кон), либерализация взглядов на проблемы пола и брачные отношения определили тенденцию подавления детородных установок традиционного сознания. Посредством СМИ и масс-медиа проводится артикуляция эмансипации, сексуальности и эротизма, распространение альтернативных браков, отмечается латентная пропаганда гомосексуализма: «Целенаправленное насаждение материалистического миропонимания и секуляризационная государственная политика привели к вытеснению из общественного сознания сакрального отношения к процессу воспроизводства» [1, с. 342, 345]. Осложняют ситуацию ранние сексуальные связи, рождение детей вне брака, возрастание числа разводов и «проблемных» семей, ослабле-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ние родственных, супружеских и родительских связей, снижение значимости семейных традиций, нарушение преемственности поколений. Нуклеаризация семейных отношений разрушает традиционную национальную модель трансляции идейно-духовного опыта.

Скорость демографических процессов и достижение предельных уровней является главной особенностью, имеющей очевидные кризисные черты, идет процесс изменения социокультурного пространства с неблагоприятным прогнозом [3]. Такие явления создают в социально-психологическом и правовом аспектах предпосылки неуправляемости общества, существенно осложняют внедрение многих инновационных проектов, затрудняют перспективное социальное планирование, показывают уязвимость жизнеобеспечения и психического состояния индивида. Потери людских ресурсов становятся не только внутриполитической, но и геополитической проблемой, они дестабилизируют и ослабляют страну, в экстремальной ситуации угрожают национальной безопасности.

Сохранение демографического, трудового и оборонного потенциалов, геополитического равновесия, нормализацию пропорций расселения следует отнести к фундаментальным для любого суверенного государства ценностям [3]. Самым сложным для осуществления «прорыва» демографических трендов и первым по значимости считается *фактор идейно-духовного состояния общества*, который надо рассматривать через парадигму глобальной ценностной трансформации. Стартовой позицией становится осознание того, что макроэкономические компоненты являются носителями социальных отношений и связаны с социальными ценностями.

Выявление действующих механизмов позволяет целенаправленно воздействовать на демографические процессы, но лишь в том случае, когда становится очевидным, *как* происходящее «внизу», на уровне семьи и человека, трансформируется в макропоказатели. Традиционные семейные структуры должны быть защищены посредством правовой легализации их статуса, юридического признания их существования [2]. Тенденции сексуализации молодежи следует противопоставить пропаганду целомудрия, морального осуждения добрачных половых контактов. Демографическая пропаганда должна дезавуировать с точки зрения общественной морали как незарегистрированные браки, так и любые формы альтернативной брачности [1]. Анализируя «Концепцию демографического развития Российской Федерации до 2015 г.», «Концепцию демографической политики Российской Федерации до 2025 г.», некоторые исследователи предлагают дополнить их «Программой гендерного развития» как на федеральном, так и на региональном уровнях. Реализация на основе программно-целевого подхода может быть осу-

ществлена при институционализации гендерной стратегии в виде определения направлений, тематических блоков и технологий, которые связаны с социальными индикаторами [2, с. 76].

Образовательные учреждения – именно тот социальный институт, который помогает подрастающему поколению усвоить определенную совокупность ориентаций для включения в социальное пространство связей и отношений. Чрезвычайную значимость сегодня приобретает «баланс ориентации образования на Общество (систему социальных функций и отношений), Культуру (систему образцов, воспроизводящихся при смене поколений людей) и Индивида (совокупность и разнообразие личностных запросов к образованию)» [4, с. 193]. Одним из существенных и значимых путей достижения цели по формированию ценности создания семьи, осознанного супружества и ответственного родительства, эгалитарного мировоззрения в отношениях между полами становится *гендерное образование молодежи*.

Выборка, методики и методы исследования

В исследовании представлений о *родительстве* – будущем материнстве и отцовстве – выборка составила 120 человек в возрастном диапазоне от 18 до 20 лет (девушки – 112, юноши – 8), студенческая молодежь (Минский государственный лингвистический университет, 2 курс). Анализ проводился на основании данных *эссе* студентов по теме «Материнство и отцовство для меня, это ...». Материалы были собраны и затем обработаны *после* проведения авторского спецкурса «Гендерное образование: подготовка молодежи к семейной жизни».

Выявлено, что ответы, отражающие отношение к будущему родительству, отличает продуманность и разносторонность мнений, касающихся жизненного выбора и действия практически у половины студентов (46%). По 30% у опрошенных получили такие смысловые единицы, как «семья» и «финансовая поддержка». «Семья – основа человеческой жизни. Именно в ней начинается воспитание моральных и этических качеств в человеке» (здесь и далее – код респондента: 0101512). «Для меня семья – это что-то почти святое, это тот островок в бешеном мире, где можно укрыться от грозы, нервного переутомления, неприятных эмоций, окружающей нас холодности» (1731).

В представлениях молодежи раскрыты значимость детей и общность интересов для молодой семьи, что способствует стабильности отношений между ее членами. «Семья создается двумя любящими людьми, которые готовы отвечать друг за друга и готовы связать свои отношения на всю жизнь» (7632). «Отношения в семье очень важны для того, как дети будут воспринимать окружающий мир» (1705). «Семья без детей – это неполноценная семья. Одна из жизненных целей человека должна быть воспитать ребенка» (2687). Ребенок



должен родиться уже в семье, а не семья должна родиться как факт появления ребенка. «Только в полноценной и счастливой семье ребенок не чувствует себя одиноким: он живет там, где его любят» (2014). «Дети – это самый главный общий интерес у мужа и жены. Нет детей – нет семьи в полном смысле этого слова» (47539).

Подчеркивается значение счастья, уюта, доброты и тепла, которые должны быть в каждой семье. «С самого рождения мы окружим нашего ребенка любовью и заботой, потому что именно это является залогом хорошего развития детей» (375). «По возможности, семья должна быть полной, но это – по возможности. Гораздо хуже для ребенка расти в атмосфере “холодной войны”, но с обоими родителями, чем с кем-либо из них, но в мире и спокойствии» (3214).

Большинство студентов (72%) считает, что без настоящей и искренней любви к своему ребенку нельзя воспитать хорошего человека. Например, в одном из эссе написано: «Любовь матери помогает формировать в ребенке личность – собственное Я» (5310), в другом – «чтобы ни случилось, ребенок должен чувствовать любовь и заботу матери и отца» (1953). Немаловажно для современной молодежи знать, что твои мама или папа – это, в первую очередь, друг (38%). Одна из студенток написала: «Я считаю, что у матери со своим ребенком должны быть доверительные отношения, поэтому буду делать все возможное, чтобы быть другом для ребенка» (1810).

У каждого третьего респондента сделан акцент и на значимости материального обеспечения (32%), финансовая сторона считается неотъемлемой частью хорошего воспитания и благополучия ребенка (различий по полу не обнаружено). «В моей идеальной семье – двое детей. Я считаю, что трое детей – это максимум, что могут позволить себе родители, ведь тогда и усложнятся условия жизни, надо будет много работать, чтобы прокормить большую семью» (0101512).

Однако семья, по их мнению, это «плюс ко всему и большая ответственность, что не всем под силу» (0101512). «Семья – это ответственность за других, готовность идти на уступки, стремление делить радость и горе с близким человеком, принятие своей половинки такой, какая она есть!» (1113). Для того, чтобы стать родителем, считают девушки и юноши, надо понимать, какая большая и серьезная ответственность будет сопровождать тебя в течение всей последующей жизни. «Для того, чтобы семья была полной и гармоничной, супруги должны постоянно работать над собой, следить за своими поступками» (3214). «Дети в семье очень важны, но к их появлению нужно подходить очень серьезно. Очень важно, чтобы они были желанны обоими супругами» (73251).

Для сравнения оценок отношения юношей и девушек к будущему родительству взяты первые три смысловые единицы: «любовь», «ответственность» и «финансовая поддержка». Эмоциональ-

ная сторона в большей степени предпочитается девушками (76% против 49%), материальное обеспечение несколько превалирует у юношей, большинство из которых готовы взять на себя ответственность за семью.

Студенты начинают не просто задумываться о создании семьи в будущем, но и размышляют о тех качествах, которыми надо обладать, чтобы воспитать ребенка. Говоря о дружеских отношениях, которые, по мнению испытуемых, должны устанавливаться у родителя с ребенком, был выделен такой компонент этих отношений, как «доверие» (34%). «Я хочу стать для них не просто мамой, учителем, а настоящим другом, чтобы они доверяли мне без всякого сомнения, делились самым сокровенным» (1810). Одной из смысловых единиц является «внимание», на которое указали 26% студентов. «Время и внимание – это самое главное, что нужно ребенку» (ЛВ).

Каждое поколение формирует свой культурный идеал отца в соответствии со своим временем, каждое поколение имеет дело с неизбежным пробелом между тем, что R. LaRossa (1993) назвал поведением отца в семье и «культурой» отцовства. Если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец «проторяет» ребенку путь к человеческому обществу, поощряет активность и социальную компетентность (А. Адлер). Одна из опрошенных студенток так раскрывает свое отношение к ролям матери и отца: «Авторитет отца значительно упал, важна культура отцовства. Отцовство – это экзамен на социальную и нравственную зрелость мужчины. Всегда есть мужчины, вступающие в брак, но боящиеся отцовства или не готовые к нему. Ребенок – большое испытание на прочность семьи» (47826).

Юноши относятся к идее отцовства весьма серьезно и основательно, для них это важное решение и событие. Один из них написал: «Мужчина всегда должен нести ответственность за свои поступки, и если у него есть ребенок, он должен воспитывать его, проводить с ним время и быть настоящим отцом. На мой взгляд, нормальный мужчина просто не имеет права лишить своего ребенка нормальной семьи, в которой будут мама и папа» (ЛВ). Другой студент высказал следующее мнение: «Самое главное в отцовстве – ответственность, а также надо воспитать ребенка, отдать себя, самое лучшее, что у меня есть, все, что необходимо для хорошего детства» (1705).

Высказывания студентов касаются и вопросов гендерного воспитания, что ранее, в эссе 2004 г., не наблюдалось. «Мы будем просвещать нашего ребенка в вопросах полового и сексуального воспитания, так как я уверена, что лучше наш ребенок узнает обо всем от нас, родителей, чем на улице» (329). «Родители должны уделять большое внимание половому воспитанию детей, так как это вещи, которые все равно рано или поздно узнают, но намного лучше, чтобы дети



узнавали все от родителей, а не методом проб и ошибок» (О7). Символично утверждение следующего плана: «Рождая ребенка, мы главным образом делимся с ним своей жизнью» (7229).

Заключение

Анализ представлений о будущем родительстве у студенческой молодежи подтвердил утверждение о том, что после проведения серии формирующих мероприятий ожидания и притязания, касающихся будущей семьи, брачно-семейные установки сформированы у молодых людей в достаточной степени осознанности и готовности к действию. Ведь главной образовательной ценностью в воспитании остается обладающий свойствами устойчивости и изменчивости императив *ответственности* за общезначимые, витальные ценности (жизнь, здоровье, свобода, продолжение рода) как *ядро* новой формы мировоззрения [4, с. 121, 195]. Представленные данные подтверждают переход молодежи от зависимых форм поведения к самостоятельности и большей автономности, усвоению новых ценностей, форм и моделей поведения, что свидетельствует о процессе качественных изменений.

Несомненно, что от уровня информированности и понимания ценности семьи во многом будут зависеть качественная сторона решения проблем межличностного взаимодействия, устойчивость и целостность личности, ее мировоззренческих позиций. Снижение ценностных и демографических рисков с учетом гендерного фактора является экономически эффективным и взаимовыгодным решением для индивида, социума и для сохранения условий существования целых групп населения.

Библиографический список

1. Государственная политика вывода России из демографического кризиса / под общ. ред. С. С. Сулакшина. 2-е изд. М., 2007. 888 с.
2. Досина Н. В., Смирнов Я. О. Демографическая политика в гендерном контексте // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2009. № 1. С. 69–76.
3. Баскова Н. А. Особенности подходов к решению де-

мографических задач в современной России // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2009. № 1. С. 60–71.

4. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире : философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск, 1998. 292 с.

Valued Risks and Youth's Conception of the Parenthood

Halina V. Verzhybok

Minsk State Linguistic University
21, Zaharov str., Minsk, 220034, Belarus
E-mail: galina_minsk@mail.ru

The article reflects the topical issues of global transformation of values, associated with demographic processes and resource potential of the state. Achievement of utmost levels and increase in depopulation, inadequate reflection of the gender factor in population policy determines the increase of the crisis and the risks of the contemporary society. Identification of the dynamics of the qualitative (not just quantitative) indications of changes, institutionalization of gender strategy, formation of the youth social values and attitudes in the family, will allow to stabilize the social situation.

Key words: values, risks, gender, parenthood, young people.

References

1. Gosudarstvennaya politika vyvoda Rossii iz demograficheskogo krizisa. Pod obshch. red. S. S. Sulakshina. 2-e izd. (State policy of Russia's driving out of demographic crisis). Ed. by S. S. Sulakshin. 2nd. Moscow, 2007. 888 p. (in Russian).
2. Dosina N. V., Smirnov Ya. O. *Demograficheskaya politika v gendernom kontekste* (Demographic policy in gender context). *Vestn. Yaroslav. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Ser. Gumanitarnye nauki* (Bulletin of P. G. Demidov Yaroslavl State University. Ser. Human Science). 2009, no. 1, pp. 69–76 (in Russian).
3. Baskova N. A. *Osobennosti podkhodov k resheniyu demograficheskikh zadach v sovremennoy Rossii* (Peculiarities of approaches in realization of demographic goals in contemporary Russia). *Vestn. Chelyabinsk. gos. un-ta*. 2009, no. 1, pp. 60–71 (in Russian).
4. Rozov N. S. *Tsennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i sotsial'nye prilozheniya konstruktivnoy aksiologii* (Values in problematic world: philosophical groundings and social applications of constructive axiology). Novosibirsk, 1998. 292 p. (in Russian).



УДК 316.6

ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИМ ЯВЛЕНИЯМ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвященного изучению социально-политических явлений и удовлетворенности жизнью. Исследование выполнено на выборке представителей русской, татарской и казахской этнических групп (Саратовская область, $N = 30$). Применение комплекса психолого-педагогических методик: авторской анкеты (для изучения отношений к социально-политическим явлениям), теста «Индекс жизненной удовлетворенности» (Н. В. Паниной), «Шкалы субъективного благополучия» (М. В. Соколовой) – позволили изучить отношение к социально-политическим явлениям у представителей различных этнических групп. Показано, что отношение в группах различно и связано с оценкой благополучия и жизненной удовлетворенности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

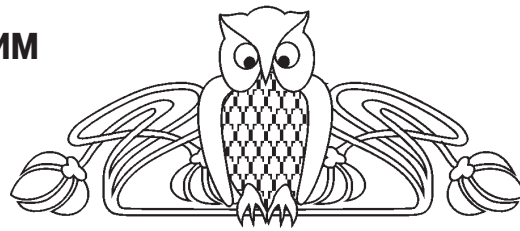
Ключевые слова: этнические группы, социально-политические явления, удовлетворенность жизнью.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-318-322

Введение

Современный мир отличается активной и масштабной по охвату социально-политической жизнью, поэтому актуальной задачей, стоящей перед современным человеком, является осмысление окружающей его действительности и построение целостной, по возможности непротиворечивой картины мира, включающей образ своей и другой групп, для лучшего понимания значения и смысла познаваемых им процессов. Это – не простая задача: так, Е. В. Рягузова отмечает, что личность, взаимодействуя с Другим в социуме (реальным Другим), Другим в культуре (символическим Другим) и Другим как части Я (персонализированным Другим), конструирует сложную систему вербальных и образных взаимосвязанных значений, определяющих характер ее межличностных отношений, вектор последующих взаимодействий с Другими и траекторию собственного развития личности [1, с. 72].

Люди постоянно сталкиваются с разными аспектами и последствиями происходящих в стране социально-политических явлений, поэтому исследователи заинтересованы в изучении отношений к ним у представителей разных этнических



групп. Это связано с тем, что неоднозначное понимание часто порождает конфликты и трудности в решении проблем, а поскольку они затрагивают важные сферы жизни и касаются каждого, значение имеет как осознание различий в подходах к ним, так и нахождение точек соприкосновения.

Теоретический анализ проблемы

При разработке категории «отношения» ученые разных направлений постулировали идею об их важности для развития личности, формирования сознательной активности субъекта, а не просто широких контактов с миром, и именно – отношения к миру, результатом которого становится и глубокое понимание себя, и сознательная мотивация деятельности. При этом существенным моментом является целостность системы взаимоотношений с миром, в которую входят как прошлые, так и настоящие, и будущие отношения. Такой подход к данной категории связывает ее как с переживанием, так и с целостным бытием в мире, аутентичность которого закладывается целостным характером отношений. В то же время значения и смыслы, зарождающиеся в процессе взаимодействия с миром, создают личностное пространство человека, его идентичность, единство которой фундируется целостностью системы отношений – к миру и к себе [2, с. 32].

Таким образом, глубину отношения к социально-политическим явлениям можно понять через систему причинно-следственных оценок, когда человек анализирует ситуацию, опираясь на опыт своего и предшествующих поколений, что дает ему возможность спрогнозировать последствия. Вероятно, образ мира и себя при таком отношении отличается объективностью, способствует эффективной ориентации человека в быстро меняющихся обстоятельствах. В случае констатирования проблемы она рассматривается отстраненно, при этом сложно говорить о целостности в системе отношения к миру и себе.

В контексте изучения проблемы отношения к социально-политическим явлениям в разных этнических группах значение имеет этническая социализация и идентичность. В определении Р. М. Шамионова она представляет собой процесс овладения нормами, ценностями, установками этнической группы. Однако формальная принадлежность индивида к определенному этносу не



определяет эффектов этнической социализации в отношении этого этноса; заметим, что социализация личности допускает усвоение субинформации относительно любого этноса (например, в случае интернализации). Одним из неперенных условий формально-этнической социализации является приверженность первичных групп культуре и социальному опыту этноса, их национальное самосознание [3].

Соответственно, каждая этническая группа отличается уникальной совокупностью и сочетанием норм, ценностей и установок. В той или иной мере это можно проследить и по различному характеру отношений к социально-политическим проблемам у представителей этносов России. Так, в силу сложившихся исторических обстоятельств у представителей русской этнической группы больше привязанности к земле и, соответственно, есть заинтересованность в оптимальном решении проблем сельского хозяйства, нежели у кочевых этносов (татар).

Этническая идентичность, с точки зрения Е. Е. Бочаровой, при модернизационных изменениях социокультурной системы, включающей культурные ценности и установки, представления, сопровождается «размыванием», повышением ее неопределенности или маргинальности. Можно полагать, что переструктуризация этноидентификационной матрицы представляет собой один из значимых предикторов возможности субъективного благополучия личности и ее группы [4, с. 96].

Понятие «удовлетворенность» определяется в психологической литературе неоднозначно: в общепсихологическом смысле удовлетворенность рассматривается, прежде всего, как состояние удовольствия, переживаемое субъектом, если его желания и потребности исполнены, реализованы; также удовлетворенность может быть представлена как субъективная оценка человеком своей собственной жизни в целом (условий жизни и деятельности, достижений, отношений с людьми и т. п.), которая естественно сопровождается приятными, радостными эмоциональными переживаниями [5, с. 91].

По мнению Р. М. Шамионова, удовлетворенность жизнью представляет собой субъективное эмоционально-оценочное отношение, обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами. Автор считает, что это сложное, динамичное, социально-психологическое образование, в основе которого лежит интеграция когнитивных и эмоционально-волевых процессов [5, с. 91].

Таким образом, удовлетворенность жизнью в некоторой мере детерминируется текущими социально-политическими событиями и отношением к ним, а также тем, какую они представляют опасность, угрозу привычному образу жизни, дают или лишают возможности самоактуализации, требуют затрат физического и психологического здоровья, расходуют ресурсы человека. Удовлетворенность

жизнью включает в себя и интерес к текущим событиям, они могут сильно захватывать человека, но привести, в итоге, к разным последствиям, например, к неудовлетворенности. Зачастую у современных людей возникает желание отстраниться от решения социально-политических проблем, они бывают сложны и трудны, требуют затраты большого количества энергии, к тому же отсутствуют гарантии их обозримого в ближайшем будущем благоприятного разрешения.

Таким образом, современная ситуация социальной нестабильности приводит не только к тому, что изменяются «ломаются» категории, размываются их границы, умножается число перцептивных и когнитивных ошибок, но и к изменению роли социальных институтов, форм социального контроля в этом процессе. Кроме того, создается и новый образ отдельных элементов социального мира, и образ самого общества. Специфика существования социальной нестабильности в условиях российского менталитета делает последнее обстоятельство особенно значимым [6, с. 266].

Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 45 респондентов (средний возраст 30 лет) трех этнических групп: русские (15), казахи (15), татары (15). Использован комплекс психолого-педагогических методик: тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (Н. В. Паниной), «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой). Также испытуемым было предложено в письменном виде высказать свое мнение в отношении 26 аспектов, описывающих разные социально-политические явления в нашей стране [5]. Ответы респондентов были проанализированы методом контент-анализа, корреляционного и сравнительного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Средний возраст испытуемых составляет около 30 лет, что характеризует их как достаточно зрелых, готовых давать объективную оценку происходящим событиям и формулировать собственное отношение к социально-политическим явлениям. Респонденты осознают свою этническую принадлежность, однако в своих группах они отличаются по степени религиозности, по условиям, в которых проходили социализацию и т. д. Тем не менее, как отмечает Р. М. Шамионов, исторически складывающаяся культура того или иного народа в определенной мере содержит способности саморегуляции. Это становится механизмом формирования субъективного благополучия его представителей [3].

Нами было проанализировано отношение респондентов к социально-политическим явлениям по 26 аспектам в зависимости от глубины понимания: от констатации, т. е. наличия проблемы,



до поиска причин и объяснения последствий в масштабах государства. Так, в нашем исследовании констатация проблемы – ответы на вопросы «что?», «где?», «когда?»; причина – активное действие, вызывающие изменение, порождение новых явлений и свойств у объекта, на который

направлено действие; последствия – фиксация результатов причинения, то новое, что возникает в процессе взаимодействия. Такая форма анализа ответов респондентов дала возможность глубокого понимания разницы в отношении к изучаемым явлениям (табл. 1).

Таблица 1

Отношение к социально-политическим явлениям в трех группах (количество смысловых единиц)

Перечень социально-политических проблем	Констатация проблемы			Причинно-следственные взаимосвязи		
	Р	К	Т	Р	К	Т
Нехватка рабочих мест, безработица	3	4	5	11	8	5
Экономика	2	2	8	13	9	6
Политика	6	11	12	4	2	2
Проблемы сельского хозяйства	2	5	5	12	8	5
Заработная плата	4	4	8	11	6	8
Задержки выплат заработной платы, пенсий, пособий	4	10	12	8	4	2
Рост цен на продукты и товары первой необходимости	6	6	9	8	8	6
Цены ЖКХ. Повышение цен на услуги ЖКХ	5	7	9	9	3	5
Жилищная проблема	7	7	10	7	4	3
Благоустройство, чистота города (села, поселка)	9	8	13	2	5	1
Жилищно-коммунальное хозяйство	10	7	13	1	4	1
Работа общественного транспорта	11	8	10	2	4	2
Медицинское обслуживание (качество, платность)	13	12	9	2	4	5
Образование. Качество и доступность	11	10	9	3	4	4
Досуг. Развитие культуры и спорта, организация досуга	14	9	10	1	5	4
Проблемы молодежи, подрастающего поколения	7	7	9	8	5	7
Наркомания и наркоторговля	6	8	8	5	4	5
Проблемы преступности, обеспечения безопасности	6	9	10	5	4	5
Пьянство, алкоголизм	5	6	8	8	6	4
Загрязнение окружающей среды	4	6	9	5	7	8
Произвол, бездействие властей, коррупция	6	11	11	5	2	4
Кризис морали, нравственности	4	6	10	8	8	6
Увеличение числа нищих, бомжей, беспризорных детей	4	6	5	9	6	6
Произвол полиции	9	7	11	1	4	2
Отношения между людьми	1	6	7	11	6	7
Проблема межнациональных отношений	6	9	8	6	5	6

Примечание. Р – русские, К – казахи, Т – татары.

Во всех трех группах отношение к заявленным проблемам вызвало отклик в большей или меньшей степени. К наиболее актуальным социально-политическим проблемам, с точки зрения респондентов, в связи с событиями на Украине и введением санкций по отношению к России, можно отнести: низкий уровень заработной платы, некачественное медицинское обслуживание, одобрение внешней политика государства, проблемы молодежи и подрастающего поколения, кризис морали, нравственности и т. д.

Группы отличаются по глубине понимания заявленных проблем. Так, у русских и казахов

констатация проблем и поиск причинно-следственных взаимосвязей в большей мере уравновешены, чем в группе татар, в силу того, что этнические группы исторически проживают вместе давно и взаимно обогатились, но при этом продолжают сохранять свое своеобразие и традиции. Достоверные различия обнаружены по значениям констатации проблем в группах русских и татар ($t = 3,6, p < 0,01$), а также татар и казахов ($t = 2,9, p < 0,01$). Проживание в одном государстве представителей разных этнических групп с разным пониманием происходящих социально-политических явлений усложняет



единение, но это многообразие мнений часто помогает взглянуть по-другому на сложившуюся ситуацию, найти иной выход из нее.

Достоверных различий в изучаемых группах по шкалам методик оценки субъективного благо-

получия личности и удовлетворенности жизнью выявлено не было. Респонденты близки в оценках субъективного благополучия, значения приближены к норме, а также удовлетворены жизнью, о чем свидетельствуют все шкалы методик (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения шкал в трех этнических группах

Группы	ШСБ	Удовлетворенность жизнью				
		1	2	3	4	5
Русские	4,0	5,4	5,8	5,6	5,8	5,6
Казахи	4,5	5,2	5,6	6,1	4,6	6,2
Татары	3,6	5,2	6,8	5,6	6,6	6,3

Примечание. ШСБ – шкала субъективного благополучия. Удовлетворенность жизнью: 1 – интерес к жизни; 2 – последовательность в достижении целей; 3 – согласованность между поставленными и достигнутыми целями; 4 – положительная оценка себя и собственных поступков; 5 – общий фон настроения.

Для того, чтобы изучить отношение к социально-политическим явлениям и удовлетворенность жизнью у представителей разных этнических групп, нами был использован корреляционный анализ данных с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона.

В группе русских выявлены связи между явлениями констатации проблем и объяснением причинно-следственных связей ($r = -0,641$ при $p = 0,01$). Вероятно, полученные нами данные свидетельствуют о поляризации взглядов на социально-политические проблемы в стране: либо формальное отношение к ним, либо серьезная вовлеченность в них, с активной гражданской и субъектной позицией. Еще одна выявленная нами взаимосвязь в субъективной оценке благополучия и удовлетворенностью жизнью: интерес к жизни ($r = -0,606$ при $p = 0,05$), последовательность в достижении целей ($r = -0,618$ при $p = 0,05$), согласованность между поставленными и достигнутыми целями ($r = -0,753$ при $p = 0,01$), положительная оценка себя и собственных поступков ($r = -0,515$ при $p = 0,05$), общий фон настроения ($r = -0,770$ при $p = 0,01$). По результатам обработки данных по методике М. В. Соколовой при низких оценках уровень благополучия выше, чем при высоких, таким образом, данные свидетельствуют об исторически сложившемся механизме саморегуляции представителей титульной национальности, поэтому при повышении оценок субъективного благополучия удовлетворенность жизнью увеличивается.

У представителей казахской этнической группы были выявлены взаимосвязи по шкале «интерес к жизни» со значениями по констатации социально-политических проблем ($r = 0,747$ при $p = 0,01$) и выявлению причинно-следственных связей ($r = -0,600$ при $p = 0,05$). Предполагаем, что взаимосвязь объясняется тем, насколько личность принимает и осознает свою включенность и принадлежность к российскому обществу. Чем более интегрированы представители группы, тем

больше они склонны разделять, принимать и решать социально-политические проблемы.

В этнической группе татар обнаружена идентичная представителям первой и второй групп обратная корреляционная связь между значениями констатации проблем и поиском причинно-следственных взаимосвязей ($r = -0,570$ при $p = 0,05$). В данной группе значимой стала шкала «положительная оценка себя и собственных поступков», шкала коррелирует с констатацией проблем ($r = 0,627$ при $p = 0,01$) и, как и в первой группе, оценкой субъективного благополучия ($r = -0,577$ при $p = 0,05$). Данные взаимосвязи можно объяснить некоей отстраненностью от социально-политических проблем, когда первична значимость личностной оценки, что, с одной стороны, говорит о закрытости, а с другой – о принятии ценностей представителей русской этнической группы.

Выборка нашего исследования не очень большая, но при этом почти все коэффициенты корреляции подтверждают достаточно сильные связи, на основании этого можно предположить, что отношение к социально-политическим проблемам является точкой для оценок удовлетворенности жизнью.

Заключение

Таким образом, в изученных нами трех этнических группах были выявлены различия в отношениях к социально-политическим явлениям, которые, в первую очередь, связаны с качеством и глубиной их оценок, желанием прогнозировать последствия этих явлений для будущих поколений россиян. Речь идет о неоднозначности трактовки и различиях в вариантах выхода из сложившейся ситуации, подобная многоплановость может провоцировать конфликты недопонимания. Вероятно, заинтересованность в решении проблем будет способствовать формированию гражданского общества в стране и, как следствие, повышению удовлетворенности жизнью россиян.



Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ» (грант № 14-06-00250).

Библиографический список

1. Рязузова Е. В. Репутация личности как кредит доверия другого // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 71–76.
2. Марцинковская Т. Д. Категория отношения в современной психологии // Мир психологии. 2011. № 4. С. 31–38.
3. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : этнопсихологический аспект // PsyJournals.ru: портал психологических изданий http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315_full.shtml (дата обращения: 02.06.2015).
4. Бочарова Е. Е. Этнопсихологические предикторы субъективного благополучия личности // Психология обучения. 2014. № 11. С. 95–108.
5. Углова Т. В. Субъективные предпосылки удовлетворённости жизнью в период взрослости // Вестн. Новгород. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. 2013. Т. 2. № 74. С. 91–94.
6. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2005. 303 с.

Attitude to Politico-Social Phenomena and Satisfaction with Life in Representatives of Different Ethnic Groups

Alfiya R. Vagapova

Saratov State University
83, Astrahanskaya str., Saratov, 410012, Russia;
E-mail: al_fiya@bk.ru

The article presents the results of theoretical and empirical investigation, which is devoted to socio-political phenomena and satisfaction with life. The investigation was made on a sample of representatives of the Russian, Tartar and Kazakhs ethnic groups (Saratov Region, $N = 30$). The author uses a complex of psychological and pedagogic

УДК 316.37

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

М. А. Кленова

Кленова Милена Александровна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: milena_d@bk.ru

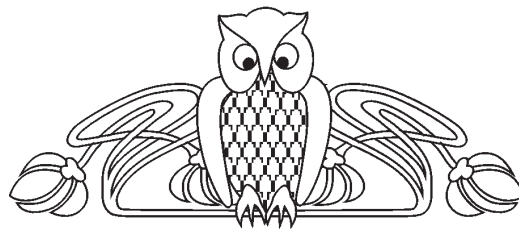
Изложены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению половых особенностей выбора копинг-стратегий.

techniques: questionnaire compiled by the author (for investigation of attitudes to socio-political phenomena), «Index of satisfaction with life test» (by N. V. Panina), «Scale of subjective well-being» (by M. V. Sokolova), which allowed to study attitude to socio-political phenomena in representatives of different ethnic groups. The article shows, that the attitude in groups is different and is connected with evaluation of well-being and satisfaction with life. The applied aspect of the problem under study may be used for counseling practice of psychological services.

Key words: ethnic groups, politico-social phenomena, satisfaction with life.

References

1. Ryaguzova E. V. *Reputatsiya lichnosti kak kredit doveriya drugogo* (The reputation of the person as a credit of other's trust). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2014. Vol. 14, iss. 1, pp. 71–76 (in Russian).
2. Martsinkovskaya T. D. *Kategoriya otnocheniya v sovremennoy psikhologii* (An attitude category in the modern psychology). *Mir psikhologii* (The World of Psychology). 2011, no. 4, pp. 31–38 (in Russian).
3. Shamionov R. M. *Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: etnopsikhologicheskii aspekt* (Subjective well-being of the personality: ethnopsychological aspect). Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315_full.shtml (accessed 2 June 2015).
4. Bocharova E. E. *Etnopsikhologicheskie prediktory sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Ethno-psychological predictors of personality's subjective well-being). *Psikhologiya obucheniya* (Educational Psychology). 2014, no. 11, pp. 95–108 (in Russian).
5. Uglova T. V. *Sub'ektivnye predposylki udovletvorennosti zhizn'yu v period vzroslosti* (The subjective conditions of life satisfaction during adulthood). *Vestn. Novgorod. gos. un-ta im. Yaroslava Mudrovogo* (Vestnik of Yaroslav the Wise Novgorod State University). 2013. Vol. 2, no. 74, pp. 91–94 (in Russian).
6. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* (Psychology of social knowledge). Moscow, 2005. 303 p. (in Russian).



Эмпирическая база исследования составила 50 человек, из них 25 мужчин и 25 женщин в возрасте от 25 до 35 лет. Копинг-стратегии изучались при помощи опросника С. Хобфолла (SACS). Статистический анализ полученных данных проводился при помощи пакета программ SPSS 17.0, был использован корреляционный анализ по Пирсону и t -критерий Стьюдента. Установлено, что преобладающими стратегиями преодоления в данной выборке выступают активные и пассивные конструктивные копинги. Для



женщин в большей степени характерен выбор агрессивных и импульсивных копингов, а для мужчин – ассертивных действий. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: преодолевающее поведение, копинг, половые особенности, индивидуально-психологические характеристики.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-322-326

Введение

Проблема изучения особенностей преодолевающего поведения остается весьма актуальной, несмотря на то, что в настоящее время существует огромное количество исследований в рамках социальной, клинической, возрастной психологии, посвященных изучению феномена копинга. Выбор копинг-стратегий определяется не только внешними факторами (типом ситуации), но и внутренними (личностными чертами и диспозициями). Изучение связей личностных черт с копинг-стратегиями может способствовать как использованию определенных личностных черт в качестве предикторов копингов, так и лучшему пониманию механизмов целостного функционирования личности как субъекта деятельности.

Теоретический анализ проблемы

Исследования Н. В. Степановой и О. С. Булгаковой посвящены изучению особенностей выбора копинг-стратегий мужчинами и женщинами, пережившими развод. Копинг-стратегии при разводе являются социально-поведенческими формами защиты, в основе формирования которых лежит работа адаптационных механизмов защиты. Формы копинг-стратегий зависят от индивидуальных особенностей организаций личности. Авторами установлено, что формы социального реагирования на стресс и выбор стратегии преодоления имеют половую специфику [1].

Д. А. Коломацкий изучает полоролевые особенности взаимосвязи между уровнем социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями. Им установлено, что существует разница

во взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и копинг-стратегиями у педагогов-мужчин и педагогов-женщин. Для мужчин определяющей является такая копинг-стратегия, как «ассертивные действия», а для женщин – «поиск социальной поддержки». С выбором данных стратегий также связано их самопринятие. Педагоги-мужчины чувствуют эмоциональный комфорт, когда действуют открыто, а женщины – когда получают социальную поддержку. Ответственность за свои жизненные ситуации, которую осознают мужчины, побуждает их действовать активно и агрессивно, а женщины в этом случае предпочитают осторожные действия. Педагоги-мужчины, которые стремятся доминировать, выбирают активные копинг-стратегии, а женщины – не прямые, то есть манипулятивные [2].

Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическая база исследования составила 50 человек (25 мужчин и 25 женщин в возрасте 25–35 лет). В качестве основного инструментария был использован опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic approach to coping scale, SACS), разработанный С. Хобфоллом, российская адаптация выполнена Н. Водопьяновой и Е. Старченковой. Методика определяет девять моделей преодолевающего поведения: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия, а также вычисление общего индекса конструктивности. Статистический анализ достоверности полученных результатов был выполнен с использованием *t*-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по Пирсону.

Результаты исследования и их обсуждение

Первым шагом в эмпирическом исследовании стало изучение доминирующих копинг-стратегий. Рассмотрим результаты описательных статистик по методике С. Хобфолла (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ параметров копинг-стратегий

Копинг-стратегии	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Ассертивные	14,00	27,00	20,42	3,36
Вступление в социальный контакт	15,00	30,00	23,28	3,42
Поиск социальной поддержки	16,00	30,00	23,42	3,65
Осторожные действия	12,00	30,00	22,24	3,8
Импульсивные действия	6,00	25,00	18,10	3,6
Избегание	6,00	29,00	17,40	4,21
Манипулятивные действия	10,00	30,00	19,68	4,48
Асоциальные	7,00	30,00	17,46	4,70
Агрессивные	8,00	30,00	17,78	5,353



Как видно (см. табл. 1), доминирующими стратегиями преодоления в данной выборке являются «поиск социальной поддержки», «вступление в социальный контакт» и «осторожные действия». В большинстве исследований, проведенных ранее (в частности, в тех, которые мы изучали при теоретической подготовке к нашему исследованию), приводятся данные о том, что в большинстве случаев испытуемые, которые не страдают психическими расстройствами, предпочитают именно активные и пассивные конструктивные копинги. Наше исследование не противоречит этим данным. Наиболее предпочитаемыми для респондентов являются пассивные конструктивные копинги. В отличие от ассертивных действий, где проявляется способность человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, поиск социальной поддержки и вступление в социальный контакт как копинг-стратегии предполагают пассивное участие самой личности в решении трудных жизненных ситуаций. В то же время эти две стратегии преодоления можно рассматривать не только как адаптивные и просоциальные. Например, в исследовании Н. Е. Водопьяновой установлено, что манипулятивные действия положительно коррелируют с вступлением в социальный контакт. Это говорит о том, что само вступление в социальный контакт преследует разные цели. Оно может быть направлено на прямой и открытый обмен мнениями и переживаниями и связано с обращением к окружающим за помощью и поддержкой, будучи «здоровой» просоциальной стратегией поведения и положительно коррелируя с поиском социальной поддержки. В других случаях вступление в социальный контакт предполагает не прямые (манипулятивные) действия, которые не служат эффективным способом разрешения профессиональных трудностей [3]. Однако в нашем исследовании подобной взаимосвязи не обнаружено, т. е., возможно, испытуемые, прибегающие к взаимодействию с окружающими в трудных жизненных ситуациях, не используют манипулятивные действия в отношении тех людей, к которым они обращаются за помощью. Может быть, это связано с характером самой выборки.

Получен ряд корреляционных взаимосвязей, анализ которых приводится далее: так, ассертивные действия связаны со вступлением в социальный контакт ($r = 0,344$) и избеганием ($r = -0,498$). Другими словами, ассертивность для наших испытуемых представляется в контексте принципов ассертивного поведения, в частности следующих: демонстрация самоуважения и уважения к другим людям. В данном случае главными являются три качества – честность, открытость и прямота в разговоре, но не за счёт эмоционального состояния другого человека.

Отрицательная корреляционная связь с избеганием в данном случае говорит о том, что испы-

туемые, которые чаще предпочитают ассертивные действия, реже используют стратегию избегания. Действительно, одним из принципов ассертивного поведения является «принятие на себя ответственности за собственное поведение», что само по себе уже противоречит поведению, направленному на уход от решения проблем.

Копинг-стратегия «вступление в социальный контакт» прямо пропорционально связана со стратегией «осторожные действия» ($r = 0,372$), т. е. испытуемые, стремящиеся найти помощь в решении собственных проблем силами и средствами других людей, также часто используют осторожные действия в качестве стратегии преодоления. Такие действия предполагают модель поведения, согласно которой усилия человека направлены на взвешивание возможных последствий от возникшей проблемной ситуации, проверку и перепроверку потенциальных рисков, а также экономичное распределение имеющихся у него ресурсов в данной ситуации. Склонность к установлению социальных контактов в данном случае может являться одним из стабилизирующих факторов для таких личностей: своеобразный взгляд со стороны может помочь оценить проблемную ситуацию и способы ее преодоления.

Копинг-стратегия агрессивных действий связана с импульсивными ($r = 0,282$), избеганием ($r = 0,282$), манипулятивными ($r = 0,511$) асоциальными действиями ($r = 0,464$). Если взаимосвязь между агрессивными и асоциальными действиями не вызывает вопросов, то связь между агрессивными действиями и избеганием требует дополнительного анализа. Избегание представляет модель поведения, в рамках которой усилия человека направлены на отказ от решения и намеренное игнорирование возникших жизненных трудностей. Возможно, подобное поведение связано с когнитивным осознанием собственного избегания, ухода от проблемной ситуации, что, как следствие, может приводить к раздражительности и агрессивности со стороны человека, проявляющего подобное поведение.

Следующим шагом в нашем исследовании стало изучение доминирующих стратегий преодоления в группах мужчин и женщин (табл. 2).

Данные (см. табл. 2) свидетельствуют о достоверно значимых отличиях в предпочтениях копинг-стратегий мужчинами и женщинами: среди мужчин более популярны ассертивные действия, в то время как женщины чаще склонны к избеганию, агрессивным и импульсивным действиям и поиску социальной поддержки. Наши данные соотносятся с исследованиями, проведенными ранее, а именно Д. А. Коломацким. Для мужчин определяющей является такая копинг-стратегия как «ассертивные действия», а для женщин – «поиск социальной поддержки». С выбором этих стратегий также связано их самопринятие. Кроме того, автор говорит, что ответственность за свои жизненные ситуации, которую осознают мужчины, побуждает их действовать активно и агрессивно, а



Таблица 2

**Сравнение показателей по методике Хобфолла
в группах мужчин и женщин**

Стратегии преодоления	t-критерий равенства средних
Ассертивные	-4,596
Вступление в социальный контакт	-0,399
Поиск социальной поддержки	2,387
Осторожные действия	0,311
Импульсивные действия	1,881
Избегание	3,606
Манипулятивные действия	0,756
Асоциальные	-0,473
Агрессивные	2,925

женщины в этом случае предпочитают осторожные действия [2]. Полученные нами данные отчасти совпадают с результатами работы, приведенной в качестве примера. Мужчины, принявшие участие в нашем исследовании, оказались более ассертивны, в отличие от женщин. Однако достоверной разницы по шкале «осторожные действия» не обнаружено. Кроме того, склонными к агрессивным действиям оказались именно женщины. Таким образом, сопоставляя результаты нашего исследования и проведенного Д. А. Коломацким, можно сделать вывод о том, что существует определенная зависимость от полоролевого статуса в выборе копинг-стратегий, а именно: мужчины чаще прибегают к ассертивным действиям, в то время как женщины – к поиску социальной поддержки.

Явное предпочтение избегания у женщин может быть также связано с более высокими показателями по шкале «поиск социальной поддержки». Возможно, это объясняется тем, что женщины в трудных жизненных ситуациях чаще, чем мужчины, обращаются за помощью вовне, а до того момента, пока эта помощь не придет, предпочитают уход от существующей проблемы.

Не менее интересен тот факт, что женщины в ситуации преодоления гораздо чаще готовы воспользоваться агрессивными копингами. Согласно исследованиям, проведенным ранее А. А. Кузьминых и С. Н. Ениколоповым, установлено, что подавляющее большинство опрошенных людей признают разницу в мужской и женской агрессии. Небольшое количество опрошенных женщин физическую агрессию упоминают и утверждают, что она используется лишь в крайних случаях, в то же время большинство считают ее характерной для мужчин. Женщинам же чаще приписывается косвенная агрессия, выражающаяся в истериках, скандалах и психологическом давлении, однако оба пола проявляют тенденцию считать себя агрессивнее [4]. Возможно, приведенное в качестве примера исследование отчасти подтверждает полученные нами результаты, что женщины чаще, чем мужчины, используют косвенные агрессивные виды поведения.

Заключение

Таким образом, в исследовании преобладающих копинг-стратегий в нашей выборке было установлено, что испытуемые чаще используют пассивные конструктивные копинги (вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки). Установлена достоверная разница между данными мужчин и женщин: для мужчин более характерны ассертивные действия, в то время как женщины чаще предпочитают избегание, агрессивные и импульсивные действия в качестве стратегий преодоления.

Библиографический список

1. Степанова Н. В., Булгакова О. С. Выбор копинг-стратегии мужчинами и женщинами, пережившими развод // Вестн. психофизиологии. 2014. № 4. С. 31–39.
2. Коломацкий Д. А. Половые особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-стратегии у педагогов // Вестн. Екатеринбургского ин-та. 2014. № 4 (28). С. 116–121.
3. Водопьянова Н. Е. Выгорание учителей и модели преодолевающего поведения. URL: <http://www.irbis.vogu.ru/repos/8495/Html/0051.htm> (дата обращения: 05.07.2015).
4. Кузьминых, А. А., Ениколопов С. Н. Бытующие представления о мужской и женской агрессии // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 70–80.

Peculiarities of Choosing Coping Behavior Strategies in Males and Females

Milena A. Klenova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: milena_d@bk.ru

The article presents results of the empirical investigation dedicated to studying gender-related peculiarities of coping strategies choices. The empirical base of the investigation consisted of 50 people, among them 25 males and 25 females aged 25–35 years old. Coping strate-



gies were studied with Hobfoll's questionnaire. Statistical analysis of the obtained data was done with SPSS 17.0 package. We also used Pearson's correlation analysis and Student's t-test. It was found out that the prevailing coping strategies in the sample were active and passive constructive coping strategies. Typical coping actions for females were aggressive and impulsive actions, while for males – assertive actions. The applied aspect of the problem under study can be used in counseling practice of psychological services.

Key words: coping behavior, coping, gender-related peculiarities, individual and psychological characteristics.

References

1. Stepanova N. V., Bulgakova O. S. *Vybor koping-strategii muzhchinami i zhenshchinami, perezhivshimi razvod* (Choice of coping-strategy by men and women experienced divorce). *Vestn. psikhofiziologii* (Psychophysiology news). 2014, no. 4, pp. 31–39 (in Russian).
2. Kolomatskiy D. A. *Polovye osobennosti vzaimosvyazi sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii i koping-strategii u pedagogov* (Sexual features of intercorrelation teachers' social-psychological adaptation and coping-strategy). *Vestn. Ekaterininskogo in-ta* (Bulletin of Catherine the Great National Institute). 2014, no. 4 (28), pp. 116–121 (in Russian).
3. Vodop'yanova N. E. *Vygoranie uchiteley i modeli preodolevayushchego povedeniya* (Teachers' burnout and models of overcoming behavior). Available at: <http://www.irbis.vogu.ru/repos/8495/Html/0051.htm> (in Russian) (accessed 5 July 2015) (in Russian).
4. Kuz'minykh A.A., Enikolopov S. N. *Bytuyushchie predstavleniya o muzhskoy i zhenskoy agressii* (Existing representations of male and female aggression). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education). 2011, no. 5, pp. 70–80 (in Russian).

УДК 316.6: 159

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ЕЕ АДАПТИРОВАННОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ



И. В. Малышев, А. Ш. Абдулаев

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: iv.999@list.ru

Абдулаев Александр Шамильевич – учитель-дефектолог, средняя образовательная школа № 1, г. Ртищево, Саратовская область, Россия
E-mail: teh-tehnic@yandex.ru

Приведены данные сравнительного анализа характеристик ценностных ориентаций и социализации личности подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и не страдающих хроническими заболеваниями. Описаны основные современные подходы к пониманию социально-психологических проявлений социализации личности, ее ценностей и адаптационных возможностей. Эмпирическое исследование выполнено на двух выборках по 35 человек (подростков 13–15 лет), отличающихся наличием статуса «ограниченные возможности здоровья», с применением диагностического инструментария: методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой, «Опросник приспособленности» Х. Белла, методов сравнительного и корреляционного анализа. Показано, что особенностями формирования ценностной сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья являются условия приспособленности подростка в семье и состоянии здоровья: низкая социальная приспособленность в совокупности с ограничениями здоровья повышают дезинтеграцию и изменяют ценностную сферу подростка.

Ключевые слова: ценностные ориентации подростков с ОВЗ, характеристика социализации личности, уровень социальной приспособленности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-326-332

К постановке проблемы

На сегодняшний день по-прежнему актуальна проблематика успешной социализации и формирования ценностно-мотивационной сферы личности подростка с ограниченными возможностями здоровья. Представляют интерес различные подходы психологов к осмыслению этой проблемы и созданию условий для успешной социализации личности с ограниченными возможностями здоровья в целом и в соответствии с возрастными периодами в частности. Важным является определение особенностей формирования ценностной сферы и условий социализации, так как от успешного вхождения этих подростков в различные слои российского общества зависит психологическое и социальное благополучие не только отдельного человека, социальной группы, но и государства. Изучая условия формирования ценностной сферы и социализации конкретной личности с ограниченными возможностями здоровья, можно определенно говорить и об её влиянии на будущее поколения через свои ценности и представления о человеческих взаимоотношениях в обществе.

На основании нескольких подходов к пониманию социализации личности Р. М. Шамянов рассматривает данное явление как сложный многоуровневый и многофункциональный процесс и результат вхождения человека в социальную среду [1]. Рассматривая этапы процесса социализации, А. Л. Журавлев выделяет ранний этап



(стадия обучения в учебном заведении), трудовой (активная профессиональная деятельность) и полслетрудовой [2].

Проблематика социализации личности рассматривается современными исследователями в самых разных аспектах. Так, сравнительный анализ особенностей ценностной сферы и социальной приспособленности у представителей разных национальностей показывает, что у значительной части испытуемых отмечается позитивная тенденция, проявляющаяся, в частности, в ориентации на счастливую семейную жизнь и уверенность в себе, что особенно важно для успешной социализации в современном обществе. У большинства представителей разных национальностей обнаружен средний уровень социальной приспособленности. При этом обнаружены нарушения, связанные с эмоциональной нестабильностью, трудностями в управлении и контроле над своими чувствами [3]. Е. Е. Бочарова анализирует проблему личности как субъекта социализации. Автор отмечает, что в контексте парадигмального сдвига в исследовании проблемы социализации особое место отводится роли субъектности личности [4]. М. В. Григорьева рассматривает особенности представлений старшеклассников городских и сельских школ о будущем и приводит сравнительный анализ жизненной перспективы у молодых людей. Исследователь обнаружила связь содержания их жизненной перспективы с условиями социализации [5]. Т. Н. Черняева полагает, что важнейший этап социализации человека – это период его вхождения в школьную жизнь и освоение новых, незнакомых ему, социальных ролей (школьника, например). По ее мнению, в этот период школьник не готовится к жизни, а живет здесь и сейчас. При этом адаптация к непривычной социальной среде сопровождается дисбалансом между имеющимся у первоклассника индивидуальным личным опытом и новым социальным окружением [6].

Необходимо отметить, что важной составляющей социализации являются адаптационные возможности личности, что указывает на взаимосвязь ее социальной приспособленности и социально-психологической адаптации и на необходимость изучения адаптационной готовности личности в разных аспектах. Результаты наших исследований свидетельствуют о зависимости адаптационной готовности школьников с уровнем их социализации и взаимосвязей между социально-психологической адаптацией и основными стратегиями преодолевающего поведения личности в разных условиях социализации (на примере студентов и сотрудников полиции) [7, 8].

В настоящее время изучение характеристик процесса социализации личности не должно ограничиваться рамками известных в психологической науке подходов. Е. Е. Бочарова выделяет современные тренды в содержательных методах анализа процесса социализации. Автор полагает,

что процессуальный аспект социализации личности характеризуется целостностью, непрерывностью и взаимообусловленностью его этапов, а также преемственностью стадий развития социализации – проявлением ее гетерохронности и неравномерности. В условиях динамично меняющейся социальной реальности за основу взяты следующие принципы: развития, субъектности, системно-диахронический, гетерархии [9]. Р. М. Шамянов в контексте разрабатываемого системно-диахронического подхода анализирует эффекты социализации личности. Ученый стремится к объединению исследовательских стратегий благодаря анализу процессуальных особенностей и глубинных эффектов социализации. Отмечается существенность сегментарного анализа процесса социализации личности и определены характеристики этой социализации, которые принципиальны для формирования ее эффектов: сюда относятся диахрония, системный сдвиг и инстанционная согласованность или несогласованность [10].

Мы предполагаем, что в процессе социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья происходит изменение их ценностно-мотивационной сферы, что выражается в характеристиках показателей социальной приспособленности, определенной иерархии ценностных ориентаций и наличии значимых взаимосвязей между данными явлениями. Исходя из этого, основной целью данного исследования является изучение особенностей ценностных ориентаций и социализации личности с точки зрения её адаптационных возможностей на примере подростков с ограниченными возможностями здоровья; это включает сравнение ценностной сферы и характеристик социальной приспособленности личности подростков с ограниченными возможностями здоровья с результатами исследования у здоровых детей.

Выборка, методики и методы исследования

Выборку исследования составили обучающиеся в средней общеобразовательной школе Саратовской области, которая является муниципальной площадкой по предоставлению инклюзивного образования для детей с ОВЗ. В первую группу вошли 35 подростков, не имеющих каких-либо хронических заболеваний или ограничений возможностей здоровья. Во вторую группу (35 подростков) были отобраны те, кто имеет различные хронические заболевания и поставленные диагнозы. Всего в исследованиях участвовали 70 испытуемых в возрасте от 13 до 15 лет.

В качестве диагностического инструментария, направленного на исследование ценностных ориентаций подростков, применялась методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой. Для изучения характеристик социализации



личности применялся «Опросник приспособленности» Х. Белла, шкалы которого определяют, где именно и в какой области взаимодействия с окружающими личность испытывает трудности. При статистической обработке данных использованы метод сравнения двух независимых выборок (t -критерий Стьюдента) и корреляционный анализ по методу К. Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования, включающего анализ ценностных ориентаций, у подростков первой группы (детей, не страдающих хроническими заболеваниями) наиболее значимыми ценностями стали «счастливая семейная жизнь» (среднее значение – 10,4) и «наличие хороших и верных друзей» (8,0). Наименее значимые ценности для подростков – «активная деятельная жизнь» (среднее значение – 2,5) и «красота природы и искусства» (2,3). Для второй группы подростков (детей с ОВЗ) наиболее значимыми ценностями стали «наличие хороших и верных друзей» (7,6) и «счастливая семейная жизнь» (9,2). Как и в первой группе, «активная деятельная жизнь» (3,2) и «красота природы и искусства» (2,8) наименее ценны. Совпадение в двух группах наиболее значимых ценностных сфер соответствует подростковому возрастному периоду, в котором основным видом деятельности является общение с друзьями.

Следующие за наиболее значимыми сферами ценности различны для каждой группы. В первой группе на третьем месте по значимости – «любовь» (среднее значение – 6,7), на четвертом – «уверенность в себе» (6,4) и пятом – «здоровье» (6,3). Во второй группе подростков, ценностные сферы распределились иначе: «здоровье» (среднее значение – 7,1) занимает третье место, «любовь» (6,8) – четвертое, на пятом месте – «уверенность в себе» (5,9). Мы видим, что ценностная сфера «здоровье» в иерархии второй группы по значимости находится выше и изменилась иерархия таких ценностей, как «уверенность в себе», «познание», «свобода», «творчество».

Сравнительный анализ иерархии ценностей личности у двух групп подростков свидетельствует о том, что у всех испытуемых преобладают основные ценности, свойственные возрастному периоду и ориентированные на семью и общение с друзьями. Особенностью для группы подростков с ОВЗ является распределение в иерархии ценности, которая относится к сфере «здоровье», накладывает ограничения, связанные с обучением, участием в активной жизни, создаёт препятствия для свободного общения. Высокое значение сферы «здоровья» и последовательность расположения таких сфер, как «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «познание» и других позволяют сделать вывод, что ценностная сфера подростков с ОВЗ отличается от таковой подростков из первой группы.

Анализ по шкале доступность у первой группы подростков показывает, что наиболее доступной стала ценность «наличие хороших и верных друзей» (среднее значение – 7,9), означающая, что на этом возрастном этапе в основной массе подростки не испытывают проблем в общении со сверстниками. Высокая доступность ценности «счастливая семейная жизнь» (8,2) говорит о том, что отношения в семье у большинства благоприятны. «Интересная работа» и «обеспеченная жизнь» (2,5 и 3,6 соответственно) указаны подростками первой группы как малодоступные. Во второй группе наиболее доступными (малоценными) являются ценности «наличие хороших и верных друзей» и «творчество» (средние значения – 7,6 и 6,7). Проведя сравнение с результатом первой группы, мы видим, что ценностная сфера «счастливая семейная жизнь», указанная в первой группе как «малоценная», во второй группе менее доступна и более ценна. Не доступными в первой группе указаны сферы «интересная работа» и «материально обеспеченная жизнь» (среднее значение – 3,6 и 3,1). Показатель доступности сферы «здоровья» в группе подростков с ОВЗ также заметно ниже, чем в первой. Из этого можно сделать вывод: показатель доступности второй группы отличается от аналогичного первой группы значимостью сфер «счастливая семейная жизнь» и «здоровье».

При анализе дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы личности выявлено, что наиболее высокая дезинтеграция в первой группе в таких сферах, как «активная деятельная жизнь» – 12 (34%), «свобода как независимость в поступках и действиях» – 12 (34%), «счастливая семейная жизнь» – 9 (26%), «творчество, возможность творческой деятельности» – 11 (31%). Наименьшая дезинтеграция в сферах: «наличие хороших и верных друзей» – 6 (17%), «познание, возможность расширения своего образования и др.» – 8 (23%), «уверенность в себе» – 7 (20%). Показатели дезинтеграции в этих сферах в среднем соответствуют возрасту испытуемых, когда основными видами деятельности являются общение со сверстниками, стремление к автономии и заявлению о себе как о личности. Результатом анализа ценностной сферы первой группы стал общий показатель дезинтеграции – 28,8 балла.

Анализ уровня дезинтеграции во второй группе свидетельствует о его высоком уровне у 14% подростков и низком у 52%. Проводя сравнение с результатом первой группы, мы видим, что общий уровень дезинтеграции подростков с ОВЗ заметно выше. Соответственно, можно предположить наличие факторов, повышающих уровень дезинтеграции. Детальный анализ во второй группе показал, что наиболее высокий уровень достигнут в сферах «здоровье» (45%), «счастливая семейная жизнь» (43%), «творчество, возможность творческой деятельности» (51%). Наименьшая дезинтеграция у подростков с ОВЗ



выявлена в сферах «наличие хороших и верных друзей» (14%), «уверенность в себе» (23%), «познание, возможность расширения своего образования и др.» (20%). В этом показатель шкал двух групп схож, а средний показатель у второй группы подростков ниже, чем в первой. Рассматривая полученные показатели дезинтеграции в ценностных сферах, мы видим, что общий среднеарифметический балл дезинтеграции второй группы, в сравнении с первой, выше (28,8 и 35,7 соответственно). Разница показателя дезинтеграции в сфере «здоровья» у подростков второй группы выше: в первой – 2,4, во второй – 4,1, и это свидетельствует о том, что у подростков с ОВЗ присутствуют осознание и переживания состояния своего здоровья. Высокая дезинтеграция в сфере «счастливая семейная жизнь» говорит о наличии дополнительных сложностей, с которыми сталкиваются подростки с ОВЗ в семейной обстановке. Особенностью, влияющей на общий показатель дезинтеграции группы подростков с ОВЗ, является сфера «здоровья», имеющая самый высокий показатель дезинтеграции.

Далее анализировался уровень социальной приспособленности: в первой группе (здоровые дети) у 49% из них выявлен высокий уровень социализации и у 14% – низкий. Почти половина детей первой группы имеет высокий уровень социальной приспособленности, и только незначительная часть подростков испытывают затруднения. При детальном рассмотрении каждой шкалы отдельно были получены следующие данные: приспособляемость в семье у 54% подростков высокая, и только у 9% выявлены сложности, т. е. прослеживается положительное влияние «приспособленности в семье» на общий показатель уровня социализации всей группы. В сфере «здоровья» озабоченность своим состоянием выразили только 9% подростков. Здесь в большей степени играет роль привлечение внимания к себе путём периодических жалоб на недомогание: 37% подростков в умеренной форме озабочены состоянием своего здоровья, а 54% считают, что у них хорошее здоровье, и оно волнует испытуемых в меньшей степени. Шкала «здоровье», как и шкала «семейная приспособленность», положительно влияет на общий показатель социализации. По шкале «субмиссивность» видно, что 23% подростков склонны к зависимому поведению или пассивны, в результате у них нет уверенности в себе, в своих возможностях, но есть сложности в общении с окружающими. Средние показатели пассивности продемонстрировали 23% подростков. Этот показатель свидетельствует, что подростки первой группы проявляют нежелание участвовать в общественных мероприятиях, где нужно заучивать тексты и выступать перед аудиторией, в то же время они активно участвуют в интересных для них событиях. По шкале «эмоциональность» у 29% подростков показатель эмоциональной сферы соответствует низким значениям, что характери-

зуется здесь положительно. Для 48% испытуемых эмоциональная сфера соответствует средним значениям, т. е. эмоциональный фон повышен, и он есть в определённых ситуациях. У 14% подростков выявлена высокая степень эмоциональности. Данные, отраженные в шкале «враждебность», оказались самыми высокими из всех показателей первой группы. В этом усматривается влияние возрастных особенностей подросткового периода: это проявляется у 20% испытуемых, которые показали очень высокий уровень по шкале «враждебность». Происходит становление личности, и подросток, доказывающий свою состоятельность как личность, может демонстрировать излишнюю агрессивность и враждебность. В сравнении с остальными шкалами «враждебность» имеет самый высокий среднеарифметический балл – 6,8. При рассмотрении шкалы «мужественность–женственность» предрасположенность к специфике деятельности противоположного пола показали 17% подростков, 34% показали выбор деятельности, соответствующий полу.

У 23% подростков с ОВЗ выявлен низкий уровень социализации. Сравнение результатов двух групп показало, что уровень социальной приспособленности во второй группе ниже. Количество подростков с низким уровнем социальной приспособленности во второй группе в два раза выше, а количество подростков с высоким уровнем в два раза ниже по сравнению с первой группой.

По шкале приспособленности в семье у 26% подростков этой группы выявлены сложности, что означает переживание и оценивание семейных отношений как неблагоприятных. Среднеарифметический показатель шкалы «семейная приспособленность» в первой и второй группе – 3,9 и 5,5. В сравнении с первой группой наблюдается ухудшение, из чего вытекает, что уровень семейной приспособленности является одним из факторов, снижающих общий показатель уровня социализации подростков с ОВЗ. По шкале «здоровье» высокую обеспокоенность своим состоянием показали 46% подростков. В сравнении с результатом первой группы, где этот показатель равен 9%, во второй группе он значительно выше – в пять раз. Почти половина подростков второй группы показали высокую обеспокоенность состоянием своего здоровья. Средний показатель этой шкалы в первой и второй группах – 4,7 и 6,9. Полученные данные показывают, что состояние своего здоровья у подростков с хроническими заболеваниями выше, чем в первой группе.

По шкале «субмиссивность» 11% подростков склонны к зависимому поведению, уверенность и самостоятельность проявили 29% испытуемых. Одной из отличительных сторон второй группы является демонстративное проявление самостоятельности и активности в различных сферах деятельности. Это проявляется в разном количестве детей, показавших высокий и средний уровень зависимости. В первой группе



высокую зависимость показали 23%, во второй – 11%. Средний арифметический показатель шкалы «субмиссивность» в первой и второй группах – 4,9 и 5,8, т. е. уровень зависимости во второй группе по шкале «субмиссивность» выше, чем в первой. По шкале «эмоциональность» у 17% выявлена ее высокая степень, низкий уровень эмоциональности проявляется у 29%. Средний арифметический показатель шкалы в первой и второй группе – 5,4 и 6,0. Показатель эмоциональности в первой группе несколько лучше, но видно, что эта сфера не оказывает сильного влияния на условия социализации во второй группе, в отличие от «здоровья» и «семейной приспособленности». По шкале «враждебность» высокий показатель у 54% подростков, самые высокие результаты и в первой, и во второй группе подростков, в сравнении со всеми полученными данными. Средний арифметический показатель шкалы «враждебность» в первой и второй группе – 6,8 и 7,4. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что «враждебность» есть в обеих группах подростков, что может рассматриваться как влияние возрастного периода.

Оценивая полученные результаты, можно сказать, что количество детей с низким уровнем социализации во второй группе значительно выше, а высокие значения по шкалам «здоровье» и «семейная приспособленность» свидетельствуют о высокой обеспокоенности детей состоянием своего здоровья и проблемами,

возникающими в семье. Уровни «зависимости» и «враждебности» также выше во второй группе, чем в первой. Подчеркнем: особенностью группы детей с ОВЗ является высокая степень тревожности в сфере «здоровье» и низкая приспособленность в семье, эти две шкалы наиболее весомо влияют на общий показатель уровня социализации.

Выявлены статистически значимые различия характеристик процесса социализации и ценностной сферы личности (показатели дезинтеграции по шкалам «привлекательность» и «доступность») двух групп – подростков с ОВЗ и тех, кто не имеет ограничений в здоровье (таблица).

Выявлены различия в трех из шести шкал уровня социальной приспособленности – «здоровье», «приспособленность в семье», «субмиссивность», и в девяти из двенадцати показателей дезинтеграции ценностно-мотивационной сферы («здоровье», «красота окружающего мира и природы», «уверенность в себе», «свобода как независимость», «счастливая семейная жизнь»). В результате проведенного корреляционного анализа обнаружены взаимосвязи между ценностными ориентациями личности и характеристиками социальной приспособленности подростков. Кроме того, этот анализ свидетельствует, что есть отличия у двух групп подростков: они обусловлены различиями в протекании процесса социализации и степенью влияния общества на формирование ценностной сферы в каждой группе (см. таблицу).

Характеристика дезинтеграции ценностной сферы личности и показателей социализации здоровых подростков и с ОВЗ

Показатели	Уровень социализации и дезинтеграции		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	Группа 1	Группа 2		
Активная деятельная жизнь	99	104	0,3	0,751
Здоровье (физическое и психическое)	84	137	-2,43	0,02
Интересная работа	79	91	1,7	0,09
Красота природы и искусства	78	125	2,7	0,01
Любовь (духовная и физическая)	82	90	-0,80	0,43
Материально обеспеченная жизнь	94	106	-0,80	0,43
Наличие хороших и верных друзей	59	58	-0,47	0,64
Уверенность в себе	72	74	-3,32	0,00
Познание (образование, кругозор)	63	86	2,1	0,038
Свобода как независимость	98	109	3,19	0,00
Счастливая семейная жизнь	100	129	-2,53	0,01
Творчество (творческая деятельность)	100	134	3,6	0,00
Приспособленность в семье	138	191	2,87	0,01
Сфера здоровья	163	242	4,04	0,00
Субмиссивность	173	202	2,1	0,04
Эмоциональность	188	209	0,98	0,33
Враждебность	237	258	1,4	0,17
Маскулинность и фемининность	210	197	-0,13	0,9



В первой группе подростков выявлена отрицательная корреляционная связь между показателем социальной приспособленности «эмоциональность» и ценностной ориентацией, отражающей «свободу» мотивационной сферы ($r = -0,355$, $p < 0,05$). Показатель «здоровье» положительно коррелирует со «здоровьем физическим и психическим» ($r = 0,440$, $p < 0,01$) и «красотой природы и искусства» ($r = 0,345$, $p < 0,05$). Во второй группе показатель «враждебность» положительно коррелирует с ценностями «активная деятельная жизнь» ($r = 0,431$, $p < 0,05$), «уверенность в себе» ($r = 0,578$, $p < 0,01$). Ценностная ориентация «уверенность в себе» отрицательно коррелирует с показателями социализации «зависимость» и сферой «здоровье» ($r = -0,339$, $p < 0,05$). Взаимосвязи социальной приспособленности и ценностно-мотивационной сферы отличаются в первой и второй группах подростков: в первой группе – связи со сферами свободы и уверенности в себе, во второй – с активной деятельностью и уверенностью. Различие в данном случае заключается в том, что для первой группы важна свобода, чтобы действовать самостоятельно, а для второй – как возможность активно действовать.

Выводы

Особенностями формирования ценностной сферы подростков с ОВЗ, по сравнению со здоровыми детьми, являются условия приспособленности подростка в семье и состояние здоровья. Низкая социальная приспособленность в совокупности с ограничениями здоровья повышают дезинтеграцию и изменяют ценностную сферу подростка. Ценность «здоровья» оказалась значительно ниже ожидаемой в иерархии ценностей. Данный показатель характеризует возрастной период, в котором основным видом деятельности подростков обеих групп является общение со сверстниками. Корреляционные связи групп показали наличие в условиях социализации группы детей с ОВЗ положительной корреляции, имеющей отношение к здоровью. Присутствие этой связи отличает условия социализации подростков с ОВЗ от тех, кто не имеет заболеваний. Это отличие влияет на формирование ценностно-мотивационной сферы двух групп подростков: у здоровых формируются ценностные ориентации, направленные на уверенность в себе и свободу, у подростков с ОВЗ – ориентации на активную деятельную жизнь и уверенность в себе.

Сравнительный анализ характеристик социализации личности свидетельствует о наличии различий в группах подростков: значительно больше детей с низким уровнем социализации во второй группе, нежели в первой. Высокие значения у детей с ОВЗ в сфере «здоровье» свидетель-

ствуют о высокой тревожности, касающейся здоровья. В группе здоровых детей показатели более стабильны и близки к нормативным. Общим для двух групп детей является высокий показатель шкалы «враждебность». Также в процессе социализации подростков с ОВЗ и здоровых детей отмечаются различия в показателях шкал, отражающих семейную приспособленность и наличие/отсутствие зависимого поведения, т. е. детей со сложностями адаптации в семье и зависимым поведением встречается больше в группе подростков с ОВЗ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (грант № 15-06-10624а).

Библиографический список

1. Шамионов Р. М., Голованова А. А. Социальная психология личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Саратов, 2006. 264 с.
2. Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. О. Социальная психология : учеб. пособие. М., 2006. 416 с.
3. Малышев И. В. Особенности ценностной сферы и социальной приспособленности личности у представителей разных национальностей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1513.
4. Бочарова Е. Е. Личность как субъект социализации в условиях изменяющегося общества // Перспективы науки. 2012. № 10 (37). С. 27–30.
5. Григорьева М. В. Представления о своем будущем у старшеклассников в зависимости от условий социализации // Теория и практика общественного развития. 2012. № 10. С. 63–65.
6. Черняева Т. Н. Опыт первоклассника в аспекте его социализации, индивидуализации и адаптации // Начальная школа. 2010. № 8. С. 38–41.
7. Малышев И. В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-стратегий личности в разных условиях социализации // Современные исследования социальных проблем : электронный науч. журн. 2012. № 12. С. 23.
8. Малышев И. В. Характеристика адаптационной готовности личности школьников в зависимости от уровня социализации // Наука и образование в XXI веке : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. : в 34 ч. (Тамбов, 30 сентября 2013 г.). Тамбов, 2013. Ч. 19. С. 95–97.
9. Бочарова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем : электронный науч. журн. 2013. № 9 (29). С. 58.
10. Шамионов Р. М. О некоторых эффектах социализации личности в контексте системно-диахронического подхода // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 585.



Peculiarities of Value Orientations and Personal Socialization in Adolescents with Health Limitations

Ivan V. Malyshev

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: iv.999@list.ru

Alexander Sh. Abdulaev

Secondary schools № 1, Rtishchevo
82, Pugachevskaya str., Rtishchevo, 412031, Russia
E-mail: teh-tehnic@yandex.ru

The article presents the data on comparative analysis of characteristics of value orientations and personal socialization of adolescents with health limitations, who do not suffer from chronic diseases. It describes major modern approaches to understanding of socio-psychological manifestations of personal socialization, its values and adaptation possibilities. The empirical study was conducted on two samples (35 adolescents aged 13–15 with health limitations in each sample). The following diagnostic toolset was used: «Level of correlation between “values” and “accessibility” in various areas of life» technique by E. B. Fantalova, Bell’s social adaptability questionnaire, methods of comparative and correlational analysis. It is shown that among the peculiarities of formation of value-related sphere in adolescents with health limitations are conditions related to adolescent’s adaptability in the family and state of his/her health. Low social adaptability combined with health limitations increase disintegration and change the adolescent’s value-related sphere.

Key words: value orientations of adolescents with health limitations, characteristic of personal socialization, level of social adaptation.

References

1. Shamionov R. M., Golovanova A. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* (Social psychology: textbook for students of higher schools). Saratov, 2006. 264 p. (in Russian).
2. Zhuravlev A. L., Sosnin V. A., Krasnikov M. O. *Sotsial'naya psikhologiya: ucheb. posobie* (Social psychology: the study guide). Moscow, 2006. 416 p. (in Russian).
3. Malyshev I. V. *Osobennosti tsennostnoy sfery i sotsial'noy prispособlennosti lichnosti u predstaviteley raznykh natsional'nostey* (Peculiarities of personality’s value sphere and social adaptation by representatives of different nationalities). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education). 2014, no. 6, pp. 1513 (in Russian).
4. Bocharova E. E. *Lichnost' kak sub'ekt sotsializatsii v usloviyakh izmenyayushchegosya obshchestva* (Personality as subject of socialization in changing society). *Perspektivy nauki* (Perspectives of science). 2012, no. 10 (37), pp. 27–30 (in Russian).
5. Grigor'eva M. V. *Predstavleniya o svoem budushchem u starshklassnikov v zavisimosti ot usloviy sotsializatsii* (Presentations about future among highest classes pupils depending on conditions of socialization). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* (Theory and practice of society development). 2012, no. 10, pp. 63–65 (in Russian).
6. Chernyaeva T. N. *Opyt pervoklassnika v aspekte ego sotsializatsii, individualizatsii i adaptatsii* (First-year pupil’s experience in aspect of his socialization, individualization and adaptation). *Nachal'naya shkola* (Primary school). 2010, no. 8, pp. 38–41 (in Russian).
7. Malyshev I. V. *Kharakteristika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii i koping-strategiy lichnosti v raznykh usloviyakh sotsializatsii* (Characteristic of social-psychological adaptation and coping-strategy among personalities with different socialization conditions). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem: elektronnyy nauch. zhurn.* (Modern research of social problems: scientific e-journal). 2012, no. 12, pp. 23 (in Russian).
8. Malyshev I. V. *Kharakteristika adaptatsionnoy gotovnosti lichnosti shkol'nikov v zavisimosti ot urovnya sotsializatsii* (Characteristic of pupils’ personality adaptation and readiness in dependence on their socialization level). *Nauka i obrazovanie v XXI veke: sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 34 ch.* (Tambov, 30 sentyabrya 2013 g.) Science and education in XXI: the collection of scientific papers, materials of international scientific and practical conference: in 34 parts {Tambov, 30 September 2013}. Tambov, 2013. Part 19, pp. 95–97 (in Russian).
9. Bocharova E. E. *Sovremennye trendy sodержatel'nykh metodov analiza protsessa sotsializatsii lichnosti* (Modern trends of substantial methods of analysis of personality socialization process). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem: elektronnyy nauch. zhurn.* (Modern research of social problems: scientific e-journal). 2013, no. 9 (29), pp. 58 (in Russian).
10. Shamionov R. M. *O nekotorykh effektakh sotsializatsii lichnosti v kontekste sistemno-diakhronicheskogo podkhoda* (About some effects of personality’s socialization in context of system-diachronic approach). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education). 2014, no. 4, pp. 585 (in Russian).



УДК 316.64

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. С. Гринина

Гринина Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: Elena-grinina@yandex.ru

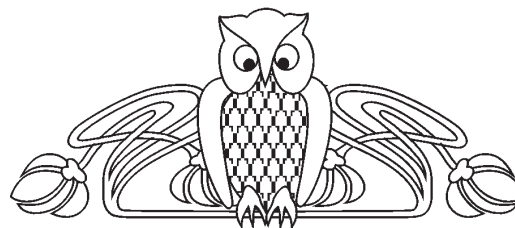
Представлены результаты сравнительного эмпирического изучения различных аспектов отношения студентов – будущих психологов образования и юристов – к лицам с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействия с ними. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о преимущественно позитивной направленности отношения к лицам рассматриваемой категории у студентов психолого-педагогических специальностей и более нейтральном, а в некоторых случаях – негативном отношении к ним студентов-юристов. Респонденты первой группы оказываются более активными в вопросах взаимодействия и оказания помощи лицам с ОВЗ. Делается вывод о значимости информирования студенческой молодежи по вопросам развития, образования и социализации людей с ОВЗ и организации опыта взаимодействия с ними для формирования конструктивного отношения к лицам рассматриваемой категории.

Ключевые слова: толерантность, ограниченные возможности здоровья, лица с ОВЗ, инвалид, отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-333-337

Введение

Современные тенденции развития общества характеризуются постепенным изменением отношения представителей различных его слоев к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Многовековая история взглядов на место и роль людей, имеющих те или иные недостатки развития, начиналась с их отвержения, социального, педагогического, психологического изолирования, а в ряде случаев – и физического истребления. В настоящее время все большую популярность приобретают идеи равноправия и всесторонней интеграции лиц с ОВЗ в социум. Вопросы практической реализации принципов интеграции и инклюзии и связанных с ними проблем занимают сегодня одно из центральных мест в различных областях науки: юридической, политической, экономической, социальной, педагогической, психологической и т. д. Немаловажным фактором, влияющим на успешность интегративных процессов в отношении лиц с ОВЗ, является готовность общества к их принятию, толерантное отношение к согражданам, имеющим отклонения в психофизическом развитии.



Теоретическое обоснование проблемы исследования

В современной литературе представлены работы, раскрывающие различные аспекты отношения общества к лицам с ОВЗ: имеются исследования, раскрывающие взгляды жителей различных регионов России на проблемы трудоустройства, организации досуга инвалидов, возможности взаимодействия с ними [1, 2]. В большинстве работ констатируется наличие значительной социальной и психологической дистанции между основным населением и лицами с ограниченными возможностями развития. Это во многом связано с недостаточным информированием общества о проблемах инвалидов. В то же время В. З. Кантор и В. В. Пузань полагают, что без формирования конструктивного отношения к лицам с ОВЗ невозможно их полноценное включение в социум, в частности, в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза [3].

Одним из факторов, оказывающих влияние на формирование отношения различных представителей общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья, является характер и специфика нарушений развития у последних. Эта закономерность прослеживается в отношении детей младшего школьного возраста [4], учащихся средних специальных учебных заведений [5], студентов и преподавателей вузов. Так, А. М. Щербакова [6] отмечает, что отношения к «обобщенному» инвалиду и человеку с умственной отсталостью резко различаются. Большинство студентов придерживаются в отношении инвалидов принимающей или амбивалентной позиции, тогда как в отношении лиц с умственной отсталостью преобладает отвергающее отношение.

На формирование отношения к лицам с ОВЗ оказывают влияние и другие факторы, не связанные с клинико-психологическими характеристиками последних. Так, по данным Н. А. Коростелевой, А. М. Краснова, В. В. Леонова, уровень толерантности отношения к студентам-инвалидам зависит от влияния социально-демографических характеристик преподавателей и студентов вуза: возраста, гендерной принадлежности, уровня образования, постоянного места жительства и т. д. Однако наиболее выраженное влияние на формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ оказывает наличие опыта взаимодействия с ними в повседневной жизни [7]. Большинство исследователей признают необходимость целена-



правленной работы по формированию конструктивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Так, в рамках реализации проекта «Учимся жить вместе» осуществлялось формирование «позитивного общественного мнения университетского сообщества по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья на основе культивирования ценностей семьи, университетского братства и единства» [8, с. 144].

Программа исследования

Проведенный анализ литературы свидетельствует об актуальности исследования отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. В центре внимания, на наш взгляд, должны оказаться представители студенческой молодежи, от которых во многом зависит не только настоящее положение лиц с ОВЗ в социуме, но и перспективы его изменения. Экспериментальную выборку исследования составили студенты – будущие педагоги-психологи (17 респондентов) и юристы (35 респондентов). Респонденты первой группы в своей дальнейшей профессиональной деятельности окажутся непосредственными участниками процессов взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Именно они будут призваны оказывать психологическое сопровождение процессов социализации и интеграции детей с нарушениями развития в ходе реализации образовательной деятельности. Вторая группа респондентов (студенты-юристы), возможно, с меньшей вероятностью будут непосредственно взаимодействовать с лицами с ОВЗ. С другой стороны, юридическая поддержка, признание и защита прав инвалидов являются важнейшим условием практической реализации идей интеграции и инклюзии. При этом важно, чтобы у профессионалов, обеспечивающих правовое регулирование интеграционных процессов, преобладало осознанное, конструктивное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что в течение двух семестров студенты-психологи изучают дисциплину «Специальная психология», что позволяет им познакомиться с причинами, обуславливающими нарушения развития в детском возрасте, закономерностями психического развития детей с различными отклонениями, факторами, обуславливающими успешность реализации компенсаторных возможностей и т. д. У студентов-юристов подобные дисциплины не изучаются, а информацию о лицах с ОВЗ и особенностях их развития и социализации они получают из иных, часто несистематизированных и противоречивых источников.

В ходе исследования респондентам обеих групп было предложено ответить на ряд вопросов, позволяющих составить мнение об их осведомленности в различных вопросах, касающихся развития лиц с ОВЗ, высказать свое отношение к ним, а также охарактеризовать опыт и перспективы взаимодействия с ними.

Первый вопрос «Кто такие люди с ограниченными возможностями здоровья?» позволил выявить возможности ориентирования испытуемых в изучаемой проблеме. Ответы студентов-психологов в целом свидетельствуют о правильном семантическом наполнении термина «лица с ограниченными возможностями здоровья»: 35% опрошенных ответили, что это люди, имеющие нарушения, дефекты развития. Большая часть испытуемых (65%) прибегли к более мягкой формулировке – «лица, имеющие отклонения в развитии». В целом все испытуемые имеют верное представление об интересующей нас категории детей и их отличительных особенностях. Большая часть студентов-юристов (82%) отождествляют понятия «лица с ограниченными возможностями здоровья» и «инвалидность по состоянию здоровья», что свидетельствует о чрезмерно узком понимании ими рассматриваемого термина. По данным опроса, большая часть студентов-психологов (87%) имеют определенный опыт общения с лицами с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет предположить осознанность их ответов на задаваемые вопросы, наличие у них практической основы. В группе студентов-юристов опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ оказался менее сформированным: им обладают 55% опрошенных, остальные 45% в своих рассуждениях о лицах рассматриваемой категории и в формировании своего отношения к ним опираются исключительно на теоретические представления о данной проблеме.

Говоря о причинах, обуславливающих нарушения развития в детском возрасте, большая часть студентов-психологов продемонстрировала понимание полиморфности этиологических факторов: самым распространенным стал ответ «генетические нарушения, неблагоприятная экология, травмы, нездоровый образ жизни, заболевания и т. п.» (82%). Часть опрошенных (18%) сформулировали ответ более обобщенно – «причины эндогенного и экзогенного характера». В ответах студентов-юристов мнения распределились следующим образом: 34% опрошенных полагают, что причинами нарушений развития является плохое социальное положение в семье; 28% связывают нарушения в развитии с неблагоприятными воздействиями окружающей среды; 23% – с «плохим» наследственным материалом; 15% воздержались от ответа. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной информированности студентов-юристов о вопросах этиологии нарушений развития.

Характеризуя в целом свое отношение к детям с нарушениями развития, 100% опрошенных студентов-психологов говорят о сочувствии. Среди студентов-юристов сочувствие к лицам с ОВЗ отмечалось у 57% опрошенных, 36% респондентов охарактеризовали свое отношение как безразличное, 7% признались, что испытывают неприязнь к людям с ограниченными возможностями здоровья.

О позитивном отношении к лицам с ограниченными возможностями здоровья свидетельству-



ет и готовность студентов к дружбе с ними. Так, на вопрос «Возможна ли ваша дружба с человеком с ограниченными возможностями здоровья?» 81% студентов-психологов и 68% студентов-юристов дали ответ «скорее возможна». Более скептическое отношение к возможности такого рода отношений высказали 12% респондентов-психологов и 12% студентов-юристов (ответы «нет, никогда» и «скорее невозможна»). 6% студентов-психологов и 20% студентов-юристов уже дружат с таким человеком.

Все студенты-психологи признают положительное влияние общения с лицами с ОВЗ на других людей. Они отмечают, что такое взаимодействие учит окружающих быть добрее, терпимее (60%), а также заставляет задуматься о смысле и ценностях жизни (40%). В группе студентов-юристов 27% опрошенных полагают, что общение с лицами с ОВЗ учит окружающих быть добрее и терпимее, 46% – заставляет задуматься о смысле и ценностях жизни. В то же время 7% студентов-юристов предпочли воздержаться от ответа на данный вопрос, а 20% отметили, что такое общение вызывает у окружающих лишь раздражение. Напомним, что часть респондентов этой группы не имеют личного опыта общения с лицами с ОВЗ. Возможно, именно с этим фактом связано негативное отношение части опрошенных к перспективам взаимодействия с ними.

Возможность конструктивных деловых отношений с лицами с ограниченными возможностями здоровья признают большинство студентов-психологов – 93%. Более скептически в этом плане настроены студенты-юристы – 12% отрицательных ответов, 68% положительных, 20% воздержались от ответа.

Характеризуя основные потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья, большая часть респондентов (58% студентов-психологов и 68% студентов-юристов) отмечают, что они, в первую очередь, нуждаются в квалифицированной помощи. Подобные ответы свидетельствуют о трезвом, осмысленном взгляде студентов на проблему социальной адаптации лиц рассматриваемой категории, признании необходимости комплексной поддержки со стороны специалистов различных профилей. Важное значение студенты-психологи придают признанию равенства лиц с ограниченными возможностями здоровья с окружающими (29%). Среди студентов-юристов приоритетность признания равенства лиц с ОВЗ с окружающими отмечают 13% опрошенных. Часть студентов предполагают у лиц с ОВЗ первоочередную потребность в сочувствии (12% студентов-психологов и 4% студентов-юристов) и в материальной поддержке (6% студентов-психологов и 15% студентов-юристов).

Большая часть студентов-психологов всегда готовы оказать помощь человеку с ограниченными возможностями здоровья: такой ответ дали 71% респондентов этой группы; часть опрошенных (29%) в подобной ситуации склонны занять более

пассивную позицию и окажут помощь только в том случае, когда человек с ОВЗ попросит о ней. В вопросе готовности к оказанию помощи лицам с ОВЗ студенты-юристы занимают более пассивную позицию: лишь 24% респондентов всегда готовы оказать помощь, 36% помогут только в случае, если их об этом попросят. Часть студентов-юристов (10%) предпочли воздержаться от ответа, а почти треть опрошенных этой группы (30%) не готовы оказать помощь человеку с ОВЗ даже при необходимости.

Представители современной молодежи большое значение придают средствам массовой информации при решении различного рода проблем и формировании взглядов и позиции общества, в том числе и в вопросах отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья. При этом большая часть респондентов (87% студентов-психологов и 74% студентов юристов) констатируют, что современное общество оказывается недостаточно информированном в вопросах специфики жизнедеятельности людей с нарушениями развития, особенностях взаимодействия с ними, путях оказания им помощи и т. д. Возможно, именно с этим во многом оказываются связаны трудности адекватного, толерантного отношения к лицам рассматриваемой категории.

Одним из важнейших направлений помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья является их обучение, воспитание и развитие. В настоящее время реализуются различные образовательные модели: обучение лиц с ОВЗ в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, интегрированное, инклюзивное обучение и др. Однако вопрос о приоритетности и преимущественной результативности той или иной формы образования до сих пор остается дискуссионным. Все более пристальное внимание привлекают вопросы инклюзивного образования лиц с ОВЗ. Однако реализация такой образовательной практики требует большой подготовительной работы, включающей в себя и формирование готовности общества к принятию в свои ряды инвалидов в качестве полноценных участников процессов обучения, воспитания и социализации. Переходя непосредственно к вопросам инклюзивного образования, большинство опрошенных студентов-психологов (58%) полагают, что современное общество не готово к его реализации. Готовность общества к инклюзивному образованию отмечают 29% студентов этой группы, 12% дали свой вариант ответа, перечислив определенные дополнительные условия, необходимые для продуктивной реализации инклюзивного образования. В этом вопросе студенты-юристы придерживаются более оптимистичных взглядов: 58% полагают, что современное российское общество готово к практической реализации идей инклюзивного образования. Возможно, более скептическое отношение студентов-психологов, по сравнению с



будущими юристами, к инклюзивному образованию связано с тем, что обучающиеся психолого-педагогических специальностей в силу будущей профессиональной принадлежности имеют более четкое представление о проблемах и вопросах, которые неизбежно возникают в процессе его организации и реализации. Так, до настоящего времени нет однозначных ответов на вопросы о кадровом и методическом обеспечении инклюзивного образования, возможности оценивания результатов образования у обучающихся с различным уровнем психофизического развития, преимуществах такого обучения для детей с сохранным психофизическим развитием и т. д. В то же время, с юридической точки зрения, инклюзивное образование уже имеет под собой определенную, хотя во многом пока и несовершенную, нормативно-правовую базу. Так, право лиц с ОВЗ на совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками фиксируется, в частности, в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [9], в Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении [10] и других законодательных актах.

В качестве наиболее оптимальных вариантов оказания помощи лицам с ОВЗ будущие педагоги-психологи назвали коррекционное обучение и воспитание таких детей, обучение их доступной профессии: такой ответ дали 58% опрошенных. Небольшая часть будущих психологов (17%) считают оптимальным обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях вместе с нормально развивающимися детьми, при этом 15% опрошенных отмечают необходимость создания специальных условий для такого обучения. В то же время 85% студентов-юристов считают наиболее целесообразным и эффективным путем помощи лицам с ОВЗ их обучение в общеобразовательных учреждениях при условии создания дополнительных условий и оказания услуг в соответствии с возникающими потребностями.

На фоне изложенных выше мнений студенческой молодежи достаточно противоречиво выглядит их позиция, касающаяся личной готовности к перспективам реализации инклюзивного образования. Так, признавая право детей с ОВЗ на совместное с нормально развивающимися сверстниками обучение, на вопрос «Хотели бы вы, чтобы в дальнейшем ваш ребенок учился в классе с детьми с ОВЗ?» отрицательный ответ дали 29% студентов-психологов и 37% студентов-юристов. Около половины опрошенных (52% студентов-психологов и 45% студентов-юристов) ответили на этот вопрос утвердительно, по 18% респондентов каждой группы воздержались от ответа. В целом можно констатировать, что опрошенные молодые люди, в ряде случаев соглашающиеся с оправданностью инклюзивного образования в некоем «теоретическом», абстрактном плане, оказываются не готовы к нему при необходимости их личной вовлеченности в инклюзивные процессы.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что студенты психолого-педагогических специальностей имеют более четкие представления о закономерностях развития лиц с ограниченными возможностями, чем студенты-юристы, и обладают более богатым опытом взаимодействия с ними. Вероятно, в связи с этим у студентов-психологов отмечается более толерантное отношение к лицам рассматриваемой категории, проявляющееся в сочувствии и готовности им помочь. Студенты-юристы в целом оказываются более безразличны к проблемам развития и жизнедеятельности лиц с ОВЗ, их личное отношение чаще носит нейтральную, а в ряде случаев и отрицательную модальность. Имея достаточно поверхностные представления о возможностях и потребностях лиц с ОВЗ, студенты юридических специальностей говорят о приоритетности обучения лиц с ОВЗ в условиях общеобразовательных организаций, однако в ряде случаев оказываются не готовы к непосредственному личному вовлечению или вовлечению своих близких в инклюзивные образовательные процессы. Необходимо констатировать, что информирование студенческой молодежи по различным вопросам, касающимся развития, обучения, воспитания, социализации и пр. лиц с ОВЗ, а также обогащение личного опыта взаимодействия с лицами рассматриваемой категории способствуют формированию у них более адекватного, толерантного отношения к людям, имеющим специфические особенности психофизического развития.

Библиографический список

1. Вильцан М. А. Современное представление и отношение жителей города Тобольска к инвалидам по зрению // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11 (38). С. 137–149.
2. Кондакова Н. А., Фахрадова Л. Н. Отношение населения Вологодской области к статусу инвалида // Вопросы территориального развития. 2015. № 1 (21). С. 1–13.
3. Кантор В. З., Пузань В. В. Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии : взгляды из Европы и России. СПб., 2010. С. 151–163.
4. Белова Е. А. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. 2015. № 2. С. 5–11.
5. Гладылина Л. С. Особенности социальной дистанции толерантности учащихся ссузов, реализующих программу инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 264–275.
6. Щербакова А. М. Психологические аспекты инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2013. № 2 (13). С. 67–74.



7. Коростелева Н. А., Краснов А. М., Леонов В. В. Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 1 (3). С. 24–33.
8. Иванов А. В., Турукина О. Н., Коновалова М. Д. «Учимся жить вместе» – инициативный проект развития инклюзивного образования Саратовского государственного университета. Обеспечение доступной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, приоритеты и пути решения: материалы IV междунар.-практ. конф. М., 2013. С. 143–152.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 28.05.2015).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2011 г. № 2562 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70019644> (дата обращения: 28.05.2015).
3. Kantor V. Z., Puzan' V. V. *Otnoshenie studencheskoy molodezhi k invalidam kak determinanta ikh vklyucheniya v integrativnoe reabilitatsionno-obrazovatel'noe prostranstvo vuza* (Students youth's attitude towards disabled people as determinant of their inclusion in integrative rehabilitation and educational space of higher education institution). *Inklyuzivnoe obrazovanie lits s narusheniyami v razvittii: vzglyady iz Evropy i Rossii* (Inclusive education of persons with violations in development: views from Europe and Russia). St.-Petersburg, 2010, pp. 151–163 (in Russian).
4. Belova E. A. *Osobennosti otnosheniya mladshikh shkol'nikov k sverstnikam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Features of younger school students' attitude towards contemporaries with limited opportunities of health). *Uchen. zap. Ros. gos. sots. un-ta* (RSSU Proceedings). 2015, no. 2, pp. 5–11 (in Russian).
5. Gladilina L. S. *Osobennosti sotsial'noy distantsii tolerantnosti uchashchikhsya ssuzov, realizuyushchikh programmu inklyuzivnogo obrazovaniya* (Features of pupils' social distance of tolerance in ssuz realizing program of inclusive education). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education). 2014, no. 3, pp. 264–275 (in Russian).
6. Shcherbakova A. M. *Psikhologicheskie aspekty inklyuzii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Psychological aspects of inclusion of children with limited opportunities of health). *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov* (Questions of children's and teenagers' mental health). 2013, no. 2 (13), pp. 67–74 (in Russian).
7. Korosteleva N. A., Krasnov A. M., Leonov V. V. *Aktual'nost' problemy formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k studentam-invalidam v sovremennom sotsiуме* (Relevance of problem of formation of tolerant attitude towards disabled students in modern society). *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* (Pedagogical Review). 2014, no. 1 (3), pp. 24–33 (in Russian).
8. Ivanov A. V., Turukina O. N., Konovalova M. D. *«Uchimsya zhit' vmeste» – initsiativnyy proekt razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta* («We learn to live together» – initiative project of development of inclusive formation of Saratov state university). *Obespechenie dostupnoy obrazovatel'noy sredy dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemy, priority i puti resheniya materialy IV mezhdunar.-prakt. konf.* (Providing available educational environment for persons with limited opportunities of health: problems, priorities and solutions. Materials of IV international practical conference). Moscow, 2013, pp. 143–152 (in Russian).
9. *Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izmeneniyami i dopolneniyami)* Federal law 29.12.2012 N 273 «About education in Russian Federation» {with changes and additions}. Available at: <http://base.garant.ru/70291362> (accessed 28 May 2015) (in Russian).
10. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 27 oktyabrya 2011 g. № 2562 «Ob utverzhdenii Tipovogo polozheniya o doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii»* (Order of Ministry of education and science RF 27.10.2011 N 2562 «About adoption of Model provisions on pre-school educational organization» Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70019644> (accessed 28 May 2015) (in Russian).

Attitude of Student Youth to People with Reduced Capabilities

Elena S. Grinina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: Elena-grinina@yandex.ru

The article introduces results of comparative empirical investigation of various attitudes of students (future education psychologists and lawyers) to people with reduced capabilities and cooperation with them. Data obtained in the course of the investigation testifies to predominantly positive attitude of students majoring in psychology and pedagogics to people with reduced capabilities, while other students (law students) demonstrate more neutral and sometimes negative attitude to people with reduced capabilities. Respondents of the first group are more active in situations involving interaction and readiness to help people with reduced capabilities. The author concludes, that it is important to inform the student youth on issues regarding developing, education and socialization of people with reduced capabilities in order to form constructive cooperation with them.

Key words: tolerance, reduced capabilities, people with reduced capabilities, disabled person, attitude of students to people with reduced capabilities.

References

1. Vil'tsan M. A. *Sovremennoe predstavlenie i otnoshenie zhiteley goroda Tobol'ska k invalidam po zreniyu* (Tobolsk residents' modern representation and attitude towards visually impaired persons). *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* (Psychology, sociology and pedagogy). 2014, no. 11 (38), pp. 137–149 (in Russian).
2. Kondakova N. A., Fahradova L. N. *Otnoshenie naseleniya Vologodskoy oblasti k statusu invalida* (Relation of Vologda region population to status of disabled person). *Voprosy territorial'nogo razvitiya* (Problems of regional development). 2015, no. 1 (21), p. 1–13 (in Russian).



УДК 615.851.135

СЕМЕЙНАЯ ГРУППОВАЯ ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ КАК МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ СОЦИОРЕАБИЛИТАЦИИ

Н. Л. Карпова

Карпова Наталия Львовна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия
E-mail: nllkarпова@mail.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы заикания (логоневроза) как одной из крайних форм нарушения речевого общения, представлены характеристики заикающихся и их семей и особенностей терапии данного дефекта. Показано, что применение нетрадиционных методов: динамической психотерапевтической диагностики, разработанной Ю. Б. Некрасовой, а также библио-, кинези-, символа-, видео- и кинотерапии может служить моделью формирования мотивационной включенности и интрагенной активности пациентов и их родственников в процесс социореабилитации. Описаны уровни и психологическая структура мотивационной включенности и механизмы ее формирования в логопсихотерапевтическом процессе.

Ключевые слова: логоневроз, мотивация, интрагенная активность, семья, социореабилитация, семейная групповая логопсихотерапия, гиперкомпенсация.

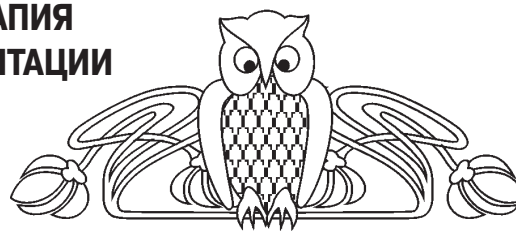
DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-338-342

К постановке проблемы

Л. С. Выготский отмечал, что всякий телесный недостаток не только изменяет отношение человека к миру, но имеет социальные последствия, поэтому важна его социально-психологическая реализация [1]. 2,5–3,5% населения планеты страдают нарушениями речевого общения в форме заикания (логоневроза). В большинстве случаев заикание приводит к личностным изменениям у пациента, что делает проблему не только медицинской, но психологической и социальной.

С начала 1960-х гг. логопед, а затем психолог Ю. Б. Некрасова начала создавать методику групповой логопсихотерапии для тяжело заикающихся подростков и взрослых 14–40 лет, основываясь на методе эмоционально-стрессовой терапии доктора К. М. Дубровского, который использовал внутренние резервы психики человека [2].

Решая проблему нарушенного речевого общения через организацию интенсивного многопланового речевого общения, мы опираемся на теорию Л. С. Выготского о сверхкомпенсации как высшей степени возмещения физических, психических и личностных недостатков человека. Это «парадоксальный органический процесс, превращающий болезнь в сверхздоровье, слабость в силу, отравление в иммунитет <...> прививку сверхздоровья через болезнь, поднятие на высшую ступень через преодоление опасности» [1, с. 100].



С конца 1980-х гг. мы развиваем методику Ю. Б. Некрасовой в направлении семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся 7–45 лет. На всех этапах социореабилитации вместе с заикающимися активно участвуют их родители и родственники, творчески осваивая методы библио-, кинези-, арттерапии [3–5]. Это также отвечает требованиям Л. С. Выготского о том, что воспитание и обучение детей с разными нарушениями здоровья должно осуществляться не только в специализированных закрытых учреждениях. Изолированное окружение способствует всё большей фиксации на дефекте и формирует определённые личностные черты и характеристики, создающие в последующем трудности для адаптации в открытом социуме [1, с. 49].

Мы понимаем заикание как одну из крайних форм нарушенной речевой коммуникации. Пациенты, приходящие к нам на лечение, характеризуются обостренным отношением к проблемам общения и излечения, повышенным эмоциональным страданием от заикания и, соответственно, имеют высокий уровень неудовлетворенности самореализацией. Многие из них объясняют свои неудачи наличием заикания (речевым нарушением), что подчеркивает психологический аспект заикания. Основной психологический механизм заикания – невозможность изменения патологического психического состояния в ситуации речевого общения. Это патологическое состояние включает в себя три сложных процесса: пациент слышит свою плохую речь (феномен «Эхо»), он ощущает мышечное напряжение (феномен «Кинези») и видит себя неуспешного глазами окружающих (феномен «Зеркало»). В результате пациент лишается возможности свободного изменения своего психического состояния. Описывая свою болезнь, пациенты используют образ «Айсберга», где речь – его надводная часть, в то время как большая часть айсберга, проблемы заикающейся личности, скрыты под водой. Со временем эти нарушения поддерживаются ближайшим окружением – родители и родственники способствуют этому [5].

Исследования индивидуальных психологических факторов в прогнозировании преодоления заикания показывают, что целый ряд совокупных причин, обуславливающих фиксацию на дефекте (уровень социальной адаптации, степень нарушения системы отношений с окружающими, внутренняя картина болезни, определенные ва-



рианты психологической структуры) и, особо, – неблагоприятный фон ближайшего окружения – в 80% (!) случаев дают прогноз неблагоприятной субъективной оценки результатов лечения. Перечисленные личностные особенности данной категории больных указывают на то, что прежде чем приступить к активному курсу лечения, необходимо и у пациента, и у его родственников создать стойкую мотивацию достижения успехов в работе по преодолению недуга, т. е. привести к переосмыслению своего отношения к дефекту, процессу лечения и осознанию самого себя в ходе этого процесса с целью максимальной включенности в него.

Система семейной групповой логопсихотерапии

Нарушения речи при логоневрозе проявляются, прежде всего, в особо значимых ситуациях общения и в большинстве случаев приводят к глубоким личностным изменениям. Исследования мотивационного аспекта логоневроза показывают противоречия между уровнем притязаний и возможностями адаптации пациента, что ведет к оправданию его низкого внутрисемейного и внутрисемейного статуса, поскольку все жизненные проблемы завязываются на речевом дефекте [3, 5].

Говоря о процессе социореабилитации в совокупности всех его составляющих, следует решать вопрос не только о реабилитации самого пациента, но и о включении в этот процесс членов его ближайшего окружения – родителей и родственников. Для повышения эффективности процесса социореабилитации заикающихся пациентов мы проанализировали внутрисемейные отношения и выявили ряд личностных особенностей и речевого поведения родителей пациентов, ряд их психологических особенностей, поддерживающих или усугубляющих заикание, а также проанализировали степень их заинтересованности в результатах излечения. Многолетняя практика психотерапии логоневроза показывает, что: а) неучитываемая дисгармония семейных отношений (между родителями и детьми, между супругами и т. д.) значительно усугубляет дефект речи и его субъективное переживание пациентами; б) оставаясь без изменений, патологический характер семейных взаимоотношений оказывается фактором, тормозящим процесс коррекции при непосредственных занятиях в лечебной группе; в) окончание лечения может быстро вызвать рецидив заикания.

Именно глубокая мотивационно-личностная включенность обеих сторон (пациента и членов его семьи) в происходящее лечение является основным условием действительного выхода из логоневроза как системного нарушения не только в области речи, но и межличностного общения [4, 6].

Система семейной групповой логопсихотерапии включает четыре основных этапа: пропедевтический, сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии, активную групповую семейную

логопсихотерапию и контрольно-поддерживающую логопсихотерапию.

I этап (пропедевтический) длится не менее полугодия, строится на динамической психотерапевтической диагностике, в основу которой положен метод библиотерапии. Данный тип нетрадиционной диагностики был разработан Ю. Б. Некрасовой для лечения заикающихся, но в нашей системе семейной групповой логопсихотерапии и пациенты, и их родственники обязательно читают предложенные художественные тексты и дают на них письменные отзывы. Это произведения Г.-Х. Андерсена, А. Чехова, И. Тургенева, Б. Шоу, А. Маршала, Р. Бредбери, Р. Баха и др. Библиотерапия используется в связке со специально подобранными психологическими тестами и опросниками. Для выявления внутрисемейных отношений и мотивации к общению и излечению мы также использовали тесты «Потребность в общении» и «Потребность в достижении» Ю. М. Орлова с соавторами и тест «Оценка мотивации достижения цели» К. Томаса, специально разработанные тесты и опросники и сочинение «Моя семья и Я». Эти данные сопоставлялись с данными библиотерапии. С помощью этой диагностики не только выявлялась «внутренняя картина болезни» и «внутренняя картина здоровья», но и составлялся «портрет семьи».

II этап лечения – сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии по К. М. Эмоциональному, где за 1–1,5 часа происходит «снятие заикания». Это индивидуальное и групповое внушение, адресованное группе заикающихся пациентов. Сеанс проводится на сцене во фрустрирующей ситуации перед зрительным залом. В «Психотерапевтической энциклопедии» под редакцией Б. Д. Карвасарского [7, с. 143] этот сеанс представлен как «Директивное групповое воздействие наяву Дубровского». Мы выстраиваем этот сеанс на основе всех материалов пропедевтического этапа.

III этап лечения – активная групповая семейная логопсихотерапия. В течение 1,5 месяцев проводятся ежедневные занятия с пациентами, в которых активно участвуют их родители и родственники. Мы называем эту терапию интенсивной, поскольку занятия проводятся ежедневно по 7–8 часов. На данном этапе используются также нетрадиционные методы лечения в групповой форме:

библиотерапия – лечение специально направленным чтением [8]. Этот метод выполняет двойную функцию – психотерапевтическую и диагностическую. Он позволяет выявить непотворимость каждого пациента и получить портрет его личности вне дефекта;

кинзитерапия – терапия движением. Этот метод воздействия на психические состояния и личность пациента через работу с телом также называется динамической релаксацией. В методике логопсихотерапии кинзитерапия представлена парадоксальной дыхательной гимнастикой А. С. и А. Н. Стрельниковых, гуманно-структу-



рированным танцем Г. Амона и специальными рече-двигательными упражнениями;

символотерапия представляет собой терапию лечебной символикой. Это процесс группового общения с помощью лечебных символов, творчески найденных самими пациентами («Айсберг» и «Нарцисс», «Пигмалион» и «Умение прыгать через лужи»);

кинотерапия – использование терапевтического потенциала специально подобранных фильмов (об этом будет сказано ниже). Активное использование в наших группах кино- и видеосъемки и широкое использование данных техник позволяет говорить о развитии нового метода кинотерапии, а также о его диагностических возможностях.

Данные нетрадиционные методы преодоления нарушенного речевого общения позволяют пациентам реализовать свой гиперкомпенсаторный потенциал (согласно теории А. Адлера и Л. С. Выготского). Индивидуальные и групповые формы методов библио-, кинези-, симво-, видео- и кинотерапии также используются для фиксации и развития творческого потенциала пациентов. И результатом работы становится не только восстановление у них нормальной речи, но и формирование хороших коммуникативных умений и навыков.

IV этап лечения – контрольно-поддерживающая логопсихотерапия – проводится полгода спустя после основного лечебного курса, длится две недели и повторяет на новом, более высоком уровне основные элементы, приемы и методы групповой семейной логопсихотерапии. Здесь также используется как традиционная диагностика (тесты, индивидуальная и групповая рефлексия и др.), так и нетрадиционная, и методы библио-, кинези-, симво-, видео- и кинотерапии в групповой форме.

Практика показывает, что эффективность любых личностных изменений, будь то в процессе обучения, тренинга, лечебного перевоспитания (психокоррекции или психотерапии), зависит

не столько от уровня знаний, культуры (или степени заболевания) учащегося (или клиента, пациента и т. д.), и даже не столько от уровня его способностей, сколько от степени его активности и включенности в процесс – эмоциональной, интеллектуальной, личностной. Изучая эту проблему, мы пришли к концепции мотивационной включенности в деятельность. Мы определяем мотивационную включенность как особое психическое состояние, характеризующее степень активности личности в процессе деятельности. Мотивационная включенность имеет четырехкомпонентную структуру: а) степень осознания мотива, побуждающего к определенной цели; б) сила и устойчивость мотива; в) действия субъекта по реализации мотива; г) эмоциональная составляющая мотива. Также выделяются четыре уровня мотивационной включенности [4]. Рассмотрим уровни и психологическую структуру мотивационной включенности в процессе социореабилитации (таблица).

Сравнительные результаты исследования, проведенного в трех группах семейной логопсихотерапии по определению включенности пациентов и их родственников в препедевтический этап социореабилитации, показали, что более 70% пациентов имели высокую мотивационную включенность (выполнили все или более половины заданий). Это были все те, кто преодолел свой недуг с максимальным результатом. При этом отметим, что стойкий результат остался только у 30-40 % пациентов, но все они демонстрировали и высокую мотивационную включенность на всех этапах социореабилитации.

Длительное исследование и осмысление проблемы формирования высокой мотивационной включенности в процесс социореабилитации пациентов и членов их ближайшего окружения позволил также выделить и описать некоторые психологические механизмы формирования мотивационной включенности в логопсихотерапевтический процесс:

Уровни и психологическая структура мотивационной включенности в процессе социореабилитации

Уровни	Психологическая структура			
	Степень осознания мотива	Сила и устойчивость мотива	Действия по реализации мотива	Эмоциональная составляющая мотива
I	Неосознанность	Аморфное состояние неудовлетворенности и желание изменений	Отсутствие действий	Положительная, слабая, неустойчивая, кратковременная, полезависимая
II	Частичное осознание	Неустойчивость мотивации к изменению	Ситуационная активность, направленная на реализацию мотива	Положительная, неустойчивая, более длительная, полезависимая
III	Четкое осознание	Устойчивый мотив к изменению	Активные действия в рамках специально организованной деятельности	Положительная, устойчивая, длительная по времени, полезависимая
IV	Четкое и полное осознание	Мотив приобретает силу настоящей потребности к изменению	Активные действия, направленные на реализацию мотива как в рамках специально организованной деятельности, так и вне ее	Положительная, сильная, устойчивая, продолжительная, полезависимая



1) *механизм «соучастия»*: рассмотрены особенности действия этого механизма на разных этапах социореабилитации и показаны пути создания воспитателем «соучастной среды», обуславливающей высокий уровень мотивационной включенности каждого участника и направленность их усилий на самосовершенствование. Мастером формирования такой «поддерживающей среды» был А. С. Макаренко;

2) *«механизм адекватности»* – механизм адекватного отношения к дефекту (недостаткам). Проблема отношения к дефекту была проанализирована с позиции становления мотивационной включенности на материале детско-родительских отношений в семьях заикающихся. Данная проблема – одна из фундаментальных и традиционно исследуется психологами как уровень притязаний и самоотношения, аффект неадекватности, в более широком понимании – формирование Я-концепции. В социореабилитации формирование адекватного отношения способствует высокому уровню самореабилитации;

3) *механизм формирования стремления к «идеальному Я»*. Мы выявили его, основываясь на тезисе А. А. Бодалева о разности «потенциалов» между «идеальным» и «будничным» Я. Проживая жизнь на уровне своего «будничного» Я, человек оставляет множество своих возможностей нереализованными. В ходе лечения пациент преодолевает свое «будничное» Я и стремится к своему идеальному «сверх Я» без дефекта;

4) *механизм воплощения цели в идеальном образе*. В психологии роль образа в деятельности как регулятора состояния была исследована Д. А. Ошаниным, Н. Д. Заваловой, В. А. Пономаренко и др. В семейной групповой логопсихотерапии были выделены три основные функции идеального образа: а) регулятора состояния; б) «инициатора» развития; в) фактора создания у пациентов и их родственников общего «смыслового поля». На пропедевтическом этапе с помощью героев библиотерапевтических произведений у пациентов формируется особый образный мир, способствующий речевому и коммуникативному успеху. Пациенты проходят путь от «гадкого утенка» из сказки Г.-Х. Андерсена до «чайки по имени Джонатан Ливингстон» Р. Баха [4, 5].

Мотивационную включенность мы рассматриваем как источник интрагенной (внутренней) активности субъекта. Анализ мотивационной включенности как «клеточки» интрагенной активности показал пути формирования общего семантического поля для пациентов и их родственников как одно из направлений формирования мотивационной включенности в социореабилитационный процесс. Наша исследовательская группа выделила типы интрагенной активности, что позволило наметить единую классификацию стратегий ее становления у пациентов. Было выявлено три вида стратегий: 1) смыслообразующие, 2) психотерапевтические, 3) конкретно-методические [9].

Заключение

После одной из встреч с нашей группой известный театральный критик и театровед Н. А. Крымова сказала: «У вас тоже театр, но особый – здесь драматургия, режиссура и актерство осуществляются одновременно», – и мы благодарны Мастеру за столь точное и емкое определение.

Как и при обращении к специально подобранным книгам в библиотерапии, мы используем терапевтический потенциал специально подобранных фильмов. Прежде всего, это научно-документальные фильмы, описывающие наш метод – «Человек может все» (1986, режиссер А. Шувиков) и «Человек может все-2, или 15 лет спустя» (2001, режиссер А. Шувиков). 1-й фильм получил Гран-При на Международном фестивале документальных фильмов во Франции (Полез) в 1987 г. И сейчас мы с удовольствием используем в своей работе замечательный художественный фильм «Король говорит» (2011) режиссера Т. Хупера. Этот фильм также сделан на документальной основе и может быть хорошей иллюстрацией теории Л. Выготского о социореабилитации и гиперкомпенсации. Альберт, герцог Йоркский, страдал тяжелой формой заикания. С помощью бывшего актера Лайонела Лога и его парадоксальных методов он преодолел свой недуг. Что еще важно для нас: жена Альберта принимала активное участие в его излечении. Став королем Георгом VI, Альберт блестяще публично выступал – это хороший пример гиперкомпенсации. Приемы, используемые в работе Логом, очень близки нашему методу.

Результаты работы уже более 70 групп семейной логопсихотерапии в различных городах – Москве, Таганроге, Самаре и Владивостоке – подтверждают эффективность данной системы социореабилитации. Рассматривая заикание как модель системного нарушения речевой коммуникации, мы и процесс социореабилитации пациентов с данным дефектом рассматриваем как модель восстановления полноценного диалогического общения, модель превращения личности из больной, неуверенной в себе, коммуникативно несостоятельной в здоровую, коммуникабельную, стрессоустойчивую, социально активную. Методы семейной групповой логопсихотерапии работают не только для решения проблем тяжелых случаев нарушенного общения в форме заикания – это также модель оптимизации эффективного общения между родителем и ребенком, врачом и пациентом, учителем и учеником, профессором и студентом.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 5. 368 с.
2. *Некрасова Ю. Б.* Лечение творчеством / под ред. Н. Л. Карповой. М., 2006. 223 с.
3. *Карпова Н. Л.* Мотивационный аспект самосознания заикающихся пациентов в процессе социореабилитации // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 3. С. 109–120.



4. Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии : учеб. пособие. 2-е изд. испр. и доп. М., 2003. 200 с.
5. Семейная групповая логопсихотерапия : исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. М. ; СПб., 2011. 328 с.
6. Карпова Н. Л. Организация мотивационной включенности заикающихся и их близких в процесс социореабилитации // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 42–45.
7. Психотерапевтическая энцикл. / под ред. Б. Д. Карварского. СПб., 1999. 752 с.
8. Библиопсихология и библиотерапия / под ред. Н. С. Лейтес, Н. Л. Карповой, О. Л. Кабачек. М., 2005. 480 с.
9. Некрасова Ю. Б., Бодалев А. А., Карпова Н. Л. [и др.]. Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения // Вестн. РГНФ. 1996. № 3. С. 199–206.

Family Group Logopedic Psychotherapy as a Model of Socio-Rehabilitational System

Natalia L. Karpova

Institute of Psychology at the Russian Academy of Education
9V, Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia
E-mail: nlkarpova@mail.ru

The article presents the data of theoretical analysis related to problems of stutter (logoneurosis) as one of the extreme forms of conversation disturbances; it presents characteristics of people who stutter and their families, peculiarities of therapy for this defect. The article touches upon the problem of family involvement into the process of social rehabilitation. It is shown that utilization of non-traditional methods, such as: Yu. B. Nekrasova's dynamic psychotherapeutic diagnostics, as well as bibliotherapy, kinesitherapy, videototherapy and cinematherapy, can act as a model of formation of motivational inclusion and intragenic activity of patients and their relatives within the process of social rehabilitation. The article describes levels and psychological structure of motivational inclusion, mechanisms of its formation in the logopedic psychotherapeutic process.

Key words: logoneurosis, motivation, intragenic activity, family social rehabilitation, family group logopedic psychotherapy, hypercompensation.

УДК 159

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ЗАИКАНИЕМ

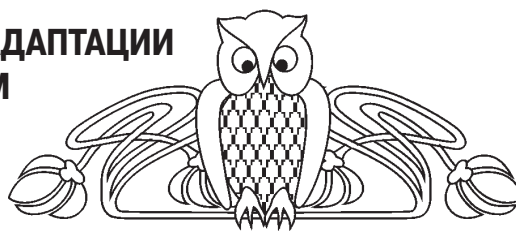
Л. А. Сыс

Сыс Людмила Александровна — кандидат педагогических наук, учитель-логопед высшей категории, 17-я городская клиническая поликлиника, Минск, Беларусь
E-mail: syliudmila@mail.ru

Рассматриваются вопросы, связанные с формированием коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, раскрыто краткое содержание этапов коррекционной работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся. Цель исследовательской работы — научно обосновать, разработать и апробировать методику коррекционно-педагогической

References

1. Vygotsky L. S. *Sobr. soc.: v 6 t.* (Collected edition: in 6 vol.). Moscow, 1983. Vol. 5. 368 p. (in Russian)
2. Nekrasova Yu. B. *Lechenie tvorchestvom* (Treatment by creation). Ed. by N. L. Karpova. Moscow, 2006. 223 p. (in Russian).
3. Karpova N. L. *Motivatsionnyy aspekt samosoznaniya zai-kayushchikhsya patsientov v protsesse sotsioreabilitatsii* (Motivational aspect of stuttering patients' self-consciousness in process of socio-rehabilitation). *Psikhol. zhurn.* (Psychological Journal), 1997, vol. 18, no. 3, pp. 109–120 (in Russian).
4. Karpova N. L. *Osnovy lichnostno-napravlennoy logop-sikhoterapii: ucheb. posobie* (Foundations of personally directed logo-psychotherapy: the study guide). 2nd. Moscow, 2003. 200 p. (in Russian).
5. *Semeynaya gruppovaya logopsikhoterapiya: issledovanie zai-kaniya* (Family group logo-psychotherapy: investigation of stutter). Ed. by N. L. Karpova. Moscow ; St.-Petersburg, 2011. 328 p. (in Russian).
6. Karpova N. L. *Organizatsiya motivatsionnoy vklyuchen-nosti zai-kayushchikhsya i ikh blizkikh v protsess sotsiore-abilitatsii* (Organizing of putters' and their close ones' moti-vational involvement into process of socio-rehabilitation). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 1994, no. 6, pp. 42–45 (in Russian).
7. *Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya* (Psychothera-peutic encyclopaedia). Ed. by B. D. Karvasarsky. St.-Petersburg, 1999. 752 p. (in Russian).
8. *Bibliopsikhologiya i biblioterapiya* (Biblio-psychology and bibliotherapy). Ed. by N. S. Leytes, N. L. Karpova, O. L. Kabachek. Moscow, 2005. 480 p. (in Russian).
9. Nekrasova Yu. B., Bodalev A. A., Karpova N. L. [et al.]. *Razrabotka novykh putey sotsioreabilitatsii lyudey s razlichnymi formami narushennogo obshcheniya* (Working out new ways of socio-rehabilitation of people with different forms of broken communication). *Vestnik RGNF* (Herald of Russian humanities scientific fond), 1996, no. 3, pp. 199–206 (in Russian).



работы по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых. Уточнено понятие «коммуникативное поведение» применительно к заикающимся подросткам и взрослым; впервые в качестве факторов, характеризующих коммуникативное поведение заикающихся, рассмотрены формальные аспекты коммуникативного поведения, коммуникативный контроль, коммуникативные склонности, личностные черты заикающихся, влияющие на их коммуникативное поведение, что позволило научно обосновать, разработать и экспериментально



доказать эффективность системы работы по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых, выявить и проанализировать положительные изменения в коммуникативном поведении заикающихся, способствующие совершенствованию коррекционного воздействия по устранению заикания у подростков и взрослых.

Ключевые слова: заикание, речь, коммуникативное поведение, коммуникативные навыки, система работы по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-342-347

К постановке проблемы

Одним из приоритетных направлений специального образования является социальная адаптация и интеграция лиц с особенностями психофизического развития в общество. Успешность социальной адаптации в значительной степени определяется уровнем развития личности, качеством ее общения в социуме (А. Г. Асмолов [1], А. А. Бодалев [2] и др.).

Многие области профессиональной, учебной и других видов деятельности заикающихся связаны с нервно-психическим напряжением, стрессами. Урбанизация, ускорение темпа жизни, информационные перегрузки, усиливая это напряжение, зачастую способствуют возникновению и развитию пограничных форм нервно-психических нарушений и расстройств поведения, что выводит вопросы диагностики особенностей коммуникативного поведения в ряд важнейших задач коррекционной работы с заикающимися.

Речевая деятельность является основой формирования социальных связей человека с окружающим миром (А. Н. Леонтьев) [3]. При нарушении речевой функции у индивида возникают проблемы, связанные с общением, наблюдаются отклонения в коммуникативном поведении (В. А. Калягин) [4], (Т. А. Болдырева) [5].

Многие авторы указывают, что коммуникативное поведение во многом зависит от уровня социальных представлений человека, его направленности на овладение различными формами и средствами общения (как речевыми, так и неречевыми) и определяется формой, объектом и средствами коммуникации, коммуникативной компетентностью человека (А. В. Дроздов, Ж. М. Глозман, Н. Г. Еленский, Л. А. Зайцева, С. А. Игнатьева, Р. А. Максимова).

Анализ исследований по проблеме заикания у подростков и взрослых свидетельствует о том, что заикание как одно из наиболее сложных и длительно протекающих речевых нарушений характеризуется не только расстройством темпа, ритма и плавности экспрессивной речи, изменениями эмоционально-волевой сферы, но, прежде всего, преимущественным нарушением ее коммуникативной функции (Н. М. Асатиани, Л. А. Зайцева, Н. Л. Карпова, Р. Е. Левина, Г. Д. Не-

ткачев, В. И. Селиверстов, Н. Н. Станишевская и др.). Авторы указывают на необходимость разрушения «динамических стереотипов», возникающих в ответ на эмоционально значимые раздражители, важность установления на каждом этапе коррекции уровня доступной деятельности, в ходе которой изменяются личностные качества заикающихся, повышается устойчивость к фрустрационным ситуациям. Актуальной становится задача поиска методов коррекционной работы не только с целью исправления техники речи заикающихся, но и для воспитания у них умения общаться, взаимодействовать с людьми. Речь идет о реабилитации, в результате которой происходит коррекция как отдельных черт личности, так и стереотипов коммуникативного поведения подростков и взрослых с заиканием.

Однако, признавая значимость исследований, направленных на изучение процесса коммуникации заикающихся, указания на нарушение их коммуникативного поведения, следует отметить, что авторами не уточняется содержание понятия «коммуникативное поведение» применительно к заикающимся подросткам и взрослым, отсутствуют данные о факторах, влияющих на их коммуникативное поведение. Недостаточная теоретическая и методическая разработанность проблемы и потребность в научно обоснованной методике работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых определили актуальность данного исследования.

Коммуникативное поведение заикающихся подростков и взрослых

В качестве коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых [6] мы рассматриваем совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. Его ведущими факторами являются формальные аспекты коммуникативного поведения (интонация, длительность высказываний, частота обращений к партнеру, легкость включения в разговор, наличие персевераций, плавность, громкость речи, быстрота реакции ответов, частота пауз-остановок, эмоциональность речи, использование невербальных средств – мимики, жестов); коммуникативный контроль (умение оценивать другого участника коммуникации, контролировать собственное эмоциональное состояние); коммуникативные склонности (умение легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, расширять сферу общения, участвовать в общественных мероприятиях, связанных с использованием речи); личностные черты, влияющие на коммуникативное поведение (самодостаточность, эмоциональная устойчивость, расслабленность, смелость, рассудительность, сознательность,



дипломатичность, склонность к опасениям, недисциплинированность, жесткость, радикализм, доверчивость, отзывчивость, доминантность) [6].

Особенности коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых проявляются в более низком, по сравнению с нормально говорящими, уровне сформированности формальных аспектов коммуникативного поведения, коммуникативного контроля, коммуникативных склонностей, деструкции личностных черт заикающихся. Недостаточная сформированность формальных аспектов проявляется в наличии персевераций, нарушении плавности речи, трудности включения в разговор, снижении быстроты реакции ответов, низкой частоте обращений к партнеру, краткости высказываний, в частом, немотивированном использовании невербальных средств речи (излишней жестикуляции). Нарушение коммуникативного контроля у заикающихся выражается в склонности к обидам в затруднительных ситуациях, создании спорных и конфликтных ситуаций, болезненной чувствительности к неудачам в общении, неспособности учитывать мнение партнера, его эмоциональное состояние. Несформированность коммуникативных склонностей обнаруживается в снижении инициативы в общении, трудностях в установлении контактов с людьми, во время выступлений перед аудиторией, в неумении убеждать, отстаивать свое мнение. Наиболее характерными особенностями личности заикающихся являются доминантность, напряженность, раздражительность, отсутствие смелости, замкнутость, тревожность, конформизм (зависимость от чужого мнения и ориентированность на социальное одобрение). В сравнении с нормально говорящими, у заикающихся подростков и взрослых превалирует низкий уровень сформированности коммуникативного поведения.

Педагогическая практика в устранении заикания у подростков и взрослых

Результаты исследования. Изучение состояния педагогической практики в устранении заикания у подростков и взрослых выявило отсутствие целенаправленной работы по формированию у них коммуникативного поведения. В планах специалистов, занимающихся коррекцией заикания, имеются мероприятия по формированию отдельных коммуникативных навыков и техники речи, представленные на различных этапах работы. Фрагментарно применяются только отдельные виды функциональных тренировок монологической, вопросно-ответной, диалогической речи в различных ситуациях коммуникативного общения, в других случаях иногда используются ролевые игры («Рекламный агент», «Оптимисты и скептики»), игры с партнером («Компакт-опрос», «Звонок другу»), упражнения для совершенствования психологических и этических умений,

необходимых в общении («Выбор места», «Спорщик»), тренинги конструктивного взаимодействия с собеседником для развития коммуникативных способностей («Разговор с незнакомцем»). Однако все перечисленные мероприятия по формированию навыков коммуникативного поведения носят фрагментарный характер и используются далеко не всегда, не объединены общей целью, позволяющей представить данную работу как систему.

Система коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых включает: целевой компонент – цель и задачи работы по формированию этого поведения; содержательный компонент – содержание педагогической деятельности (диагностическая работа, коррекционные занятия, работа с семьей); контрольно-оценочный компонент – оценка результатов коррекционно-педагогической работы, динамики формирования коммуникативного поведения заикающихся на основе их дневниковых записей и анализа этих записей учителем-логопедом; организационный компонент – условия организации и осуществления коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативного поведения.

Разрабатывая систему коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых, мы придерживались принципа постепенного усиления эмоциональной значимости ситуации речевого общения, или «ступенчатого приближения к объекту страха» (по Н. М. Асатиани).

Целью работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых является совершенствование социального взаимодействия путем преодоления специфических особенностей коммуникативного поведения, что обеспечит основные виды коммуникации в процессе социального взаимодействия и функционирование коммуникативно-речевых навыков, сформированных в процессе логопедических занятий. Задачами работы по формированию коммуникативного поведения являются:

- преодоление признаков несформированности коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, возникающих в результате деструкции личностных черт, отвечающих за коммуникацию (это проявляется в раздражительности, чувстве неполноценности, нерешительности в процессе коммуникативного общения вследствие невротизации поведения или конфликтности, уходе от речевого общения, а в ряде случаев – асоциальном поведении вследствие психопатизации поведения; в низком уровне отзывчивости; в выраженной эмоциональной неустойчивости и др.);
- воспитание социальной смелости, общительности;
- формирование навыков адекватного коммуникативного поведения в различных, в том числе фрустрирующих, ситуациях общения;



– коррекция социальных установок и ролей, что безусловно будет способствовать совершенствованию имеющегося у заикающихся социально-ролевого статуса.

Система работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых реализуется в три этапа коррекционной работы, а также включает диагностическую работу, контрольно-оценочную и семейное консультирование [6].

Этапы работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся согласуются с основными этапами логопедической работы по воспитанию навыков плавной речи, в процессе которой формируются навыки этого поведения. Тренировочные упражнения включаются в структуру логопедических занятий на этапе усвоения первоначальных речевых навыков и продолжают выполняться до момента окончания курса коррекции речи. Обязательным условием успешности работы является соответствие уровня сложности речевых упражнений уровню сложности предлагаемых проблемных речевых ситуаций, так называемых функциональных тренировок речи.

На начальном этапе логопедической работы используются легкие проблемные речевые ситуации с малой степенью фрустрированности, затем они усложняются. На заключительных этапах речевой работы используются ситуации с элементами конфликта, спора и др., с высокой степенью фрустрации, как внутри так и вне логопедической группы. Заикающиеся, контролируя **плавность речи**, выполняют упражнения с выходом в социальное окружение, с этой целью перед ними ставится ряд задач, в частности, используются фрустрирующие проблемные речевые ситуации и виды плавной речи, отработанные на логопедических занятиях. Например, необходимо вступить в речевую конфликтную ситуацию, создавшуюся в домашней обстановке или в общественном месте. Подготовительному этапу предшествует диагностическая работа с целью выявления особенностей коммуникативного поведения заикающихся, исследуются факторы, характеризующие это поведение, в частности: акцентированные свойства личности с использованием методики Г. Шмишека для исследования акцентированных черт личности по К. Леонгарду, личностные факторы коммуникативного блока («Адаптированный 16-факторный опросник» Р. Б. Кэттелла), обследуются коммуникативные умения (тест-опросник «Исследование особенностей коммуникативного контроля» В. Маклени), коммуникативно-организаторские склонности (адаптированная методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» КОС-1), особенности самооценки собственного коммуникативного поведения (модифицированная анкета «Исследование самооценки заикающимися отношения к дефекту и речевым трудностям»), разработанная К. П. Беккер и Н. А. Власовой), специфические поведенческие

реакции в процессе общения (опросник для определения уровня невротизации и психопатизации – УНП Е. В. Бажина).

Подготовительный этап включает 7 занятий, которые посвящены воспитанию навыков конструктивного взаимодействия с собеседником в нефрустрирующих ситуациях общения. Целями этого этапа являются формирование коммуникативного поведения и закрепление речи, свободной от заикания, в ситуациях речевого общения, вызывающих появление эмоционального напряжения. Задачи этапа: преодоление персевераций и трудностей включения в разговор; обучение умению контролировать эмоциональное состояние и речь в ситуациях взаимодействия с собеседником; усиление состояния расслабленности во время речи, преодоление замкнутости, тревожности и страха при вступлении в речевой контакт. Учитывая речевые возможности заикающихся, на начальных этапах подбирались такие виды работы, которые вызвали незначительное эмоциональное напряжение (использовались задания «Приветствие», «Простой диалог»). На последующих индивидуальных и групповых логопедических занятиях моделировались короткие диалоги проблемного характера, дискуссии с элементами спора с целью закрепления коммуникативного поведения и свободной от заикания речи в заданиях «Контакт», «Спорщик» и др.

Основной этап состоит из 7 занятий, направленных на совершенствование психологических, эмоционально-поведенческих, этических умений в ситуациях усложненного межличностного общения. Целями второго этапа являлись формирование коммуникативного поведения и закрепление речи, свободной от заикания, в ситуациях речевого общения, вызывающих усиление эмоционального напряжения. Задачи этапа: формирование умения использовать эмоциональную, интонированную речь, устанавливать контакты с собеседником, отстаивать свое мнение; преодоление склонности к созданию конфликтных ситуаций, совершенствование умения контролировать эмоциональные реакции в ситуации спора; усиление проявлений у заикающихся отзывчивости, дипломатичности, расслабленности, снижение раздражительности и импульсивности в процессе речевого общения; преодоление конформизма (зависимости от чужого мнения), склонности к конфликтному выходу из сложных ситуаций. Формирование навыков коммуникативного поведения осуществляется путем воспитания умения последовательного, связного, целенаправленного изложения своих мыслей другому лицу благодаря адекватному выбору манеры поведения, соответствующих лексико-грамматических синтаксических конструкций и правильному построению высказываний в виде полносоставных предложений. Фрустрирующие речевые ситуации характеризуются активной сменой высказываний собеседников, диалоги носят более ситуативный характер. Часто моде-



лируются ситуации конфликта, которые требуют высказывания собственного суждения, отличного от мнения собеседника. С этой целью использовались задания «Позвольте мне сказать», «Неудобная ситуация», «Инициатива», «Разговор с незнакомцем» и др.

Целями третьего, завершающего этапа являлись формирование коммуникативного поведения и закрепление речи, свободной от заикания, как внутри, так и вне логопедической группы, в ситуациях речевого общения, вызывающих значительное эмоциональное напряжение. Задачи этапа: закрепление умения легко включаться в разговор, ускорение реакции при ответах, увеличение частоты обращения к партнеру и длительности высказываний, устранение излишней жестикуляции; формирование умения прогнозировать и предвидеть впечатление, которое они производят на окружающих, поддерживать вежливое, дружеское общение, контролировать свои эмоции в ситуации спора, конфликта; усиление инициативы в общении, закрепление умения устанавливать деловые и товарищеские контакты с окружающими; преодоление неуверенности и эмоциональной неустойчивости в сложных ситуациях речевого общения со знакомыми и незнакомыми собеседниками. В связи с возросшими речевыми возможностями заикающихся подростков и взрослых на занятиях использовались ситуации общения, предполагающие употребление развернутых видов речевого высказывания, самостоятельную постановку вопросов в простой и развернутой формах диалогической речи, умение отвечать на вопросы в ситуациях конфликта, спора с постепенным усилением коммуникативного контроля. На данном этапе использовались ролевые тренинги, дискуссии, диалоги проблемного характера, например, «Рекламный агент», «Неудобная просьба», «Трудный разговор», «Выступление», «Оптимисты и скептики (спор)», «Неудовольствие» и др. Научно-методическое обеспечение коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых включает адаптированные диагностические тесты, направленные на выявление особенностей коммуникативного поведения заикающихся, коррекционные занятия с постепенно усложняющимися ситуациями речевого общения, пособие для учителей-логопедов по формированию коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых, программу семейного консультирования.

Заключение

Система работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся способствует формированию умений, необходимых для развития и совершенствования положительных речевых условий связей путем установления на каждом этапе работы уровня доступной деятельности, в процессе которой формируется и совершенствуется

общая коммуникативная готовность личности, вырабатываются специфические коммуникативные поведенческие навыки, перестраиваются личностные установки и позиции, повышается устойчивость к проблемным речевым ситуациям. Происходит переход от пассивно-оборонительного коммуникативного поведения к активным действиям, направленным на разрешение фрустрирующих речевых ситуаций, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на качество жизни заикающихся подростков и взрослых.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Личность : психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М., 1989. С. 103–109.
2. Бодалёв А. Л. Личность и общение : избр. тр. М., 1983. 272 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977. 919 с.
4. Калягин В. А. Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи // Практическая психология и логопедия. 2005. № 1. С. 52–53.
5. Болдырева Т. А. Экспериментально-психологическое исследование взрослых заикающихся и его значение для проведения психолого-коррекционной работы // Клинико-организационные вопросы общей и судебной психиатрии. М., 1986. С. 63–67.
6. Сыз.Л. А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы : учеб.-метод. пособие. Минск, 2010. 76 с.

Modern Aspects of Social Adaptation of Adolescents and Adults with Stuttering

Lyudmila A. Sys

City clinical polyclinic № 17, Minsk, Belarus
49, Gerasimenko str., Minsk, 220026, Belarus
E-mail: syludmila@mail.ru

Primary focus of this article is on formation of communicative behavior of stuttering adolescents and adults. The article contains the outline of stages of correctional work aimed at forming communicative behavior of people who stutter. The main aim of this piece of research is substantiation, development and approbation of methods of correctional and pedagogical work, which are connected with communicative behavior of stuttering adolescents and adults. It is important for the author to specify the concept of «communicative behavior», which characterizes communicative behavior of adolescents and adults who stutter. The investigation views formal aspects of communicative behavior, communicative control, communication aptitudes, personal traits of people who stutter which influence their communicative behavior, which allowed to scientifically substantiate, develop and experimentally prove the effectiveness of work of the system aimed at forming communicative behavior of adolescents and adults with stuttering, identify and analyze positive changes in communicative behavior of people who stutter, which help to correct stutter of adolescents and adults.



Key words: stutter, communicative behavior, communicative skills, system of work aimed at forming communicative behavior of adolescents and adults who stutter.

References

1. Asmolov A. G. *Lichnost': psikhologicheskaya strategiya vospitaniyayu* (Personality: psychological strategy of education). *Novoe pedagogicheskoe myshlenie* (New pedagogical thinking). Ed. by A. V. Petrovsky. Moscow, 1989. P. 103 (in Russian).
2. Bodalev A. L. *Lichnost' i obshchenie* (Personality and communication). *Izbrannye trudy* (Selected works). Moscow, 1983. 272 p. (in Russian).
3. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* (Activity. Consciousness. Personality). Moscow, 1977. 919 p. (in Russian).
4. Kalyagin V. A. *Kommunikativnye aspekty individual'nykh stiley povedeniya pri narusheniyakh rechi* (Communicative

aspects of individual behavior styles in violation of speech). *Prakticheskaya psikhologiya i logopediya* (Practical psychology and speech therapy), 2005, no. 1, pp. 52–53 (in Russian).

5. Boldyreva T. A. *Eksperimental'no-psikhologicheskoe issledovanie vzroslykh zaikayushchikhsya i ego znachenie dlya provedeniya psikhologo-korreksionnoy raboty* (Experimentally-psychological research of adult stutters and its significance for psychological correctional work). *Kliniko-organizatsionnye voprosy obshchey i sudebnoy psikhiiatrii* (Clinical and organizational matters of general and forensic psychiatry). Moscow, 1986, pp. 63–67 (in Russian).
6. Sys L. A. *Formirovanie kommunikativnogo povedeniya u zaikayushchikhsya podrostkov i vzroslykh v protsesse logopedicheskoy raboty: ucheb.-metod. posobie* (Formation of communicative behavior of stuttering adolescents and adults in process of speech therapy work: the study guide). Minsk, 2010. 76 p. (in Russian).

УДК 159.9

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Сербина

Сербина Марина Анатольевна — аспирант, кафедра психологии, Ульяновский государственный университет, Россия
E-mail: ivanova.ma-psi@mail.ru

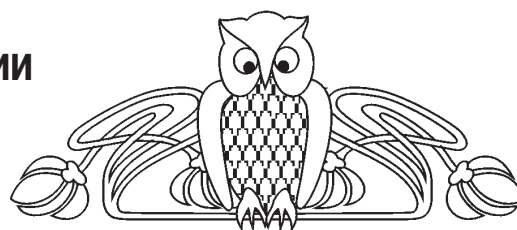
Изложены результаты исследования жизненных сценариев и адаптационных возможностей подростков, обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении; показаны факторы, способствующие успешной адаптации подростка. Представлены результаты исследования, выполненного на репрезентативной выборке учащихся (г. Ульяновск; $N = 98$, возраст 12–17 лет) с применением диагностического инструментария: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда; методика «Сочинение» М. Р. Битяновой, Т. В. Азаровой, адаптированная автором. Установлены различия показателей социально-психологической адаптации у подростков с разными жизненными сценариями. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке программ социально-психологической адаптации учащихся школ.

Ключевые слова: подростки, семья, адаптация, инклюзия, жизненные сценарии.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-347-350

Введение

На сегодняшний день реализация инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений развития большинства стран. Данная форма обучения позволяет всем учащимся в полном объеме участвовать в школьной жизни, однако существует ряд условий, обеспечивающих



эффективность инклюзивного образования, среди которых необходимость психологического сопровождения социальной адаптации на каждом этапе развития детей, начиная с самого раннего возраста. Дети с ограниченными возможностями здоровья, оказываясь в рамках общеобразовательной школы, сталкиваются с объективными сложностями, испытывают дефицит ресурсов, необходимых для их преодоления.

Теоретический анализ проблемы

Процесс интеграции человека в общество и формирование адекватных связей с окружающими людьми мы связываем с жизненными установками личности и сценарием ее жизни. Э. Берн определяет жизненный сценарий как некий план жизни, который формируется в детстве, выделяются выигрышный, проигрышный и безвыигрышный, или банальный, сценарии [1]. По определению Э. Берна, «выигрывающим» является «тот, кто достигает заявленной цели», испытывая при этом чувства удовлетворения и успеха, напротив, «проигрывающим» выступает «тот, кто не достигает заявленной цели». Человек с безвыигрышным сценарием — это индивид, который не рискует, ни к чему особо не стремится, он не выигрывает, но и ничего особо не проигрывает [2], подобный сценарий нередко называют банальным. Важно учитывать, что данная классификация сценариев в значительной мере условна.



Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическое исследование выполнено на репрезентативной выборке учащихся общеобразовательных школ, реализующих инклюзивное образование (г. Ульяновск; $N = 98$, возраст 12–17 лет). С применением методики «Диагностика социально-психологической адаптации» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда исследованы адаптационные способности подростков, с помощью методики М. Р. Битяновой, Т. В. Азаровой «Сочинение» изучены жизненные сценарии учащихся.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате эмпирического исследования были выявлены значимые различия по факторам «принятие себя» ($f = 3,08$ при $p = 0,01$) и «принятие других» ($f = 2,94$ при $p = 0,01$) у подростков двух групп, одну из которых составили учащиеся с проигрышными сценариями, а другую – подростки со сценарием «победителя». Таким образом, было выявлено, что подростки, реализующие проигрышный сценарий, испытывают сложности в адаптации, принятии себя и других такими, какие они есть. Подросткам с высоким уровнем адаптивных возможностей, напротив, чаще свойственен выигрышный сценарий, в соответствии с которым они достигают поставленных перед собой целей. Последние склонны к адекватному восприятию и принятию себя и окружающей действительности так и в, какие они есть.

Итак, на основании полученных данных мы можем рассматривать адаптивные способности личности во взаимосвязи с определенным жизненным сценарием. Мы полагаем, что жизненный сценарий является одним из факторов, способствующих преодолению физических ограничений, жизненных трудностей, преобразованию среды, а также является условием социально-психологической адаптации индивидуума. Реализуя выигрышный жизненный сценарий, подросток использует все имеющиеся у него ресурсы, выбирает ту стратегию поведения, которая приведет его к установлению благоприятных взаимоотношений с окружением и к достижению желаемого результата. В это же время ребенок с проигрышным сценарием выбирает, на наш взгляд, такую жизненную стратегию, которая не приведет к его полноценной адаптации в социуме.

В соответствии с подходом, связанным с изучением особенностей влияния различных социальных институтов на процесс формирования и реализации жизненного пути, одними из наиболее значимых институтов являются семья, образовательные учреждения и средства массовой информации.

Согласно исследованиям А. Адлера, З. Фрейда и других авторов, жизненный путь личности закладывается в раннем детстве, где ведущую роль играет семья и стиль семейного воспитания.

Сформированные в детстве установки и ценности становятся в дальнейшем фундаментом для выбора ребенком самостоятельной жизни или позиции, в которой он постоянно будет рассчитывать на чью-то помощь. Например, по результатам исследований И. И. Шурыгиной, социально успешные родители формируют у своих детей установку на высокую ценность индивидуальных достижений, в то время как в семьях, где преобладает установка на то, что бедность социально непреодолима, возможность достижения успеха связывается с наличием связей и денег [3].

Ребенок, которого с ранних лет поддерживают, ободряют, мотивируют и который готов прикладывать свои усилия и преодолевать трудности, скорее всего, вырастет успешным, уверенным в себе человеком, с адекватной самооценкой, ориентирующимся в любой ситуации, способным конструктивно разрешать практически любые возникающие трудности. Зачастую значимые взрослые неосознанно адресуют своему ребенку так называемые сценарные послания. Подобные утверждения могут оказать различное воздействие на дальнейшую жизнь детей. Ребенок может смириться с образом своего будущего и, будучи взрослым, жить по сценарию, предписанному ему родителями или другими близкими. Более сильная личность, напротив, постарается реализовать антисценарий, то есть будет действовать, доказывая родителям, что он на многое способен. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья находится в более сложном положении, ему в большей степени необходима поддержка и вера в него.

Семья оказывается значимой не только на этапе формирования жизненного сценария, но и на этапе его реализации. Семья предоставляет определенные возможности, повышает жизнестойкость личности или, наоборот, ограничивает ее жизненные силы.

Особую роль семья играет в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Согласно исследованиям родители с высшим образованием стремятся использовать различные формы получения информации о заболевании своего ребенка, читают специальную литературу [3]. Значимым для них является не только медицинский аспект информации, но и особенности взаимоотношений с ребенком, его воспитания и обучения.

Большую роль в формировании жизненного сценария играет стиль семейного воспитания. Зачастую родители, выбирая неадекватный стиль воспитания, например по типу гиперопеки, забывают о том, что помимо собственной активности необходимо воспитывать в ребенке самостоятельность и активность. Когда дело касается детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, важно сделать акцент на развитии навыков самообслуживания как основы самостоятельности.



Как показало исследование [4], только у 20,7% детей с нарушениями зрения различной степени тяжести сознательного возраста имеются домашние обязанности. Этот факт позволяет сделать вывод, что родители не придают большого значения формированию элементарных навыков социально-бытового обслуживания, а значит, и развитию таких качеств личности, как ответственность, дисциплинированность и самостоятельность. Таким образом, у ребенка, растущего в подобной семье, скорее всего, будет сформирован проигрышный жизненный сценарий и, с большой долей вероятности, он будет испытывать трудности в социально-психологической адаптации не только в школьном коллективе, но и в социуме в целом.

Социально-психологическая поддержка специалиста по работе с такой семьей позволяет родителям не только получить квалифицированную помощь и поддержку реабилитационного характера, но и обозначить возможные варианты социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Однако на процесс формирования жизненного сценария влияют также и образовательные учреждения, средства массовой информации и общество в целом. Выбирая ту или иную жизненную стратегию, индивид опирается и на социокультурные образцы построения жизненного пути. Жизненные стратегии в большинстве случаев являются типичными для той социальной группы, в которой происходит процесс социализации личности. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья возникает ряд проблем, требующих создания дополнительных условий для его полноценной социализации.

Таким образом, деятельность образовательного учреждения, реализующего инклюзивное образование, должна быть направлена на обеспечение гармоничного и продуктивного взаимодействия между учащимися с ограниченными возможностями здоровья, их сверстниками, родителями и педагогами.

Мы говорим о необходимости психологического сопровождения социальной адаптации на каждом этапе развития детей, так как не рассматриваем жизненный сценарий как нечто, не подлежащее изменениям. Изменение социальных отношений, включение личности в новую систему будут способствовать изменению жизненных установок и стратегий. Педагогическая практика показала, что ребенок с особенностями, попадая в среду здоровых сверстников, движется и развивается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации. Именно поэтому необходимо развитие адаптационных возможностей всех участников образовательного процесса и формирование условий, при которых у подростков развивается позитивный жизненный сценарий. Однако подросток с ограниченными возможностями здоровья, как показывают исследования, сталкивается не только с функциональной ограни-

ченностью, но и с препятствиями, формируемыми средой жизнедеятельности личности.

Развитие инклюзивного образования, на наш взгляд, предполагает не только качественное изменение жизненных сценариев учащихся с ограниченными возможностями здоровья, но и комплексную трансформацию жизненных установок их сверстников, родителей и педагогов. В условиях инклюзивного образования, для которого характерны вышеуказанные трудности, наибольшие адаптивные возможности будут у подростков с выигрышным сценарием, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Жизненный сценарий является тем фактором, опираясь на который, личность воспринимает, принимает и преодолевает различные трудные ситуации, с которыми сталкивается на протяжении жизнедеятельности. Таким образом, мы полагаем, что именно подросток, реализующий выигрышный жизненный сценарий, сформированный в раннем детстве или осознанный и скорректированный позже, скорее адаптируется к новым условиям инклюзивного образования.

Изменение социальных отношений как одного из аспектов инклюзии заключается в том, что родители и специалисты становятся соавторами в построении перспектив образовательного маршрута ребенка, повышается психолого-педагогическая компетентность родителей и педагогов, активизируются внутренние ресурсы, направленные на конструктивные и продуктивные жизненные сценарии ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи.

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, несет за него особую ответственность, так как процесс вовлечения ребенка в социум начинается именно в семье, где через общение с самыми близкими людьми закладываются основы самостоятельности, социально-психологической компетентности, жизнестойкости, представления ребенка о себе и других, своих возможностях в настоящем и будущем, формируются адаптивные возможности.

Заключение

Таким образом, формирование жизненного сценария представляет собой сложный и длительный процесс, который происходит под влиянием множества разнообразных факторов. На начальном этапе жизненного пути на его становление существенное влияние оказывает семья. В дальнейшем она может выступать в качестве значимого ресурса, способствующего реализации жизненной стратегии личности, или, наоборот, являться мощным барьером на пути к достижению определенных жизненных целей. Семья способна либо приложить все усилия для успешной интеграции ребенка в социум, индивидуализировав жизненный путь ребенка, либо задать стереотипные условия жизни, в которых



ребенок будет ориентироваться только на зависимость от поддержки семьи и государства.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Развитие адаптивных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой» (грант № 14-06-00143).

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 2006, 576 с.
2. Стюарт Й., Дзюинс В. Жизненный сценарий : как мы пишем историю своей жизни // Библиотека фонда содействия развитию психической культуры. Киев, 2000. URL: <http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm> (дата обращения: 15.03.2015).
3. Шурьгина И. И. Жизненные стратегии подростков // Социологические исследования. 1999. № 5. С. 52–62.
4. Миронова М. В. Влияние семьи на жизненный путь ребенка с ограниченными возможностями // Культура, личность, общество в современном мире : методология, опыт эмпирического исследования : материалы одиннадцатой междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана. (Екатеринбург, 2008). Екатеринбург, 2008. С 277–280.

Family as a Factor Successful Adaptation of Adolescents in Inclusive Education

Marina A. Serbina

Ulyanovsk State University
42, Lev Tolstoy str., Ulyanovsk, 432017, Russia
E-mail: ivanova.ma-psi@mail.ru

The article presents data of the study of life scripts and adaptive capabilities of adolescents enrolled in an inclusive educational institution.

This work represents the results of research carried out on a representative sample of students (Ulyanovsk; $N = 98$, age 12–17 years) with the use of diagnostic tools: diagnostic technique of social – psychological adaptation of C. Rogers and P. Diamond; technique «Essay» adapted by the author. The differences of socio-psychological adjustment between adolescents with different life scenarios. Applied aspect of the problem can be implemented in practice psychological counseling services, as well as in the development of socio-psychological adaptation of pupils.

Key words: adolescents, family, adaptation, inclusion, life scripts.

References

1. Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry* (Games people play. People play games). Moscow, 2006. 576 p. (in Russian).
2. Styuart Y., Dzhoyns V. *Zhiznennyy stsenariy: kak my pishem istoriyu svoey zhizni* (Life script: how we write our life history). *Biblioteka fonda sodeystviya razvitiyu psikhicheskoy kul'tury* (Library by fund of assistance to development of psychic culture). Kiev, 2000. Available at: <http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm> [15 March 2015] (in Russian).
3. Shurygina I. I. *Zhiznennyye strategii podrostkov* (Teenagers' life strategies). *Sotsiologicheskie issledovaniya* (Sociological Studies), 1999, no. 5, pp. 52–62 (in Russian).
4. Mironova M. V. *Vliyaniye sem'i na zhiznennyy put' rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami* (Family's influence on handicapped child's life way). *Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya. Materialy odinnadtsatoy mezhdunar. konf. pamyati prof. L. N. Kogana* (Ekaterinburg, 2008). (Culture, personality, society in modern world: methodology, empiric investigations experience. Materials of 11th international scientific conference in memory of professor L. N. Kogan {Ekaterinburg, 2008}). Ekaterinburg, 2008, pp. 277–280 (in Russian).



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37. 018. 7

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Л. П. Шустова, О. Г. Никитина, В. В. Гриценко

Шустова Любовь Порфирьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра менеджмента и педагогических технологий, Ульяновский государственный университет им. И. Н. Ульянова, Россия

E-mail: lp_shustova@mail.ru

Никитина Ольга Геннадьевна – директор, Детско-юношеский центр № 3, Ульяновск, Россия

E-mail: dyts3@mail.ru

Гриценко Вероника Валерьевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Детско-юношеский центр № 3, Ульяновск, Россия

E-mail: dyts3@mail.ru

В статье представлен теоретический анализ проблемы реализации поликультурного подхода в социальном воспитании; определены сущность понятия «поликультурность» личности, ее составляющие, содержание и способы организации педагогической деятельности в условиях дополнительного образования; дано описание многообразия субкультур, образующих социокультурное пространство воспитательной организации. Создание комплекса условий, разработка и реализация образовательных программ, форм и методов поликультурного воспитания, использование комплекса диагностических методик на выборке, состоящей из воспитанников и педагогов Детско-юношеского центра № 3 г. Ульяновска, позволили определить эффективность разработанного научно-методического обеспечения реализации поликультурного подхода в социальном воспитании, направленного на формирование поликультурной толерантности и социокультурной идентичности воспитанников учреждения дополнительного образования.

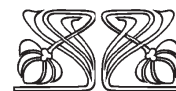
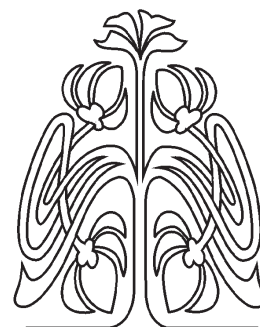
Ключевые слова: поликультурный подход, социальное воспитание, дополнительное образование, социокультурная идентичность, поликультурная толерантность, поликультурность, субкультура.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-351-360

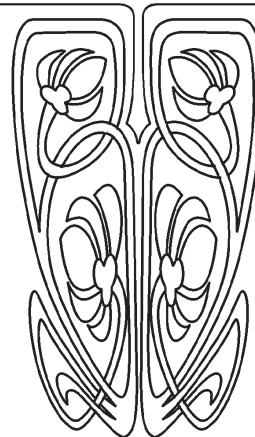
Введение

Реалии современной жизни все более подводят исследователей и педагогов к необходимости учитывать возрастающее значение социокультурной среды в становлении личности. Поликультурный подход в образовании, значимость и популярность которого заметно возросли в последние десятилетия, основан на объективном наличии особых, определяющих закономерности развития человечества в начале нового тысячелетия общественных процессов и явлений. К ним, прежде всего, относятся глобализацию, миграцию населения, наличие национальных и социальных меньшинств, интеграцию, наличие расизма, нетерпимости.

Вместе с тем нельзя не признать, что поликультурное пространство личности весьма многообразно. Любая воспитательная организация, в которой осуществляется социальное воспитание подрастающего поколения, представляет собой поле пересечения множественных культур и субкультур, наличие и своеобразие которых подчас не учитывается педагогами и не используется в воспитательных целях.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Анализ современного состояния работ по данной проблеме свидетельствует о том, что в них рассматриваются отдельные аспекты поликультурности, преимущественно связанные с этническим многообразием. В то же время практически не изучены специфика и возможности поликультурного подхода в социальном воспитании. Теоретические предпосылки исследования данного аспекта заложены в социально-педагогической концепции А. В. Мудрика (идея дифференциации и взаимодействия субкультур), в исследованиях, посвященных осмыслению воспитательного пространства (Е. А. Александрова, Н. М. Борытко, И. Д. Демакова, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.), позволяющих рассматривать социокультурную среду воспитательной организации как поле пересечения и взаимообогащения множественных субкультур [1].

Таким образом, *актуальность исследования* определяется противоречием между потребностями педагогической практики, вызванными растущей ролью системы дополнительного образования, обладающей наибольшими возможностями для реализации поликультурного подхода в социальном воспитании личности, и недостаточной разработанностью научно-методических основ этого процесса. Данное противоречие определяет *проблему исследования* – необходимость удовлетворения требований социума по обеспечению позитивного социального становления личности в поликультурном пространстве и невозможность реализовать этот процесс в условиях дополнительного образования в связи с неразработанностью программного и методического обеспечения данного процесса. *Объектом исследования* является процесс социального воспитания личности в условиях дополнительного образования. *Целью* является разработка научно-методических основ образовательного процесса в учреждении дополнительного образования, обеспечивающего реализацию поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков. Перевод данной цели в систему воспитательных задач требует создания модели поликультурной личности, т. е. определения тех свойств и качеств, которые характеризуют ее толерантность и социокультурную идентичность.

Теоретический анализ проблемы

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию и модель поликультурного подхода в социальном воспитании, разработанные Н. Н. Никитиной совместно с другими исследователями (Н. А. Евлешиной, В. Р. Ясницкой, И. Т. Сулеймановым) [2]. В данной концепции:

- рассматривается поликультурная среда воспитательной организации как объективно существующее многообразие субкультур;
- изучается воспитательный потенциал данных культур;

– определяются условия развития толерантности педагогов по отношению к многообразию субкультур, представленных в организации;

– выявляются условия становления социокультурной толерантности и идентичности воспитанников в поликультурной реальности;

– представлена культура воспитательной организации как поле взаимопроникновения компонентов поликультурной среды, обеспечивающее актуализацию и обогащение их воспитательного потенциала.

Системообразующим подходом исследования является *культурологический* подход, интегрирующий концепции В. С. Библера, С. И. Гессена, М. Мид, Н. Б. Крыловой и др. Методологическую основу исследования составляют также: *философские* концепции М. Бубера, М. С. Кагана, М. Шеллера, Ч. Тейлора, Г. Швайцера; *психологические* теории Э. Эриксона, Т. Шибутани, А. В. Петровского, А. С. Обухова, А. Г. Асмолова, И. С. Кона; *социологические* подходы к изучению культуры М. Роббера, О. Г. Филатовой, Л. Г. Иониной, Т. Парсонса, Дж. Мердока и др.

Педагогический базис исследования включает в себя концепцию социализации в контексте социального воспитания А. В. Мудрика, теории поликультурного образования и воспитания (А. Н. Джурицкого, Г. Д. Дмитриева, В. Нике, Г. Ауэрнхаймера и др.), теорию воспитательного пространства (Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Д. В. Григорьевой) [3–5].

Теоретическая модель поликультурного подхода в социальном воспитании

На основе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы разработана теоретическая *модель поликультурного подхода в социальном воспитании* (рис. 1). Она опирается на понимание социального воспитания как особого вида относительно контролируемой социализации в рамках воспитательных организаций. Результатом поликультурного воспитания является оптимальное сочетание толерантности и идентичности личности, обозначаемое нами термином «поликультурность». Разработанная теоретическая модель опирается на концепции, идеи и базисные категории поликультурности, а также на концепцию социализации в контексте социального воспитания А. В. Мудрика, которое определяется как возвращение человека в ходе создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [6]. В условиях воспитательной организации поликультурность личности формируется в процессе *со-бытия* различных контактных субкультур: этнических, гендерных, возрастных и др.

С точки зрения *субъект-субъектного* подхода социализация представляет собой интеграцию

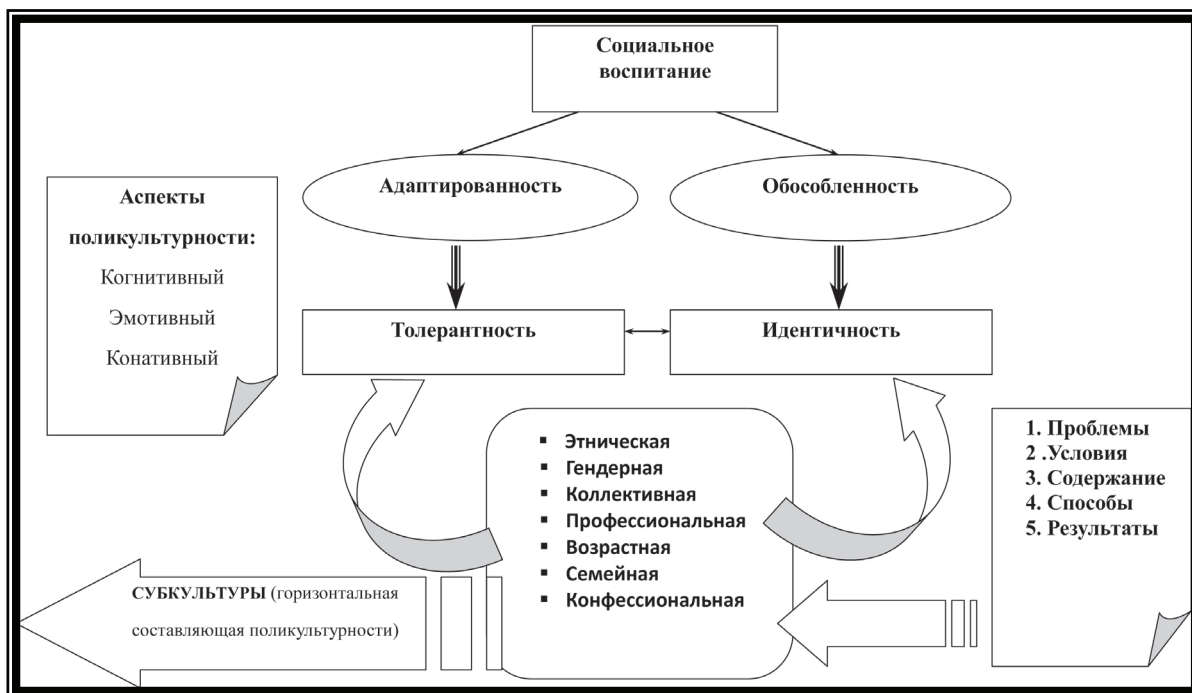


Рис. 1. Теоретическая модель поликультурного подхода в социальном воспитании

двух процессов, находящихся в отношениях взаимодополнительности: *социальной адаптации* (приспособления) и *индивидуализации* (обособления). В соответствии с этой характеристикой *социализированность* в качестве личностной черты человека можно определить как результат процесса социализации в виде того или иного соотношения его потребностей и способностей к приспособлению и обособлению в социуме.

Одной из важнейших составляющих социализированности воспитанника является его *поликультурность* в принятом нами понимании этого термина, которая характеризуется через два диалектически связанных аспекта. Первый, соответствующий социальной адаптированности, представлен *толерантностью* личности по отношению к многообразию взаимодействующих с ней (контактных) культур. Второй, соответствующий социальному обособлению, представлен *социокультурной идентичностью* человека, являющей

собой своеобразный и неповторимый сплав интериоризированных культур и продуцированные им самим культурные ценности. Толерантность и идентичность личности, рассматриваемые как взаимодополнительные и взаимодействующие составляющие поликультурности, выступают как *цели-результаты* социального воспитания.

Для более детального изучения сущности и условий успешного формирования рассмотренных компонентов поликультурности целесообразен анализ *трех аспектов*: когнитивного, эмоционального и конативного (таблица).

Эти аспекты поликультурной толерантности и социокультурной идентичности отражают *последовательность* формирования поликультурности личности. Знание конкретных субкультур, с которыми воспитанник взаимодействует – реально или виртуально, лежит в основе его эмоционального отношения к ним, которое, в свою очередь, служит стимулом к конкретным действиям и поступкам.

Составляющие поликультурной толерантности и социокультурной идентичности

Аспекты	Компоненты	
	Поликультурная толерантность	Социокультурная идентичность
Когнитивный	Информированность и понимание многообразия и особенностей контактных субкультур	Осознание позитивных и негативных аспектов контактных субкультур и собственной культуры
Эмотивный	Позитивное эмоциональное отношение (принятие) иных культур (за исключением контркультур)	Эмоциональная идентификация с референтными культурами, дифференциация эмоционального восприятия позитивных и негативных аспектов собственной культуры
Конативный	Умение адекватно выразить своё отношение к иным культурам через действия и поступки	Умение самоопределяться в многообразии культур и адекватно выражать и развивать свою социокультурную идентичность



Отсюда мы делаем следующий вывод: неадекватность поведения человека в поликультурной ситуации является, как правило, следствием его непонимания (незнания) контактных субкультур и неадекватного к ним эмоционального отношения.

Следующим важным моментом является разграничение понятий «социокультурная среда» и «воспитательное пространство». *Социокультурная среда* в рамках *средового подхода* в теории воспитания (Ю. С. Мануйлова) представляет собой совокупность общественных, социальных и духовных условий, окружающих человека, взаимодействующих с ним и определяющих процесс его социализации [7]. В отличие от нее *воспитательное пространство* – это специально и целенаправленно создаваемая, обогащаемая *со-бытием* субъектов воспитания, «педагогизированная» сфера социальной среды (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Д. В. Григорьев) [5]. С нашей точки зрения, воспитательное пространство представляет собой *поле пересечения* различных культур, их *встречу*, т. е. их взаимопродвижение, взаимооткрытие и взаимообогащение, что и обозначается термином «со-бытие».

Наконец, еще один момент, на котором стоит остановиться, – это определение *многообразия субкультур*, образующих внутреннее социокультурное пространство воспитательной организации: это – этнические, гендерные, коллективные, профессиональные, возрастные, семейные, конфессиональные и др. субкультуры.

Сделаем выводы, отражающие наше понимание *сути поликультурного подхода* в социальном воспитании, она заключается в:

- признанию и принятию *многообразия* культур, включенных (или пересекающихся) в процесс социального воспитания, и максимально возможном изучении их воспитательного потенциала;
 - развитию *толерантности* педагогов и воспитанников по отношению к разнообразию субкультур в воспитательной организации;
 - поддержке *социокультурной идентичности* субъектов воспитания;
 - созданию *благоприятных условий* для совместного бытия (*со-бытия*) субкультур, субъектов и *культурной идентификации* каждого из них.
- Следовательно, достижение цели воспитательной деятельности по формированию поликультурности воспитанников требует решения следующих основных задач:

- обеспечения *знания* воспитанником контактных субкультур и особенностей собственной культуры;
- создания условий для проживания и *эмоционального переживания* поликультурных ситуаций;
- формирования адекватного *поведения*, отражающего социокультурную толерантность и идентичность воспитанника на основе рефлексии собственных знаний и чувств.

Эти задачи также отражают последователь-

ность педагогических действий в рамках поликультурного социального воспитания.

Освоение содержания поликультурного воспитания в Детско-юношеском центре № 3 осуществляется через четыре основных направления деятельности: образовательное (творческое); досугово-развивающее; социально-психологическое; социализирующее. Кратко охарактеризуем каждое из них.

1. Образовательная деятельность, обеспечивающая формирование поликультурного сознания личности в условиях взаимодействия и пересечения различных культур и субкультур, включает в себя целенаправленные *методы, формы и технологии* как обучения, так и воспитания. Она осуществляется посредством разработки и реализации образовательных программ художественно-эстетической и физкультурно-спортивной направленности, обеспечивающих поддержку становления *этнической идентичности* при обучении хореографическому искусству («Азбука хореографии», «Фаворит», «Веснушки», «Вояж»), формирующих *возрастную и гендерную толерантность* у воспитанников (театральная студия «Музыкальная сказка» и др.), обеспечивающих поддержку становления *гендерной идентичности* подростков, девочек и мальчиков («Мастерица», «Волшебный мир рукоделия», «Бокс» и т. д.).

Особенностью Детско-юношеского центра (ДЮЦ) является направленность на самореализацию воспитанников в различных видах деятельности, в которой дети получают не только новые знания, но и опыт творческого взаимодействия и конструктивной самореализации. Подчеркнем, что наиболее сообразными поликультурному подходу, на наш взгляд, являются целенаправленно создаваемые *ситуации: успеха*, которая формирует *идентичность* воспитанника как субъекта и коллектива как полисубъекта; *диалога культур*, воспитывающая поликультурную толерантность; *творчества*, способствующая приобретению *опыта поликультурного взаимодействия*.

2. Досугово-развивающая деятельность: под ней мы понимаем деятельность по организации свободного времени, обеспечивающую реализацию духовных потребностей и интересов воспитанников, обладающую личностно-развивающим характером. В ее процессе происходит освоение социокультурного опыта, ценностей и различных видов творческой самодеятельности. Организация массовых воспитательных и досуговых мероприятий (театрализованных игровых программ, вечеров, конкурсов, народных праздников и гуляний, фестивалей, концертов, акций и т. д.), с одной стороны, оказывает позитивное влияние на развитие индивидуальности детей и подростков, с другой – обеспечивает интеграцию объединений.

К досугово-развивающим мероприятиям, направленным на *формирование этнической толерантности и идентичности*, можно от-



нести: организацию православных и народных праздников; проведение фестиваля дружбы «Мы разные, но мы вместе»; внеклассные мероприятия «Традиции народов Поволжья»; посещение музеев народной культуры; участие в фестивале российско-азербайджанской дружбы, в проведении народных азербайджанских праздников; участие в трудовых акциях по восстановлению памятников культуры, в фестивале народных единоборств и др. В целях формирования гендерной толерантности и идентичности организуются конкурс «Мисс ДЮЦ № 3», «Рыцарский турнир», игровые программы для детей и подростков, мероприятия с родителями и др.

Формирование организационной культуры и коллективной идентичности объединений предполагает проведение следующих мероприятий: праздника «Посвящение в кружковцы»; акций; конкурса художественного и декоративно-прикладного творчества; дней семейного общения; театрализованных игровых и праздничных программ и др. Организация многообразных досуговых мероприятий обеспечивает интеграцию объединений, взаимодействие большого контингента детей – представителей различных возрастных, гендерных, социальных, этнических и иных групп.

3. Социально-психологическая деятельность направлена на сопровождение образовательных программ и помощь детям в решении их проблем. Данное направление осуществляется социально-психологической службой ДЮЦ № 3 в составе педагога-психолога и социального педагога, призванной обеспечить целостность процесса реализации поликультурного подхода в учреждениях дополнительного образования. Одним из видов деятельности социально-психологической службы является диагностика исходного состояния уровня толерантности и идентичности воспитанников и педагогов, а также мониторинг его изменения в процессе образовательной деятельности; другим направлением – коррекционно-развивающая работа с воспитанниками, включающая игровые и коммуникативные тренинги, беседы, дискуссии, круглые столы, акции и т. д.

Служба осуществляет также:

- социально-психологическое сопровождение семей воспитанников;
- опосредованное социально-психологическое воздействие через создание соответствующей педагогической ситуации, среды, позволяющей сплотить детские коллективы, сформировать коллективные традиции, создать детям условия для самореализации, развития навыков эффективного общения;
- работу с детьми особых социальных групп (групп риска, находящихся под опекой), которая включает в себя социально-психологическую поддержку подростков, посещающих трудовой отряд «Засвияжцы»;

- психолого-педагогическое просвещение педагогов – обеспечение их знаниями и умениями, необходимыми для эффективной реализации поликультурного подхода, успешного межличностного общения с воспитанниками и коллегами.

Таким образом, социально-психологическое сопровождение базируется на взаимодействии с педагогами дополнительного образования, социумом и ориентируется на систематическую работу с педагогами, родителями и воспитанниками.

4. Социализация субъектов образовательной среды обеспечивается следующими направлениями деятельности ДЮЦ № 3:

- развитием социально-профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, включающим в себя разработку и внедрение программы методической и социально-психологической подготовки педагогов к реализации поликультурного подхода в социальном воспитании через освоение способов его реализации;

- взаимодействием с окружающей социальной средой (общеобразовательными организациями, учреждениями культуры, муниципальными органами управления образованием, средствами массовой информации, общественными организациями, конфессиями и семьями учащихся) в воспитательной деятельности по реализации поликультурного подхода.

Выборка и методики исследования

Исследование осуществлялось на базе Детско-юношеского центра № 3 Засвияжского района г. Ульяновска. Для диагностики были выбраны воспитанники объединений различной направленности, в том числе тех, в которых занимаются трудные дети (воспитанники клуба «Рост» – дети особых социальных групп) и летнего трудового лагеря «Засвияжцы» (подростки, стоящие на внутришкольном учете и в комиссии по делам несовершеннолетних) – в количестве 400 человек (253 воспитанника – экспериментальная группа, 147 воспитанников – контрольная группа). Кроме того, в исследовании участвовало 30 педагогов.

С целью критериально-диагностического обеспечения реализации поликультурного подхода в социальном воспитании личности нами был разработан пакет методик, включающий в себя: опросник «Поликультурная толерантность и идентичность», разработанный авторами концепции поликультурного подхода в социальном воспитании (Н. Н. Никитиной, В. Р. Ясницкой, Н. А. Евлешиной); опросник «Толерантность» П. И. Степанова; методику для определения социокультурной идентичности (ОСКИ); методику диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой).



Цели психолого-педагогической диагностики:

- выявление проблем в становлении поликультурной толерантности и идентичности у педагогов и воспитанников;
- сравнительный анализ показателей сформированности поликультурной толерантности и идентичности педагогов и воспитанников;
- определение степени эффективности экспериментальной деятельности на основе изучения динамики становления толерантности и социокультурной идентичности педагогов и воспитанников.

Основной методикой психолого-педагогической диагностики является опросник «*Поликультурная толерантность и идентичность*» (Н. Н. Никитиной, В. Р. Ясницкой, Н. А. Евлешиной). Содержание диагностики основано на модели поликультурного подхода в социальном воспитании и включает изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней поликультурной толерантности и идентичности педагогов и воспитанников. Методика рассчитана на старших подростков и старшеклассников (1-й вариант) и педагогов (2-й вариант).

По результатам входной диагностики были определены основные направления работы, результаты итоговой диагностики позволили проанализировать и оценить степень эффективности осуществленной экспериментальной деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение

Экспериментальная оценка эффективности научно-методического обеспечения реализации поликультурного подхода в социальном воспитании подростков осуществлялась по опроснику Н. Н. Никитиной с соавторами. Обработка результатов проводилась методом шкалирования. Коэффициенты, вычисляемые по каждому блоку, отражают следующие компоненты поликультурности личности: первые два (КТ и КИ) соответствуют *когнитивному уровню* толерантности и идентичности; вторые (ЭТ и ЭИ) – *эмоциональному уровню* толерантности и идентичности; третья пара коэффициентов (ПТ и ПИ) – *поведенческому уровню* толерантности и идентичности. Единицы измерения – числовые значения каждого коэффициента.

Рассмотрим результаты диагностики сформированности поликультурности у воспитанников. Диагностическое исследование степени толерантности воспитанников к представителям *неформальных молодежных субкультур* (эмо, паркурщикам, анимешникам и пр.) свидетельствует о том, что подростки достаточно информированы об особенностях различных молодежных субкультур, представленных в ДЮОЦ. Воспитанники демонстрируют как высокий эмоциональный уровень толерантности ($ЭИ_1 = 2,8$), так и поведенческий, отражающий готовность к взаи-

модействию с представителями иных субкультур ($ПИ_1 = 2,9$). В то же время лишь 3% из этих подростков относят себя к представителям одной из перечисленных групп, что свидетельствует либо о неточном знании особенностей молодежных субкультур в их объединениях, либо о нежелании признаваться в своей принадлежности к данным группам.

Большинство респондентов осознают негативные аспекты влияния отдельных молодежных субкультур и не стремятся идентифицировать себя с какой-либо определенной молодежной группой.

Анализ результатов исследования степени толерантности к *гендерной субкультуре* и гендерной идентичности воспитанников учреждений дополнительного образования показал, что подростки знают и понимают особенности и нормы общения с представителями противоположного пола, позитивно относятся к совместному обучению, в целом охотно общаются друг с другом в объединениях.

Большинство подростков старается соответствовать в своем поведении нормам и ценностям, принятым в данной гендерной субкультуре, что свидетельствует о наличии внешней субкультурной идентификации. Вместе с тем, если мальчики и юноши полностью ориентированы на традиционные для мужчин нормы поведения, стараются быть сильными и помогать девочкам, то часть девочек в начале эксперимента демонстрировала нежелание проявлять в своем поведении исконно женские качества – быть скромной, мягкой и заботливой (33%). В связи с этим педагоги в своих образовательных программах сделали акцент на развитии гендерной идентичности воспитанников-девочек. Эта работа дала положительный результат: снизилось количество девочек, которые демонстрировали нежелание проявлять в своем поведении исконно женские качества (17%).

Результаты изучения толерантности воспитанников к другим *коллективным субкультурам* свидетельствует о том, что не все подростки знакомы с особенностями и традициями таких объединений. Эмоционально они готовы принимать воспитанников других объединений ($ЭТ_3 = 3,6$ и $3,7$ соответственно) и стремятся к общению с ними ($ПТ_3 = 3,4$). Высоко оценивают воспитанники принадлежность к собственной коллективной субкультуре: на когнитивном уровне это выражается в знании традиций и особенностей своего объединения ($КИ_3 = 3,75$). Подростки демонстрируют полную эмоциональную удовлетворенность принадлежностью к данной коллективной субкультуре ($ЭИ_3 = 3,8$). Что касается внешней, поведенческой идентификации с коллективной субкультурой своего объединения, здесь показатели значительно ниже ($ПИ_3 = 3,15$). Это связано с тем, что некоторые подростки стремятся отстаивать свою индивидуальность и не хотят полностью следовать нормам и правилам поведения своей группы. Возможна и другая причина: объединение, в котором занимается подросток, не стало



для него той референтной коллективной субкультурой, с которой он себя идентифицирует, скорее всего, из-за кратковременности присутствия в нем и контактов между детьми.

В конце эксперимента показатель поведенческой субкультурной идентификации с коллективной субкультурой своего объединения незначительно повысился ($ПИ_3 = 4,1$) благодаря тому, что велась целенаправленная работа педагогов и социально-психологической службы по развитию целостности и единства в коллективе.

В учреждении дополнительного образования детей представлены различные *возрастные субкультуры*: здесь занимаются учащиеся начальных классов, основной школы, старшекласники, обучающиеся СПО. К отдельной взрослой возрастной субкультуре можно отнести педагогов дополнительного образования. В качестве результатов исследования необходимо отметить высокую степень толерантности воспитанников к взрослой субкультуре, представленной педагогами объединений. Она прослеживается как на когнитивном уровне (входная диагностика $КТ_4 = 3,8$; итоговая диагностика $КТ_4 = 4,1$), так и на эмоциональном (входная диагностика $ЭТ_4 = 3,65$; итоговая диагностика $ЭТ_4 = 3,9$). Воспитанники способны адекватно выразить свое отношение к педагогам через действия и поступки (входная диагностика $ПТ_4 = 3,6$; итоговая диагностика $ПТ_4 = 3,9$). Вероятно, это связано с добровольным характером обучения в учреждении дополнительного образования, предоставляемой воспитанникам свободой выбора объединения с учетом своих интересов и потребностей, а также возможностей самореализации, в результате чего педагог становится значимым взрослым, общение с которым интересно для каждого из них.

Воспитанники идентифицируют себя со своей возрастной группой. На когнитивном уровне они демонстрируют знание и понимание норм, прав и обязанностей, связанных с их позицией обучающегося (входная диагностика $КИ_4 = 3,7$; итоговая – $КИ_4 = 4,1$). Они позитивно воспринимают своих сверстников, их поведение и внешний облик (входная диагностика $ЭИ_4 = 3,65$; итоговая диагностика $ЭИ_4 = 3,9$), в своем поведении стремятся соответствовать возрастным нормам и ролевому статусу (входная диагностика $ПИ_4 = 3,6$; итоговая диагностика $ПИ_4 = 3,8$).

В объединениях учреждений дополнительного образования занимаются дети разных национальностей. Здесь наиболее полно представлены традиционные *этнические культуры* Поволжья: русские, татары, чуваша, мордва, а также появившиеся в результате миграционных процессов представители постсоветских и республик Северного Кавказа (особенно в таких спортивных объединениях, как бокс, борьба). Поэтому проблема этнической толерантности и сохранения этнической идентичности актуальна для данного вида воспитательной организации.

Анализ результатов опроса воспитанников показал, что подростки демонстрируют достаточно высокий уровень толерантности к представителям других этнических субкультур: они позитивно относятся к наличию в составе объединений детей разных национальностей (входная диагностика $КТ_5 = 3,9$; итоговая диагностика $КТ_5 = 4,2$), эмоционально принимают их особенности (входная диагностика $ЭТ_5 = 3,65$; итоговая диагностика $ЭТ_5 = 4$), дружат со сверстниками разных национальностей (входная диагностика $ПТ_5 = 3,7$; итоговая диагностика $ПТ_5 = 3,9$). Есть подростки (2%), которые демонстрируют интолерантность к представителям контактных этнических субкультур.

Необходимо отметить также достаточно высокие когнитивный и эмоциональный уровни сформированности этнической идентичности воспитанников. Подростки считают, что они знают обычаи и традиции своего народа (входная диагностика $КИ_5 = 3,55$; итоговая диагностика $КИ_5 = 3,7$), гордятся принадлежностью к своей нации (входная диагностика $ЭИ_5 = 3,8$; итоговая диагностика $ЭИ_5 = 4,2$). Вместе с тем 7% подростков считают, что они недостаточно хорошо знают присущие своей этнической культуре традиции и обычаи. Более низкий средний балл поведенческого уровня ($ПИ_5 = 3,1$) свидетельствует о том, что не все воспитанники объединений ориентируются в своем поведении на принятые в этнической культуре традиции и нормы. В результате реализации воспитательной программы ДЮЦ № 3 повысился средний балл на поведенческом уровне ($ПИ_5 = 4$), т. е. воспитанники объединений стали больше ориентироваться на принятие традиций и норм этнической культуры.

Наличие представителей различных конфессий в объединениях учреждений дополнительного образования связано с двумя причинами: присутствием представителей этнических культур, традиционно принадлежащих к разным *религиозным конфессиям* (прежде всего православной и мусульманской), а также с тенденцией конфессионализации общества и повышением роли конфессий в духовно-нравственном воспитании молодежи. Большая часть воспитанников понимает и принимает многоконфессиональность современного общества ($КТ_6 = 3,8$), старается проявлять веротерпимость в своем отношении и поведении, касающихся к верующих ($ПТ_6 = 3,4$; $ЭП_6 = 3,8$). Но эти заявления не в полной степени подкрепляются стремлением знать особенности других религий: 31% воспитанников продемонстрировали, что им не интересны эти особенности. В связи с этим многие воспитательные мероприятия были направлены на духовно-нравственное воспитание: «Рождественская звезда», «Обычаи и обряды народов Поволжья», «Возродим Русь святую» и др.

Подытоживая, можно отметить, что показатель сформированности *поликультурной толерантности* воспитанников по отношению к взаимодействующим с ними культурам и их



социокультурной идентичности повысился, по сравнению с входной диагностикой, на когнитивном, эмотивном и, в особенности, на поведенческом уровнях.

Результаты диагностики сформированности поликультурности у педагогов.

Осуществление поликультурного подхода в социальном воспитании возможно при условии готовности педагогов к его реализации, а следовательно, требует изучения и соотнесения степени их толерантности к различным субкультурам, представленным в воспитательной организации, и собственной социокультурной идентичности с данными, полученными при изучении их воспитанников.

Анализ результатов опроса педагогов ДЮЦ № 3 показал, что степень их информированности о наличии представителей *молодежных субкультур* в объединениях ниже, чем у детей; 35% из них не знают особенностей различных молодежных субкультур. Что касается эмотивного и поведенческого уровней толерантности, то большинство из них эмоционально принимает членов молодежных групп, готово общаться и работать с ними.

Так же, как и дети, педагоги демонстрируют высокий уровень *гендерной толерантности*: они знают и понимают, как общаться с мальчиками и с девочками; позитивно относятся к тем и к другим, охотно общаются с ними. Что касается собственной гендерной идентичности, то на когнитивном и эмоциональном уровнях она достаточно высока, несколько ниже – на поведенческом: как и девочки, некоторые женщины-педагоги (20%) не могут идентифицировать свое поведение с традиционными женскими качествами – скромностью, мягкостью, заботливостью и др.

Некая пространственная изолированность детских объединений как характерная черта образовательного процесса в детских учреждениях дополнительного образования, отражается в недостаточной информированности педагогов об особенностях и традициях других *коллективных субкультур*, которые отличаются: 1) внешними артефактами – символами, внешним видом их представителей, материально-предметной средой, традициями; 2) ожиданиями, представлениями, нормами, отношениями; 3) ценностями, формируемыми в коллективе; 4) способами создания педагогами субкультуры своего коллектива.

Вместе с тем педагоги демонстрируют достаточно высокий уровень эмоционального отношения и готовность к взаимодействию с ними. В связи с этим воспитательная работа в ДЮЦ № 3 была направлена на взаимное сотрудничество всех объединений. Педагоги делились своими достижениями в профессиональной сфере с коллегами на методических объединениях, социально значимых мероприятиях центра, как следствие, повысился уровень информированности педагогов об особенностях и традициях коллективных субкультур.

Что касается толерантности к другой *возрастной субкультуре* (детской), то результаты педагогов ниже, чем у подростков: на когнитивном уровне средний балл 3,25 (у детей по отношению к педагогам 3,8); на эмоциональном – 3,1 (у детей 3,8). В то же время педагоги ориентированы на детей при выполнении своих профессиональных обязанностей ($ПТ_4 = 3,85$). Чтобы повысить у педагогов толерантность к детской возрастной субкультуре, проводилась целенаправленная работа: работали методические объединения по темам «Мы такие разные, но...», «Уж эти трудные подростки» и т. д.; проводились совместные мероприятия педагогов с обучающимися; педагоги консультировались по вопросу эффективного взаимодействия с детьми. Результаты данной деятельности видны в исходящей диагностике: на когнитивном уровне средний балл – 3,8; на эмоциональном – 3,7.

Блок вопросов, касающихся этнической толерантности и идентичности педагогов дополнительного образования, позволил выявить высокий уровень толерантности к *этническим субкультурам*, представленным в объединениях, на эмотивном и поведенческом уровнях ($ЭТ_5 = 3,7$, $ПТ_5 = 3,7$). Вместе с тем на когнитивном уровне данный показатель не высок ($КТ_5 = 2,9$), 30% опрошенных считают, что они недостаточно знают обычаи и особенности тех наций, к которым принадлежат их воспитанники. При высоком уровне эмоционального принятия своей принадлежности к собственному этносу ($ЭИ_5 = 3,75$) не все педагоги считают, что они в достаточной мере знают обычаи и традиции своего народа ($КИ_5 = 3,45$) и придерживаются их в своем поведении ($ПИ_5 = 3,45$).

Так же, как и дети, педагоги готовы проявлять высокую степень толерантности к представителям различных *конфессий* на поведенческом уровне ($ПТ_6 = 3,8$). Однако трудно представить, как может педагог не задевать чувств верующего человека (в конкретном случае своего воспитанника), если 45% из них не уверены в своем знании особенностей других религий, а 25% не имеют представления о религиозных взглядах своих воспитанников ($КТ_6 = 2,85$). Кроме того, 30% опрошенных заявляют, что им не интересны особенности других религий ($ЭТ_6 = 2,95$).

Что касается *конфессиональной идентичности*, то ее показатели близки результатам, полученным при опросе детей: 80% педагогов считают себя верующими ($ЭИ_6 = 3,25$), заявляют, что они знают и понимают особенности своей религии ($ТИ_6 = 3,1$), но только 60% стремятся соблюдать ее обряды и каноны ($ПТ_6 = 2,65$). В конце эксперимента показатели не претерпели существенных изменений. Это связано с тем, что большинство педагогов имеют свои устоявшиеся моральные ценности и менять их в силу возраста не желают.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что в начале работы нами были выделены следующие проблемы:



1) недостаточное внимание педагогов к наличию молодежных субкультур в объединениях, слабая информированность о возможности использования их позитивных аспектов и нейтрализации негативных;

2) недостаточная поддержка становления гендерной идентичности старших подростков в условиях искажения и смены гендерных стереотипов в современной социокультурной ситуации;

3) невысокая толерантность детей к контактным коллективным субкультурам в условиях территориальной разобщенности объединений и становления коллективной идентичности в условиях кратковременности контактов детей в объединении;

4) недостаточная возрастная толерантность педагогов;

5) сложности становления этнической идентичности подростков и недостаточная готовность педагогов к поддержке этого процесса;

6) недостаточная компетентность педагогов в конфессиональной сфере, осложняющая взаимодействие с воспитанниками.

Исходя из выявленных проблем, были разработаны и реализованы следующие программы:

– тренинг для подростков «Будь собой и позволь другим быть другими»;

– «Подготовка педагогов к реализации поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков»;

– создание условий для поликультурного воспитания в «ДЮЦ № 3» на 2013–2018 годы. В эту программу входят мероприятия, направленные на реализацию поликультурного подхода в системе учреждений дополнительного образования [8].

Обучение воспитанников и педагогов по таким программам принесло определенные результаты, которые были проанализированы выше.

Заключение

Поликультурность личности как важнейшая ценность является одним из критериев результативности образовательных систем в гуманистической парадигме. Определение сущности поликультурности личности, ее составляющих, критериев и показателей, содержания и способов организации педагогической деятельности в условиях дополнительного образования является одной из исследовательских задач, решение которой поможет осуществить социальный заказ на формирование толерантной и одновременно самобытной личности на основе ее приобщения к пространственно-временной многомерности культуры, способной к реализации своего лич-

ностного потенциала в условиях поликультурного общества.

В ходе экспериментальной деятельности по научно-методическому обеспечению поликультурного подхода в социальном воспитании личности в условиях учреждений дополнительного образования были выполнены все поставленные задачи: осуществлено теоретическое обоснование данной проблемы; разработаны критерии и показатели определения результативности реализации поликультурного подхода в социальном воспитании, средства и методы ее диагностики, программы дополнительного образования, обеспечивающие реализацию поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков, и программа подготовки педагогов к данной деятельности; составлена программа воспитания, направленная на формирование толерантности и социокультурной идентичности личности; определены организационно-педагогические условия поликультурного воспитания в дополнительном образовании. Проведены апробация разработанных программ, методов и форм поликультурного воспитания и итоговая диагностика сформированности поликультурной толерантности и социокультурной идентичности воспитанников и педагогов, результаты которой подтвердили эффективность разработанного научно-методического обеспечения.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Образовательное пространство на перекрестке субкультур // Воспитательная работа в школе. 2009. № 8 С. 234–238.
2. Евлешина Н. А., Никитина Н. Н., Сулейманов И. Т. [и др.] Поликультурный подход в социальном воспитании // Вестн. Рос. науч. гум. фонда. 2010. № 4 (61). С. 105–114.
3. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения. М., 2007. 224 с.
4. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999. 208 с.
5. Управление воспитательной системой школы : проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М., 1999. 264 с.
6. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня. М., 2006. 432 с.
7. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. М., 2002. 126 с.
8. Шустова Л. П., Гриценко В. В., Никитина О. Г. [и др.]. Поликультурный подход в учреждениях дополнительного образования : метод. пособие. Ульяновск, 2015. 156 с.



Personal Upbringing under Conditions of Additional Education Based on Polycultural Approach

Lyubov P. Shustova

Ulyanovsk State University named after I. N. Ulyanov
81, 12 Sentyabrya str., Ulyanovsk, 432017, Russia
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Olga G. Nikitina

Children and youth center № 3 of the city of Ulyanovsk
21, Polbina str., Ulyanovsk, 432034, Russia
E-mail: dyts3@mail.ru

Veronika V. Gritsenko

Children and youth center № 3 of the city of Ulyanovsk
21, Polbina str., Ulyanovsk, 432034, Russia
E-mail: dyts3@mail.ru

The theoretical analysis of a problem of realization of polycultural approach in social education is presented in article; the essence of the concept «polylevel of culture» of the personality, its making is defined; the contents and ways of the organization of pedagogical activity in the conditions of additional education; the description of variety of the subcultures forming sociocultural space of the educational organization is given. Creation of a complex of conditions, development and realization of educational programs, forms and methods of polycultural education, use of a complex of diagnostic techniques on the selection consisting of pupils and teachers of «Children and youth center» № 3 of Ulyanovsk allowed to define efficiency of the developed scientific and methodical ensuring realization of the polycultural approach in social education directed on formation of polycultural tolerance and sociocultural identity of pupils of establishment of additional education.

Key words: polycultural approach, social upbringing, additional education, socio-cultural identity, polycultural tolerance, polyculturalism, subculture.

УДК 159: 378

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

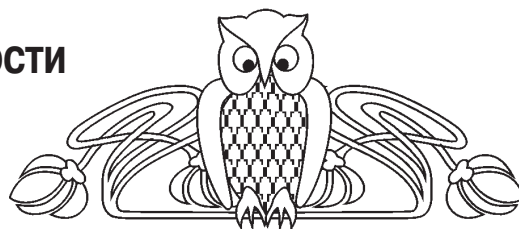
Ю. А. Акаимова

Акаимова Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: akaimova.yulia@yandex.ru

Изложены результаты теоретического анализа проблемы развития этнокультурной толерантности подростков в условиях образовательного процесса. Показано, что этнокультурная толерантность является одной из основных ценностных ориентаций подростков. Описаны содержательные и процессуальные характеристики становления этнической толерантности личности в подростковом возрасте; выделены принципы, основные методы и формы её формирования в условиях общеобразовательного процесса. Автор приходит к выводу, что этнокультурная толерантность личности не сводится к её индифферентности, конформизму и умышленному отказу от собственных ценностей, а предполагает гибкость, способность с уважением относиться

References

1. Aleksandrova E. A. *Obrazovatel'noe prostranstvo na perekrestke subkul'tur* (Educational space at intersection of subcultures). *Vospitatel'naya rabota v shkole* (Educational work at school), 2009, no. 8, pp. 234–238 (in Russian).
2. Evleshina N. A., Nikitina N. N., Suleymanov I. T. [et al.]. *Polikul'turnyy podkhod v sotsial'nom vospitanii* (Poly-cultural approach in social education). *Vestn. Ros. nauch. gum. fonda* (Bulletin of the Russian scientific humanitarian Fund), 2010, no. 4 (61), pp. 105–114 (in Russian).
3. Dzhurinskiy A. N. *Pedagogika mezhnatsional'nogo obshcheniya* (Pedagogy of international communication). Moscow, 2007. 224 pp. (in Russian).
4. Dmitriev G. D. *Mnogokul'turnoe obrazovanie* (Multicultural education). Moscow, 1999. 208 pp. (in Russian).
5. *Upravlenie vospitatel'noy sistemoy shkoly: problemy i resheniya* (Management of school educational system: problems and solutions). Ed. by V. A. Karakovskiy, L. I. Novikova, N. L. Selivanova, E. I. Sokolova. Moscow, 1999. 264 p. (in Russian).
6. Mudrik A. V. *Sotsializatsiya vchera i segodnya* (Socialization yesterday and today). Moscow, 2006. 432 p. (in Russian).
7. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* (Environmental approach in education). Moscow, 2002. 123 p. (in Russian).
8. Shustova L. P., Gritsenko V. V., Nikitina O. G. [et al.]. *Polikul'turnyy podkhod v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya: metod. posobie* (Multicultural approach in institutions of further education: the study guide). Ulyanovsk, 2015. 156 p. (in Russian).



к позициям и ценностям представителей других культур. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке психолого-педагогических технологий формирования и развития этнокультурной толерантности личности подростка в условиях общеобразовательного процесса.

Ключевые слова: этнокультурная толерантность, ценностные ориентации, образовательный процесс, подросток.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-360-364

Введение

Особое внимание к проблеме развития поликультурной личности, продиктованное процессами трансформации российского общества, привели к актуализации задач развития полиэтнической толерантности как одной из необходимых гумани-



стических ценностей современности. Неслучайно государства – члены ООН наряду с заверениями о распространении идей толерантности и ненасилия посредством политики в сфере образования и специальных программ объявили 16 ноября ежегодным международным Днем толерантности. В соответствии с «Декларацией принципов толерантности» (ЮНЕСКО, 1995 г.) толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, которая проявляется в праве всех граждан на самобытность, индивидуальность, обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважение к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждению, обычаям и верованиям.

В этих условиях необходимы выработка и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения подростков, так как именно в этом возрасте формируются ценностные ориентиры, позиция «Я и общество», складываются относительно устойчивые образцы поведения. Все это делает актуальным рассмотрение формирования толерантного поведения в качестве важного направления в содержании обучения и воспитания подростков в условиях общеобразовательного процесса.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

В отечественных и зарубежных исследованиях (Л. М. Дробижина, И. Кант, В. А. Лекторский, А. И. Панченко, В. А. Тишков, М. Уолцер и др.) рассматривается понятие толерантности. Как правило, эти исследования представляют собой анализ толерантности в качестве основного принципа взаимоотношений людей на любом уровне, одного из условий выживания человечества. Анализ литературы показал, что в настоящее время сложился ряд концептуальных подходов к проблеме развития толерантности: это теория толерантного воспитания школьников через формирование установки на определенный тип отношений между людьми (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук); теория формирования толерантной личности в полиэтнической образовательной среде (Н. В. Гуров, Б. З. Вульф, С. В. Степанов, В. А. Шаповалов). Проблема толерантности в политике и в национально-этнических отношениях посвящены труды В. Е. Козлова, Ф. М. Малхозовой, С. И. Семенова, М. Б. Хомякова и др.

Чтобы определить методы, способы и приемы формирования полиэтнической толерантности подростков, рассмотрим понятие «ценностные ориентации», пути и факторы их формирования.

Проблема развития ценностных ориентаций является междисциплинарной и имеет богатую

историю развития. Она изучалась философами Н. А. Бердяевым, Н. О. Лосским, А. А. Лосевым, М. Каганом, социологами У. Томасом, Ф. Знаменским, М. Вебером, психологами А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, В. Н. Мясищевым и Б. Г. Ананьевым, Л. И. Божович и педагогами В. А. Караковским, В. А. Слостениным, И. Я. Лернером, И. Л. Федотенко.

Если рассматривать ценностные ориентации в рамках процесса развития полиэтнической толерантности подростков, то следует отметить, что ценностные установки не могут быть однопредметными, узкопрофессиональными, они должны быть универсальными, охватывающими все сферы жизни общества и личности. В связи с этим ценностные ориентации будут рассматриваться нами как субъективное, активное, деятельное начало, присущее человеку как субъекту и позволяющее личности максимально проявить свое взаимодействие с окружающим миром во всем его многообразии [1]. Существует множество моделей общечеловеческих ценностей, остановимся на модели Н. Б. Крыловой, которая выделяет две группы ценностей:

«ценности жизнедеятельности», к которым относятся самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка; в основе лежат поведенческие и деятельностные нормы и социальные ценности, обеспечивающие существование человека в сообществе других людей;

«ценности-добродетели»: альтруизм, другодоминантность, терпимость и эмпатия; в основе лежат наиболее значимые нормы отношения к другому человеку, имеющие нравственное и психологическое содержание [2].

Выбор данной модели неслучаен: на наш взгляд, она наиболее полно отвечает тем задачам, которые лежат в основе проблемы развития этно-толерантности.

Содержательные и процессуальные характеристики развития этнокультурной толерантности

Определив значение и выделив классификацию ценностных ориентиров, перейдем к вопросу их формирования в рамках рассматриваемой проблемы.

Анализ литературы позволил выделить два аспекта освоения подростками ценностей: *содержательный и процессуальный*. *Содержательный компонент* реализуется через освоение знаний о ценностях, нормах поведения, способность к сочувствию и сопереживанию, осознание необходимости определенного поведения в соответствии с ценностями, готовность поступать в соответствии с имеющимися знаниями. Он имеет ряд свойств (неустойчивость, недостаточность), обусловленных возрастными особенностями подросткового возраста.



Процессуальный аспект включает в себя этапы освоения подростками нравственных ценностей: от познания их смыслового содержания до реализации в поведении. Каждый из этих этапов зависит от личной значимости для подростка нравственной ценности, знания ее сущности, готовности и умения реализовать ее в поведении, от социальных и педагогических условий, в которых происходит процесс освоения [3]. Процесс ориентации предполагает наличие трех взаимосвязанных фаз, обеспечивающих развитие: 1) присвоение личностью ценностей общества по мере своего функционирования продуцирует ценностное отношение – ценностные ориентации и их иерархическую систему; 2) преобразование, базируясь на присвоенных ценностях, обеспечивает преобразование образа Я, которое развивается во взаимодействии «Я-реальное» – «Я-идеальное» – «жизненный идеал»; 3) завершающая фаза прогноза обеспечивает формирование жизненной перспективы личности как критерия ориентации.

Следует отметить, что процесс развития этнической толерантности как ценностной ориентации представляет собой не просто передачу готовых образцов нравственной и духовной культуры различных этносов, а создание и выработку их в процессе различных видов деятельности.

Были выделены три возможных пути усвоения ценностей:

– традиционный, когда субъект, наблюдая действия других людей в различных ситуациях, воспринимает и усваивает соответствующие образцы поведения, которые закрепляются в его сознании в виде готовых стандартов, шаблонов;

– предметный, когда субъект непосредственно включается в систему реальных объектов и, взаимодействуя с ними, постигает их свойства и овладевает более или менее целесообразным образом действий;

– сознательно рациональный, когда субъект знакомится с продуктом культуры в процессе речевого общения с другими людьми, из каналов массовой информации и специальных хранилищ социального опыта [4–7].

Для определения эффективности формирования ценностных ориентаций Н. Н. Ушакова выделяет критерии: 1) знание ценностей: результатом здесь является умение формировать ценностные ориентации. Понятие ценностей считается усвоенным, если подросток полностью овладел содержанием понятия, его объемом, знанием его связей, отношений с другими, а также умением оперировать понятием в решении практических задач; 2) дифференциация ценностей – умение производить ценностный выбор; 3) действенность ценностных ориентаций [8].

Определив пути и факторы формирования ценностных установок, выявим на их основе принципы и содержание воспитания этнотолерантности подростков.

В современной науке существует огромное количество определений толерантности. Это многообразие объясняется тем, что толерантность является предметом исследования многих наук: этики, психологии, политики, теологии, философии, медицины. Анализ определений позволил выделить слова, раскрывающие сущность понятия «толерантность»: терпимость, терпение, признание, уважение, великодушие в отношении других, прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, расположенность к другому, выносливость, готовность к примирению и другие.

Что же касается этимологии слова «толерантность», то оно происходит от лат. *tolerantia* – терпение. Таким образом, толерантность представляет собой понятие многоаспектное и может рассматриваться в психологии как с позиций личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения воспитания, развития. Толерантность в нашем понимании – это, с одной стороны, цель и результат воспитания, сопровождающиеся формированием определенных социальных установок, а с другой – ценность и качество личности, проявляющееся в поведении и поступках.

Исходя из этого, мы можем определить этническую толерантность как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми, имеющими разную систему ценностей, стереотипов, поведения, мировоззрения.

Принципы воспитания этнокультурной толерантности

Как и любой другой процесс, направленный на формирование интегративного качества личности, процесс развития этнотолерантности является сложным и осуществляется на фоне социальной действительности, которая окружает подростка, что отчасти усложняет работу педагога. Успешность работы педагога во многом зависит от того, как в его деятельности реализуются принципы воспитания этнотолерантности: субъектность, активность, индивидуализация и рефлекторная позиция.

Принцип субъектности предполагает опору на активность самого подростка, стимулирование его воспитания, сознательного поведения и самокоррекции в отношениях с представителями других национальностей. Принцип активности требует соответствия средств воспитания социальной ситуации, в которой реализуется воспитательный процесс: он предполагает активное включение ребенка в жизненные ситуации. Принцип индивидуализации основан на определении индивидуальной траектории воспитания этнотолерантности с учетом её уровня на начальном этапе и индивидуальных особенностей личности.



Принцип рефлекторной позиции предполагает ориентацию на формирование у подростков устойчивой позиции в отношении представителей других национальностей [9].

Педагогические технологии формирования этнокультурной толерантности

В структуре поведения принято выделять мотивацию, саморегуляцию, эмоциональный процесс, сопровождающие обучение. Для коррекции поведения в ситуациях межэтнического общения необходимо проводить работу со всеми указанными составляющими. Нами были выделены методы воздействия на эмоциональную, мотивационную и на сферу саморегуляции, а также метод формирования позитивного поведения с применением подкрепляющих стимулов, позволяющих уменьшить нежелательные проявления поведенческих реакций.

Метод воздействия на эмоциональную сферу подростков в процессе воспитания этнотолерантности включает стимулирование, в основе которого лежит формирование у подростков осознанных убеждений и побуждений, направленных на терпимое отношение к другим этносам и на блокировку агрессивных поступков. Стимулирование может осуществляться различными способами, начиная от одобрительных взглядов и заканчивая организацией общения и совместной деятельностью представителей различных культур.

Метод воздействия на мотивационную сферу подростков предполагает формирование необходимых навыков в управлении конкретными чувствами, понимание своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методами оказания влияния на эмоциональную сферу подростка являются внушение и связанные с ним приемы аттракции.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у подростка навыков психических и физических саморегуляций, развитие умений анализировать жизненные ситуации, на обучение подростков осознанному поведению, честному отношению к самим себе и другим людям. Методами воздействия на сферу саморегуляции могут быть сопоставление поступков подростка с общепринятыми нормами, анализ поступка, уточнение целей деятельности.

С целью описания приемов, необходимых для реализации выделенных методов, определим состояние установок толерантного поведения в подростковой среде. Нами был проведен ряд диагностических мероприятий: диагностическое исследование степени коммуникативной толерантности у подростков («Тест коммуникативной толерантности и выраженности эмпатических способностей» В. В. Бойко) и диагностическое исследование толерантности на основе экспресс-опросника «Индекс толерантности» по методике

Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой. Базой исследования были выбраны ученики 6–9 классов г. Саратова.

Проведя анализ полученных результатов, можно сделать следующие выводы. У подростков 6–8 классов толерантность находится на низком уровне и проявляется в нетерпимом отношении к людям другой национальности. Часто причины нетерпимости коренятся в невежестве и страхе – страхе перед неизвестным, другими культурами, нациями, религиями. Нетерпимость имеет общие черты с гипертрофированным ощущением собственной ценности. Эти представления формируются в раннем возрасте и опираются, как правило, на опыт родителей, старших братьев и сестёр.

Из 28 опрошенных учащихся 9-го класса 10 человек интолерантно относятся к американцам, 6 человек отрицательно относятся к китайцам и вьетнамцам, 9 человек интолерантно относятся к людям, приехавшим с Северного Кавказа или Закавказья. Чем старше становятся дети, тем непримиримее национальные отношения.

Для повышения уровня толерантности подростков могут использоваться следующие приемы.

1. Приемы, связанные с организацией детей в классе.

– «Эстафета», когда педагоги с психологом организуют деятельность так, чтобы в процессе взаимодействия участвовали подростки различных национальностей.

– «Взаимодействия»: деятельность детей должна организовываться таким образом, чтобы от их взаимопомощи зависел успех организуемого дела.

– «Акцент на лучшее»: педагог-психолог в разговоре с детьми старается подчеркнуть положительные черты каждого.

– «Ломка стереотипов»: во время беседы педагог стремится к тому, чтобы дети поняли, что общественное мнение не всегда верно.

– «История о себе» применяется тогда, когда педагог хочет, чтобы дети узнали больше информации о других национальностях.

– «Общее мнение»: учащиеся «по цепочке» высказываются на тему отношений с различными этническими группами людей.

– «Коррекция позиций»: осуществляется тактичное изменение принятых учащимися социальных ролей, поведения, что в результате повышает продуктивность общения с представителями других национальностей.

– «Мизансцена» состоит в том, что активизируется общение и изменяется его характер благодаря расположению учащихся в классе в те или иные моменты выполнения задания.

2. Приемы, связанные с диалоговой рефлексией, которые способствуют формированию определенного отношения ученика к какой-то значимой проблеме.

– «Ролевая маска», когда детям предлагают войти в роль человека другой национальности и выступить от его лица.



– «Прогнозирование развития ситуации»: во время беседы педагог-психолог предлагает высказать предположения о том, как могла бы развиваться та или иная конфликтная ситуация, и предложить выход из неё.

– «Обнажение противоречий»: разграничение позиций учащихся по тому или иному вопросу в процессе выполнения творческого задания с последующим столкновением противоречивых позиций, суждений различных групп людей. Данный прием предполагает строгое ограничение расхождений во мнениях.

3. Приемы, связанные с использованием художественной литературы, кинофильмов и т. д., отражающих самобытность этнических групп.

– «Сочини конец истории»: детям предлагается закончить тот или иной рассказ с учетом национальной специфики поведения.

– «Любимые книги товарища»: основан на предположениях детей о литературных предпочтениях товарищей.

– «Добрые слова»: дети вспоминают особенно запомнившиеся позитивные высказывания героев того или иного фильма.

Выделенные приемы являются достаточно эффективными в процессе развития этнотолерантности как одной из важнейших ценностных ориентаций подростков.

Заключение

Подводя итог сказанному, отметим, что этнотолерантная личность не отказывается от собственных взглядов, ценностных ориентаций и культурных традиций своего народа. Мы не считаем, что ей должны быть свойственны индифферентность, конформизм и умышленный отказ от собственных ценностей, но предполагаем у нее гибкость, способность с уважением относиться к позициям и ценностям представителей других культур.

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1999. Т. 2. 672 с.
2. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 272 с.
3. Гершунский Б. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3–12.
4. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика. 1993. № 2. С. 70–77.
5. Пищулин В. Воспитательная работа в вузе // Педагогика. 2003. № 2. С. 100–103.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности. М., 1995. 254 с.
7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование // Новые ценности образования. Вып. 1. М., 1995. С. 95–113.
8. Ушакова Н. Н. Индивидуальный подход в процессе формирования ценностных ориентаций учащихся общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1998. 140 с.
9. Рожкова М. И., Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности школьников : учеб.-метод. пособие. Ярославль, 2003. 192 с.

Development of Ethno-cultural Tolerance in Adolescents under Conditions of General Educational Process

Yuliya A. Akaemova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: akaemova.yulia@yandex.ru

The article presents the results of theoretical analysis of the problem of development of ethno-cultural tolerance in adolescents under conditions of an educational process. It is shown that ethno-cultural tolerance is one of the major value-related orientations of adolescents. It describes context- and process-related characteristics of formation of ethnical tolerance of a personality in adolescence. The author singles out principles, major methods and forms of its development under conditions of general educational process. The author comes to the conclusion that personal ethno-cultural tolerance is not limited to indifference, conformism and deliberate refusal from one's own values; it presupposes flexibility, ability to treat positions and values of representatives of other cultures with respect. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of psychological and pedagogical technologies of formation and development of ethno-cultural tolerance of adolescents under conditions of general educational process.

Key words: ethno-cultural tolerance, value-related orientations, educational process, adolescent.

References

1. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. (Russian pedagogical encyclopedia). Moscow, 1999. Vol. 2. 672 p. (in Russian).
2. Krylova N. B. *Kul'turologiya obrazovaniya* (Educational culturology). Moscow, 2000. 272 p. (in Russian).
3. Gershunskiy B. *Tolerantnost' v sisteme tsennostno-tselevykh prioritetov obrazovaniya* (Tolerance in system of axiological and purposeful priorities of education). *Pedagogika* (Pedagogy), 2002, no. 7, pp. 3–12 (in Russian).
4. Shchurkova N. E. *Pedagogicheskaya tekhnologiya kak uchebnaya distsiplina* (Teaching technology as academic discipline). *Pedagogika* (Pedagogy), 1993, no. 2, pp. 70–77 (in Russian).
5. Pishchulin V. *Vospitatel'naya rabota v vuze* (Educational work at university). *Pedagogika* (Pedagogy), 2003, no. 2, pp. 100–103 (in Russian).
6. Smirnov S. D. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatelnosti k lichnosti* (Pedagogy and psychology of high education: from activity to personality). Moscow, 1995. 254 p. (in Russian).
7. Yakimanskaya I. S. *Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie* (Personally oriented education). *Novye tsennosti*



obrazovaniya (New educational values), iss. 1. Moscow, 1995, pp. 95–113 (in Russian).

8. Ushakova N. N. *Individual'nyy podkhod v protsesse formirovaniya tsennostnykh orientatsiy uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly: dis. ... kand. ped. nauk* (Individual approach in process of forming value orienta-

tions of general-school pupils: diss. ... cand. of pedagogy). Kurgan, 1998. 140 p. (in Russian).

9. Rozhkova M. I., Bayborodova L. V., Koval'chuk M. A. *Vospitanie tolerantnosti shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie* (Education of schoolchildren's tolerance). Yaroslavl', 2003. 192 p. (in Russian).

УДК 159.9

СФОРМИРОВАННОСТЬ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

О. И. Сулова

Сулова Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: imaeva20012000@yandex.ru

В статье изложены результаты сравнительного анализа содержания понятия «профессиональное становление», представленного отечественными учеными-исследователями; подчеркивается необходимость его изучения с точки зрения современных тенденций профессионального образования. Компонентами профессионального становления будущих специальных психологов являются: целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный и рефлексивно-оценочный. Мотивационный компонент представляет собой совокупность личностных, познавательных и профессиональных мотивов, играет значимую роль в профессиональном становлении будущих специалистов. Результаты исследования могут быть реализованы в образовательных программах подготовки специальных психологов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное становление, компоненты профессионального становления, мотивационный компонент, студенты – специальные психологи.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-365-370

Введение

Социальный заказ на выпускника высшего профессионального учебного заведения проявляется в высоких требованиях к качеству образования и подготовленности к будущей профессиональной деятельности. Определение компонентного состава профессионального становления в настоящее время является актуальной задачей в подготовке студентов – будущих специальных психологов. Её решение будет влиять на разработку учебных программ, на совершенствование диагностико-консультативной деятельности, на повышение качества подготовки будущих специалистов. Мотивационный компонент играет большую роль в профессиональном становлении будущих специалистов, так как его сформированность опосредует развитие других компонентов этого процесса.



Теоретический анализ проблемы

Многие исследователи занимались решением проблемы профессионального становления будущих специалистов (А. А. Бодалёв, Л. И. Божович, А. А. Деркач, Ю. М. Забродин, Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, С. П. Кряже, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, В. Д. Шадриков и др.), в их работах раскрыты различные аспекты и подходы к её решению.

Анализ работ показал, что, несмотря на многочисленные публикации, проблема профессионального становления будущих специалистов полностью не решена ни теоретически, ни практически, о чем свидетельствуют различные понимание сущности понятия «профессиональное становление» и выявление его компонентного состава.

Рассмотрим ряд существенных особенностей профессионального становления студентов: А. Г. Адушинова утверждает, что профессиональное становление студента – это постоянное самоопределение личности, многоуровневый процесс развития личности студента, направленный на формирование определённых профессиональных качеств и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности [1, с. 12]. В число показателей профессионального становления она включает формирование индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности, а также выделяет среди этих показателей самоопределение личности.

В. А. Сластёнин считает, что профессиональное становление студентов, являющееся одновременно и личностным, должно сопровождаться формированием творческого опыта деятельности «в демократически организованном педагогическом процессе» [2, с. 15]. Таким образом, в число показателей профессионального становления кроме личностных характеристик включается сформированность творческого опыта деятельности.

Рассматривая проблему профессионального становления студентов, В. В. Трифонов замечает,



что оно «происходит в процессе деятельности, общения, познания и самопознания человеком функциональных задач профессии специалиста при многоплановом осознании своего места в ней» [3, с. 37].

Профессиональное становление педагогами и психологами (А. А. Бодалёвым, В. И. Жуковым, Л. Г. Лаптевым, В. А. Слостениным) связывается с формированием профессионального самосознания, проявляющимся в отношении к профессии и выражающимся в наличии сложившейся, постоянно развивающейся системы мотивов, личностных смыслов и целей. Ряд ученых (Е. И. Сахарчук, В. А. Слостенин, Н. В. Тельтевская, Н. М. Яковлева и др.), рассматривая вопросы профессионализации, определяют в качестве важнейшей задачи формирование системного типа мышления, сущность которого заключается в способности и привычке к комплексному рассмотрению объектов и явлений, к синтезированию знаний и способов деятельности из различных областей.

В. А. Слостенин считает, что применительно к подготовке будущих педагогов «педагогически мыслить и действовать означает умение самостоятельно анализировать педагогические явления, т. е. расчленять их на составные элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.), осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления, т. е. определять к какой категории психолого-педагогических понятий относится явление в целом; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения» [2, с. 11].

В современных условиях, полагает Е. И. Сахарчук, необходимы специалисты, обладающие принципиально иным мышлением, ориентирующиеся на новые ценности в жизни общества [4, с. 78–79].

Существует общность взглядов исследователей в рассмотрении вопросов формирования педагогического мышления на взаимосвязь знаний, мышления и рефлексивно-оценочной деятельности.

Анализ научных публикаций, в которых так или иначе затрагивается проблема профессионального становления, показывает, что практически все исследователи едины во мнении, что профессиональное становление есть динамический процесс преобразования личностных и профессиональных качеств, характеризующийся самоопределением, самосовершенствованием, самообразованием, самоактуализацией, самосознанием, самореализацией.

В профессиональном становлении, отмечает Э. Ф. Зеер, большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т. п. [5, с. 34]. Такой же точки зрения при-

держивается А. К. Маркова, которая выдвинула положение о том, что источником активности являются компоненты мотивационной сферы. Они оказывают влияние на становление и проявление активности обучающегося, так как потребности – источник активности, мотивы побуждают её и придают определённое содержание, процессы целеполагания определяют ее избирательность, т. е. сочетание состояний удовлетворённости и неудовлетворённости обеспечивает непрекращающийся процесс активности.

На становление профессионализма, как указывает О. В. Степаненко, прямо влияют усвоенные и признанные, проявленные в потребностно-эмоциональной сфере и в субъектно-личностной деятельности духовные ценности. Автором отмечается необходимость проживать и переживать, отстаивать и утверждать эти ценности в социально полезной и продуктивной творческой деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки [6].

Профессиональное становление студентов, утверждает С. Н. Ефремова, должно базироваться на положительной установке к приобретаемой профессии, «что является предпосылкой формирования ценностного отношения <...> принятия субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности, осознания профессиональных мотивов не только как внешних, но и как личностно значимых» [7, с. 69].

Все авторы признают длительность, многоуровневость и динамичность процесса профессионального становления, на эффективность которого влияет множество факторов, как внешних, так и внутренних. Предложена периодизация профессионального становления с выделением определенных стадий, две из которых, на наш взгляд, приходится на период обучения студентов в вузе – оптации и профессиональной подготовки, последняя включает в себя разнообразные виды деятельности: учебно-познавательную, научно-познавательную, учебно-производственную. Не у всех студентов стадия оптации – подготовки к сознательному выбору профессионального пути – заканчивается поступлением в вуз. Это актуализирует необходимость работы со студентами, касающейся мотивационной составляющей профессионального становления. Поэтому, уточняя понятие профессионального становления студентов, следует выделять не только процесс развития самосознания, самообразование, но и формирование личностного отношения к будущей профессии. Причем от последнего будет зависеть не только конечный результат, но и сам процесс профессионального становления.

Таким образом, под профессиональным становлением понимается *процесс развития профессионально важных качеств личности, обеспечивающих формирование ценностного отношения к приобретаемой профессии и установку на усвоение специальных знаний, умений и навыков.*



Исследование сущности понятия «профессиональное становление» подводит к необходимости определения его компонентного состава, в отношении которого мнения исследователей также расходятся. Ученые в определении компонентного состава основываются на различных исходных данных, отмечая, что профессиональное становление – сложный длительный и противоречивый процесс, который включает в себя различные содержательные и структурные компоненты.

По мнению Э. Ф. Зеера, А. П. Зольникова, А. М. Павловой, любой человек имеет определённую личностную концепцию, побуждения, мотивы и ценности, которыми он не сможет поступиться, осуществляя выбор профессии, карьеры. Прошлый жизненный опыт формирует определённую систему ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере и работе вообще. Поэтому в профессиональном плане субъект деятельности рассматривается и описывается через систему его диспозиций, ценностных ориентаций, социальных установок, интересов и других социально обусловленных побуждений к деятельности.

О. В. Степаненко также указывает, что профессиональное становление и самосовершенствование личности характеризует аксиологический компонент, содержащий в своей основе необходимость приобщения к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, об их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессиональных ценностях. Под ценностями понимаются духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок студентов, будущих учителей-воспитателей подрастающего поколения [6, с. 338–342].

Основываясь на мнении Э. Ф. Зеера, А. П. Зольникова, А. К. Марковой, О. В. Степаненко и др., мы выделяем в профессиональном становлении в качестве системообразующего целевой компонент, а также мотивационный, придающий определенное содержание и стимулирующий избирательную активность личности [8], следовательно, можно его выделить. Правомерность выделения такого компонента подтверждается исследованием Т. В. Кудрявцева [9], который отмечает три сквозные линии профессионального становления: развитие мотивационно-потребностной сферы профессионала, формирование операционно-технических элементов профессиональной деятельности, а также профессиональное самоопределение. Кроме того, указание Т. В. Кудрявцева на операционно-технические элементы профессиональной деятельности позволяет нам выделить процессуальный компонент профессионального становления.

Основываясь на мнениях С. Н. Ефремовой, Е. И. Сахарчук, В. А. Слостенина, Н. В. Тельтевской, Н. М. Яковлевой и др. о том, что у будущего

специалиста должны быть сформированы умения самостоятельно анализировать, оценивать и находить оптимальные способы решения, можем выделить рефлексивно-оценочный компонент.

Таким образом, обобщая мнения различных исследователей, можно сделать заключение, что компонентами профессионального становления являются: *целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный и рефлексивно-оценочный*. Несмотря на существующие различия в подходах ученых к определению компонентного состава профессионального становления, можно увидеть общность их позиций в отношении мотивационного компонента, являющегося обязательной составляющей любого процесса, связанного практически с любой деятельностью личности, в том числе и учебной, обуславливающей профессиональное становление студентов – специальных психологов.

Н. Д. Левитов при изучении отношения «человек–профессия» отмечает, что во внимание принимаются три группы переменных (компонентов), от которых зависит успех или неуспех в профессии: мотивационные, квалификации и индивидуальные психофизиологические особенности личности, обосновывая значение мотивационного компонента в профессиональном становлении [10]. В своем исследовании этой же позиции придерживаемся и мы.

В психолого-педагогических исследованиях, затрагивающих проблематику мотивационного компонента (Е. В. Бондаревой, В. П. Гогуюевой, О. Г. Гужва, К. М. Гуревича, С. Ант. Днепрова, Н. В. Зайцевой, Т. А. Крюковой, Н. Д. Левитова, С. Р. Пантлеева, З. М. Рачковой, В. Н. Тарасова), нет единства. Учёные определяют мотивационный компонент как: совокупность устойчивых мотивов, целей, регулирующих деятельность (Е. В. Бондарева); систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности, в структуре профессиональной компетентности (Т. А. Крюкова); личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах (Н. В. Зайцева); осознание смысла своей профессии, ее выбора, мотивы (З. М. Рачкова); ценностные ориентации и социальные установки, а также потребности, интересы и мотивы педагогической деятельности (С. Ант. Днепров); анализ источников активности человека, осознанности целей его деятельности, творческой самореализации (В. П. Гогуюева). Как видно из этого обзора, в мотивационный компонент включаются личностные, познавательные и профессиональные мотивы.

Различие в подходах к определению сущности понятия «мотивационный компонент» предопределило необходимость его уточнения. Анализ приведенных выше определений позволяет на основе обобщения различных мнений трактовать мотивационный компонент применительно к процессу профессиональной подготовки как *совокупность устойчивых мотивов, регулирующих*



и придающих целенаправленный характер деятельности студентов по овладению профессией, детерминирующих творческую самореализацию личности.

Для эффективного формирования мотивационного компонента следует определить составляющие его элементы, учитывая, что мнения исследователей по этому вопросу расходятся. Мотивационный компонент представляет собой совокупность личностных (намерения, склонности, стремление к саморазвитию, самообразованию), познавательных (открытие нового, овладение новыми способами деятельности, интерес к различным областям знаний, ответственности за результаты научного творчества) и профессиональных (профессиональный интерес, установка на избранную специальность) мотивов. Мотивационный компонент играет большую роль в профессиональном становлении будущих специалистов.

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на базе Саратовского государственного университета в 2013 г., испытуемыми явились студенты второго курса специальности 050716 «Специальная психология» в количестве 13 человек. В процессе экспериментальной работы использовались специально разработанные анкеты, на которые студенты отвечали либо в письменной форме, либо устно:

1) «Анкета по самооценке выраженности мотивов профессиональной деятельности студентов» А. А. Вербицкого и Н. А. Бакшаевой предусматривает исследование таких профессиональных мотивов, как теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности, профессиональный рост, саморазвитие, интерес, призвание к профессии, самореализацию в профессии, сотрудничество с коллегами, совершенствование деятельности, ответственность за результаты профессиональной деятельности, прагматические мотивы;

2) «Профессиональные намерения» основана на методике Н. П. Костюшиной, выявляет потребности в овладении профессией. Выделены три вида профессиональных интересов: 1) к содержанию профессиональных знаний; 2) к применению профессиональных знаний в практической деятельности; 3) к получению знаний в процессе практической деятельности, теоретическому осмыслению ее результатов. Студенты оценивают степень проявления профессиональных интересов: а) проявляете постоянно, б) проявляете достаточно часто, в) проявляете редко, г) почти не проявляете. При подсчете суммарных баллов соответствующие числа означают: 3–4 балла – сформированность интересов к содержанию профессиональных знаний; 5–7 баллов – сформированность к применению этих знаний в практической деятельности; 8–9 баллов – к получению знаний в процессе практической деятельности и теоретическому осмыслению ее результатов;

3) для преподавателей «Анкета по оценке вида профессионального интереса студента», предусматривающая применение метода экспертных оценок, с помощью которого преподаватели делали вывод о степени выраженности профессионального интереса у студента;

4) «Анкета по самооценке вида профессионального интереса студента», направленная на получение объективной информации о сформированности профессиональных интересов у студентов и о выраженности профессиональных мотивов;

5) тест В. И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию», состоящий из 18 вопросов, выявляет стремление к саморазвитию и самообразованию при получении профессии;

6) методика А. Е. Голомштока «Анкета интересов», состоящая из 120 утверждений;

7) методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), основанная на классификации типов профессий Е. А. Климова.

Таким образом, для каждого составляющего элемента мотивационного компонента были подобраны соответствующие методики исследования, что позволяет изучить в комплексе сформированность мотивационного компонента профессионального становления студентов.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение одного из составляющих элементов мотивационного компонента профессионального становления студентов – *выраженности мотивов профессиональной деятельности* – выявило, что среди указанных самую высокую оценку студенты поставили мотивам сотрудничества с коллегами и ответственности за результаты профессиональной деятельности – по 3,5. Совпадают оценки интереса к профессии и мотива теоретического осмысления основ профессиональной деятельности (по 3,4). Количественное выражение оценки мотива совершенствования деятельности самое низкое – 2,9, что может быть связано с недостаточным осознанием перспектив будущей профессиональной деятельности и недооценкой такого фактора, как саморазвитие, а также мотива самореализации в процессе предстоящей работы – по 3,3. Относительно невысоко оцениваются и прагматические мотивы – престижность профессии, зарплата, карьера – 3,2. Это может быть объяснено несформированностью профессиональных интересов: некоторые студенты поступили в университет, не имея четко сформированных профессиональных намерений.

Изучение *профессиональных намерений* студентов позволяют говорить о том, что значительное их количество намерены работать по получаемой специальности и с учетом специализации – 8 человек. Однако не у всех сформировалась выраженная устойчивая потребность в получении



специальности «специальный психолог», по которой они проходят подготовку в вузе. Не связывают свое дальнейшее профессиональное становление с получаемой профессией и негативно относятся к будущей работе специального психолога 4 студента. Выявлен 1 студент, не желающий работать по получаемой специальности. Не определившихся окончательно в своих профессиональных намерениях оказалось 3 человека. Продолжить обучение в другом вузе собирается 4 респондента, а продолжить обучение по профилю профессии – 1 испытуемый. Анализ полученных результатов показывает, что при поступлении в вуз часть студентов не имела сформированных профессиональных интересов, направленных на получение специальности специального психолога.

Определение вида профессионального интереса, сформированного у студентов, показывает: большая часть студентов оценивают свои профессиональные интересы как интересы к содержанию профессиональных знаний (7 человек), преподаватели выявили лишь 5 студентов. Обнаружено, что студенты – будущие специальные психологи – ориентируются не только на процесс обучения: интерес к применению приобретенных профессиональных знаний на практике проявило значительное число студентов – 8, преподаватели выявили лишь 5 студентов. На интерес к получению знаний в результате практической деятельности, теоретическому осмыслению ее результатов указали 6 испытуемых, эксперты считают, данный вид интереса есть у 5 студентов. Профессиональный интерес сформирован у 1 студента, его и указали преподаватели. Выявлено незначительное число студентов, у которых проявляются другие виды интересов, так как почти никто из них не занимался практической деятельностью. По мнению преподавателей, у студентов преобладает первый вид сформированности профессиональных интересов. Некоторые студенты имеют завышенную самооценку, они переоценили свои интересы; также преподаватели выделили студентов, у которых пока еще не сформировался профессиональный интерес.

Результаты изучения стремления студентов к саморазвитию и овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками свидетельствуют о том, что у 6 человек средний уровень способностей к саморазвитию и самообразованию. К сожалению, препятствием к успешному формированию мотивационного компонента профессионального становления для 3 студентов может стать низкий уровень данных способностей. Способность к саморазвитию и самообразованию находится на высоком уровне также у 3 испытуемых.

Анализ представлений студентов о приобретаемой профессии специального психолога и исследование профессиональных склонностей и интересов показали, что большинство студентов не представляет характера и содержания предстоящей профессиональной деятельности. Полное

представление о будущей работе имеют лишь 2 студентов, но большая часть студентов отдала предпочтение профессиям типа «человек–человек» (9 человек), к которым относится и получаемая ими профессия.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование показало, что большинство студентов имеют неполное представление о получаемой профессии, о содержании и характере деятельности специального психолога. В результате у студентов была выявлена и недостаточная выраженность профессиональных мотивов: профессиональные намерения у части студентов мало связаны с получаемой профессией. Многие студенты проявляют профессиональный интерес уже на 2-м курсе, преобладающим является интерес к содержанию профессиональных знаний. У большинства испытуемых выявлен средний уровень способностей к саморазвитию и самообразованию.

На основании полученных данных нами был сделан вывод, что элементы мотивационного компонента профессионального становления у студентов 2-го курса недостаточно развиты. Данное исследование наглядно показало необходимость и своевременность специальной работы по формированию мотивационного компонента профессионального становления будущих специальных психологов.

Библиографический список

1. Адушинова А. Г. Общественно-педагогическая деятельность в процессе профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 143 с.
2. Слостёнин В. А. Высшее педагогическое образование России : традиции, проблемы, перспективы // Наука и школа. 1998. № 2. С. 8–16.
3. Трифонов В. В. Учебный процесс и его методическое обеспечение. М., 1993. 262 с.
4. Сахарчук Е. И. Пути становления нового педагогического мышления // Целостный учебно-воспитательный процесс : исследование продолжается. Волгоград, 1997. С. 78–82.
5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология : Теория и практика : учеб. пособие для высшей школы. М. ; Екатеринбург, 2004. 192 с.
6. Степаненко О. В. Аксиологические приоритеты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя // Философско-исторические основы общего образования в России : материалы всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 3–4 октября 2002 г.). М., 2002. С. 338–342.
7. Ефремова С. Н. Взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов как условие профессионального становления учителя : дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 193 с.



8. Сулова О. И. Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2007. 153 с.
9. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопр. психологии. 1981. № 2. С. 67–69.
10. Левитов Н. Д. Психология труда. М., 1963. 127 с.

The Formation of the Motivational Component of Professional Development of Future Special Psychologists

Olga I. Suslova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: imaeva20012000@yandex.ru

In this article the results of comparative analysis of the notion «professional development», presented by Russian scientists-researchers, stresses the need for its consideration from the point of view of modern trends in professional education. Components of professional formation of future psychologists are special: target, motivational, substantive, procedural and reflexive evaluation. The motivational component represents a set of personal, cognitive and professional motives. The motivational component plays a significant role in the professional development of future specialists. The results of the study can be implemented in educational programs of training of special psychologists.

Key words: professional activities, professional formation, components of professional formation, motivational component, students – special psychologists.

References

1. Adushinova A. G. *Obshchestvenno-pedagogicheskaya deyatel'nost' v protsesse professional'nogo stanovleniya budushchego uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk* (Socio-pedagogical activity in a process of professional development of future teacher: diss. ... cand. pedagogic sciences). Moscow, 1991. 143 p. (in Russian).
2. Slastenin V. A. *Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie Rossii: traditsii, problemy, perspektivy* (Higher pedagogical education in Russia: traditions, problems, prospects).

- Nauka i shkola* (Science and school), 1998, no. 2, pp. 8–16 (in Russian).
3. Trifonov V. V. *Uchebnyy protsess i ego metodicheskoe obespechenie* (The educational process and its methodical provision). Moscow, 1993. 262 p. (in Russian).
4. Sakharchuk E. I. *Puti stanovleniya novogo pedagogicheskogo myshleniya* (The way of formation of new pedagogical thinking). *Tselostnyy uchebno-vospitatel'nyy protsess: issledovanie prodolzhaetsya* (Holistic educational process: research continues). Volgograd, 1997, pp. 78–82 (in Russian).
5. Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O. *Proforientologiya: teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya vysshey shkoly* (The science of professional orientation: theory and practice: a Textbook for higher school). Moscow ; Ekaterinburg, 2004. 192 p. (in Russian).
6. Stepanenko O. V. *Aksiologicheskie priorityy professional'no-pedagogicheskoy podgotovki budushchego uchitelya* (Axiological priorities of the professional-pedagogical training of the future teachers). *Filosofsko-istoricheskie osnovy obshchego obrazovaniya v Rossii: materialy vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 3–4 oktyabrya 2002 g.)* (Philosophical and historical foundations of General education in Russia: materials of scientifically-practical conference {Moscow, 3–4 October 2002}). Moscow, 2002, pp. 338–342 (in Russian).
7. Efremova S. N. *Vzaimodeystvie prepodavateley i studentov mladshikh kursov kak uslovie professional'nogo stanovleniya uchitelya: diss. ... kand. ped. nauk* (Interaction of teachers and students as a condition for the professional development of teachers: diss. ... cand. pedagogic sciences). Moscow, 1997. 193 p. (in Russian).
8. Suslova O. I. *Formirovanie motivatsionnogo komponenta professional'nogo stanovleniya budushchikh pedagogov-psikhologov: dis... kand. ped. nauk* (The formation of the motivational component of professional formation of future teachers-psychologists: diss. ... cand. pedagogic sciences). Saratov, 2007. 153 p. (in Russian).
9. Kudryavtsev T. V. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy vysshey shkoly* (Psycho-pedagogical problems of high school). *Voprosy Psichologii (Voprosy Psichologii)*, 1994, no. 2. pp. 67–69 (in Russian).
10. Levitov N. D. *Psikhologiya truda* (Psychology of work). Moscow, 1963. 127 p. (in Russian).

УДК 373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ 5–10 ЛЕТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Н. Бакаева

Бакаева Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Россия
E-mail: BakaevaON@yandex.ru

Показано, что в современных психологических и педагогических исследованиях одной из актуальных проблем остается изучение

феномена одаренности. В практике работы образовательных организаций выявлен ряд причин, которые связаны с неподготовленностью педагога к работе с одаренными детьми. Изложены данные теоретического анализа проблемы подготовки педагога к работе с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Определены требования к личности учителя, работающего с одаренными детьми, раскрыты его профессиональные





качества. Автором предложены разнообразные педагогические технологии подготовки педагога к работе с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста, используемые в работе со студентами-бакалаврами в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, подготовка педагога, технология подготовки педагога к работе с одаренными детьми.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-370-375

К постановке проблемы

Складывающиеся в нашей стране экономические и социальные условия требуют возрождения национальной культуры и вызывают к жизни потребность решения огромного количества проблем, которые связаны с воспитанием и обучением интеллектуально и творчески развитой личности. Как справедливо указывает Е. Н. Максимова, новые образовательные парадигмы вызывают к жизни иные подходы и ориентации к решению вопросов, в том числе и детской одаренности [1, с. 63]. Их продуктивность связана с осознанием педагогическими работниками необходимости создания таких условий, которые позволят обеспечить выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей. На сегодняшний день это является одной из приоритетных задач современного общества, современного образовательного учреждения, современного воспитателя и учителя. Еще М. В. Остроградский писал: «Хороший учитель рождает хороших учеников» [2, с. 640]. От личности педагога во многом зависят образование народа, его культура и нравственность, а также направление дальнейшего развития общества.

Основной целью обучения и воспитания детей является обеспечение условий для раскрытия всех способностей и дарований с последующей их реализацией в профессиональной деятельности, но применительно к одаренным детям эта цель особенно значима, так как именно на них возлагается надежда решения многих важных проблем современного общества. А это означает, что возникает необходимость поддерживать и развивать индивидуальность ребенка, не растерять и не затормозить рост его способностей.

Одаренные дети – это дети, «обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т. д.)» [3, с. 396]. Их принято выделять в отдельную группу, нуждающуюся в обучении по специально разработанным программам. Согласно многочисленным зарубежным и отечественным исследованиям, одаренные дети отличаются друг от друга степенью одаренности, познавательным стилем, сферами интересов (Б. Блум, Дж. Гилфорд, Р. Рензулли, О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков и др.). Такие качества, как стремление к совершенству (перфекционизм), склонность к само-

стоятельности и углубленной работе определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения данной категории детей. Образовательные программы для них должны учитывать их индивидуальные особенности.

Обеспечить общеобразовательную подготовку высокого уровня сегодня является одной из задач обучения одаренных и талантливых детей и важной функцией современного педагога. Н. С. Лейтес подтверждает данный тезис, утверждая, что: неподготовленные учителя часто не могут выявить одаренных детей, не знают их особенностей; не подготовленные к работе с высокоинтеллектуальными детьми учителя равнодушны к их проблемам (они просто не могут их понять); иногда неподготовленные учителя враждебно настроены по отношению к выдающимся детям, ведь они создают определенную угрозу учительскому авторитету; такие учителя часто используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение [4].

Вслед за Б. Блумом Н. С. Лейтес выделяет три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных учащихся, а именно:

- 1) учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающий интерес к предмету;
- 2) учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;
- 3) учитель, выводящий на высокий профессиональный уровень.

Сочетание в одном человеке особенностей, обеспечивающих развитие в одаренном ребенке всех обозначенных сторон, чрезвычайно редко [4, с. 204].

С 1991 г. в США в 21 штате действуют законы, требующие специальной подготовки преподавателей, которые работают с одаренными детьми. Без квалификационного удостоверения учитель к этой работе не допускается. Американские исследования подтверждают, что подготовленные учителя значительно отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных; они больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют их сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т. п.). Подготовленные учителя больше ориентируются на творчество, поощряют школьников к принятию нестандартных решений (Г. Алвес, Г. Ватсон, Д. Клеланд, Дж. Нельсон, Т. Ньюленд, К. Сили, Р. Тиела, Е. Торренс, В. Энрлич и др.).

К сожалению, в нашей стране подготовка специалистов для работы с одаренными детьми практически не осуществляется. Большинство действующих сейчас в дошкольных образовательных организациях и начальной школе программ и пособий не содержит сведений ни об особенно-



стях одаренных детей, ни о методах выявления, ни о стратегиях и моделях их обучения и воспитания (Л. В. Попова). А ведь такого рода знания просто необходимы педагогу, поскольку большинство детей посещают образовательные организации и не удивительно, что в любой группе или классе, в любом детском саду или школе может оказаться такой ребенок, требующий организации дополнительной работы с ним и должного внимания и отношения к себе.

По мнению А. М. Матюшкина, А. И. Савенкова, Е. Л. Яковлевой, Дж. Виенера, Дж. Ротни, М. Санборна и др., педагог для одаренных детей должен быть готов к разработке гибких, индивидуализированных программ; созданию теплой, эмоционально безопасной атмосферы в классе; предоставлению учащимся обратной связи; использованию различных стратегий обучения; уважению личности, формированию положительной самооценки ученика; поощрению творчества и работы воображения; стимулированию развития умственных процессов высшего уровня; проявлению уважения к ценности и индивидуальности каждого ученика класса. Их условно можно разделить на три группы:

1) успешный учитель для одаренных учащихся – прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет;

2) учитель, обладающий такими качествами, которые существенны в общении с любым одаренным школьником;

3) учитель, имеющий особые качества, связанные с определенным типом одаренности учеников: интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной и др. [5, с. 234].

Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, А. И. Доровской доказывают, что техника преподавания у прошедших специальную подготовку учителей для одаренных и у учителей обычных учеников примерно одинакова, некоторая разница заключается только в распределении времени педагога на виды активности. Учителя, работающие с одаренными учащимися, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстрации и реже решают задачи за учеников. Вместо того чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это детям. Педагог больше спрашивает и меньше объясняет. Все это активизирует самих учащихся, повышает напряжение на уроках. Существенные различия заметны и в технике постановки вопросов. Учителя одаренных детей гораздо больше задают открытых вопросов, помогают обсуждениям, используя вопросы типа: «Что бы случилось, если бы?..». Проективные вопросы способствуют развитию воображения и творческого мышления у детей. Профессиональные педагоги провоцируют учащихся выходить за пределы первоначальных ответов такими вопросами, как «Что ты имеешь в виду?», «Если она права, то каким образом (как) это повлияет

на ...?». Подобного рода вопросы позволяют поставить ученика на позицию другого ребенка. В ходе урока учитель стремится получить знания, которым хотел обучить, от самих школьников. И он гораздо чаще пытается понять, как дети пришли к определенному выводу, решению, оценке. Таким образом, становятся более полными и многообразными контакты педагога с классом.

Наибольшее различие состоит в том, как осуществляется обратная связь. Большинство учителей старается прореагировать в речевой или иной форме на каждый ответ в классе. Учителя одаренных учащихся ведут себя в большей степени как психотерапевты: они избегают реагировать на каждое высказывание, внимательно и с интересом выслушивают ответы, но не оценивают, находя способы показать, что они их не принимают. Такое поведение приводит к тому, что учащиеся большую часть урока взаимодействуют друг с другом и чаще сами комментируют идеи и мнения одноклассников, поэтому они меньше зависят от педагога, становятся более самостоятельными в своих суждениях.

В межличностной сфере отмечаются приблизительно равные отношения учителей с одаренными учащимися. Учителя получают удовольствие от своих учеников как от интересных людей. Они чаще обсуждают с ними темы, прямо не связанные с учебными занятиями, демонстрируют большое уважение к своим собеседникам, свободно обмениваются точками зрения и даже позволяют школьникам учить себя.

В исследованиях Н. Г. Мячиной для успешного обучения одаренных детей предлагается использовать все лучшее, что есть в современной педагогике. В основе работы с одаренными детьми, с ее точки зрения, лежат следующие принципы: развивающего и воспитывающего обучения, так как цели, содержание и методы работы должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, воспитанию личностных качеств обучающихся; индивидуализации и дифференциации обучения, позволяющие наиболее полно учитывать индивидуальные особенности учеников, что особенно важно при обучении одаренных детей; учета возрастных возможностей, предполагающих соответствие содержания образования и методов обучения особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах [6, с. 19–20].

Проблема подготовки студентов вузов к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста поднимается в исследовании М. А. Арсеновой. Подготовку студентов к образовательной работе с интеллектуально одаренными дошкольниками она понимает «интегративное личностное образование, включающее в себя потребность и способность к созданию оптимальных условий для развития детей в ходе осуществления образовательного процесса посредством системы специальных занятий и игр, соответствующих их особенностям,



возможностям и потребностям» [7, с. 8]. Она разработала модель готовности будущего воспитателя к образовательной работе с интеллектуально одаренными дошкольниками, состоящую из трех взаимосвязанных структурных компонентов:

- мотивационно-личностного, представляющего собой единство ценностно-мотивационного и личностно-индивидуального блоков и предполагающего установку на целенаправленную работу с детьми: понимание необходимости этого вида педагогической деятельности, стремление осуществлять его на основе признания ребенка субъектом образовательного процесса, а также такие личностные качества, как педагогическая децентрация, рефлексия, эмпатия, склонность к творческой деятельности;

- содержательного, составляющего интеграцию общекультурных, психолого-педагогических, предметных и специальных знаний, важнейшими из которых являются знания основных понятий проблематики одаренности;

- деятельностного, представленного системой аналитических, проектировочных, конструктивных, организаторских и аналитико-организаторских умений, значимых для эффективной организации образовательного процесса с одаренными детьми [7, с. 12].

Все компоненты готовности студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста служат основой квалификационной характеристики специалиста в данной области дошкольного образования, определяющей комплекс требований к личностным качествам педагога, необходимому объему знаний и умений.

В конце XX в. в зарубежных психолого-педагогических исследованиях все чаще стал употребляться термин «менторство», подразумевающий одну из форм работы с одаренными детьми. В нашей стране в современной педагогике и психологии эта форма остается мало исследованной.

Изучение психолого-педагогической литературы, педагогического опыта работы с одаренными детьми побудило к разработке дисциплины по выбору для бакалавров, обучающихся на отделении педагогики и психологии (дошкольной) Института психологии и педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина.

Считаем, что в процессе обучения в вузе они должны знакомиться с теоретическими и практическими подходами к решению разнообразных проблем, связанных с детской одаренностью. Дисциплина по выбору «Особенности работы с одаренными детьми 5–10 лет» даст возможность овладеть психолого-педагогическими основами изучения детской одаренности, знаниями об особенностях психического и личностного развития одаренных детей дошкольного возраста, методами диагностики, формами и технологиями работы с ними.

Главными задачами дисциплины по выбору являются:

- изучение психолого-педагогической сущности феномена одаренности;
- знакомство с современными научными взглядами на природу детской одаренности;
- соотношение биологических и социальных факторов в проявлениях одаренности;
- изучение особенностей развития одаренности на разных возрастных этапах;
- знакомство со спецификой обучения и воспитания одаренных детей в условиях детского сада и семьи.

Практическая реализация обозначенных задач поставила нас перед необходимостью поиска новых технологий профессионального обучения, а именно: проведения занятий в форме брифингов, дискуссий, деловых игр, обсуждения сообщений, докладов и т. д. Методы преподавания направлены на усиление самостоятельной работы обучающихся, воспитание у них творческого подхода к решению возникающих вопросов. С этой целью показываются различные точки зрения на одну и ту же проблему, даются задания, требующие самостоятельного анализа литературных источников, проводятся беседы с дошкольными работниками, детьми, анкетирование родителей, составляются характеристики детей, семьи; разгадываются кроссворды, аннотируются пособия, анализируются и обсуждаются законспектированные статьи и написанные рефераты. Учебно-исследовательские задания, сопровождающие все занятия, направлены на активное включение студентов в индивидуальную и групповую поисковую деятельность. Рассмотрим некоторые темы дисциплины по выбору и применяемые в процессе их изучения педагогические технологии (таблица).

Примерные темы и технологии

Тема занятия	Образовательные технологии
1. Общее понятие об одаренности	Компьютерная технология (презентация) Общепедагогическая технология (лекция)
2. Проблема одаренности в психолого-педагогических исследованиях	Компьютерная технология (презентация) Общепедагогическая технология (лекция)
3. Проблема соотношения биологического и социального в развитии одаренности	Компьютерная технология (презентация) Общепедагогическая технология (диспут)
4. Классификация видов одаренности	Компьютерная технология (презентация, выставка-ярмарка педагогических идей) Общепедагогическая технология (дискуссия)



Окончание таблицы

Тема занятия	Образовательные технологии
5. Проблема диагностики детской одаренности	Компьютерная технология (презентация, диспут) Проективная и объяснительно-иллюстративная технология (проективная и исполнительская деятельность, деловая игра, участие в организации методов исследования)
6. Структура умственной одаренности	Компьютерная технология (презентация) Общепедагогическая технология (дискуссия)
7. Характеристика одаренных детей и особенностей их развития	Компьютерная технология (презентация, беседа) Компьютерная технология (работа в малых группах постоянного состава – форма диалогового взаимодействия)
8. Стратегии обучения одаренных детей	Компьютерная технология (презентация, лекция) Проективная и объяснительно-иллюстративная технология (проективная и исполнительская деятельность, деловая игра)
9. Образовательные программы для одаренных детей	Компьютерная технология (презентация, беседа) Проективная и объяснительно-иллюстративная технология (проективная и исполнительская деятельность)
10. Особенности организации образовательной работы с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста	Компьютерная технология (презентация, диспут) Проективная и объяснительно-иллюстративная технология (проективная и исполнительская деятельность, деловая игра, участие в организации методов исследования)
11. Особенности личности и деятельности педагога для одаренных детей 5–10 лет	Компьютерная технология (презентация, лекция) Общепедагогическая технология (решение проблемных ситуаций, деловая игра, педагогический тренинг)
12. Специфика работы педагога с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста	Компьютерная технология (презентация, диспут) Проективная и объяснительно-иллюстративная технология (проективная и исполнительская деятельность, деловая игра)
13. Воспитание одаренного ребенка 5–10 лет в семье	Компьютерная технология (презентация, выставка-ярмарка педагогических идей) Общепедагогическая технология (решение проблемных ситуаций, круглый стол)
14. Специфика работы педагога с родителями одаренных детей 5–10 лет	Компьютерная технология (презентация, выставка-ярмарка педагогических идей) Проективная и объяснительно-иллюстративная технология (проективная и исполнительская деятельность, участие в организации методов исследования) Общепедагогическая технология (деловая игра, педагогический тренинг)

Заключение

Педагог для одаренных детей является ключевой фигурой: от уровня его подготовки, методов преподавания зависит формирование личности любого ребенка независимо от возраста, в том числе и одаренного. Мы верим, что наши воспитанники, ученики, обучающиеся – наше лучшее будущее, и они всегда будут помнить слова В. П. Астафьева и следовать им в своей жизни: «Есть мир, прекрасный вокруг, и ты, человек, в этом мире есть сопричастный всему великому и живому, и назначение твое на земле – творить добро, понимать добро, утверждать добро».

Библиографический список

1. Максимова Е. Н. Парадигма образования информационного общества // Учен. зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. 2011. Т. 4. № 3–4 (15–16). С. 63–66.
2. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2005. 720 с.

3. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М., 2010. С. 418–420.
4. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М., 1996. С. 203–214.
5. Одаренные дети : пер. с англ. ; общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. М., 1991. С. 235–256.
6. Мячина Н. Г. Роль учителя в развитии предметной одаренности // Одаренный ребенок. 2010. № 3. С. 19–23.
7. Арсенова М. А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Череповец, 2002. 19 с.

Utilization of Pedagogical Technologies in the Process of Training Teachers to Work with Gifted Children (aged 5–10 years old) in the System of Higher Education

Olga N. Bakaeva

Yelets State University named after I. Bunin,
28, Kommunarov str., Yelets, 399770, Russian
E-mail: BakaevaON@yandex.ru



It is shown that in modern psychological and pedagogical studies of one of the pressing problems is the study of the phenomenon of giftedness. In the practice of educational ortutions identified a number of reasons that are associated with nepodgotovlaziness teachers to work with gifted children. Set out Data theoretical analysis of the problem of preparation of the teacher to work with gifted children of preschool and younger shkolno-instar. The requirements for the teacher's personality, work melting with gifted children, disclosed his professional quality. The author offers a variety of educational technology training teachers to work with gifted children pre-school and primary school age, used working with undergraduate students in higher prosional education.

Key words: giftedness, gifted child, teacher training, technology training teachers to work with governmental children.

References

1. Maksimova E. N. *Paradigma obrazovaniya informatsionnogo obshchestva* (Educational paradigm of informational society). *Uchen. zap. Ped. in-ta Sarat. gos. un-ta. Ser. Psikhologiya. Pedagogika* (Academic Articles of Pedagogical Institute. Ser. Psychology. Pedagogy), 2011, vol. 4, iss. 3–4 (15–16), pp. 63–66 (in Russian).
2. *Pedagogika: bol'shaya sovremennaya entsikl.* (Pedagogy: big modern encyclopaedia). Ed. by E. S. Rapatsevich. Minsk, 2005. 720 pp. (in Russian).
3. Savenkov A. I. *Psikhologiya detskoy odarennosti* (Psychology of children's gifts). Moscow, 2010, pp. 418–420 (in Russian).
4. *Psikhologiya odarennosti detey i podrostkov* (Psychology of children's and adolescents' gifts). Ed. by N. S. Leytes. Moscow, 1996, pp. 203–214 (in Russian).
5. *Odarennye deti* (Gifted children). Ed. by G. V. Burmenskaya, V. M. Slutskiy. Moscow, 1991, pp. 235–256 (in Russian, trans. from English).
6. Myachina N. G. *Rol' uchitelya v razvitii predmetnoy odarennosti* (Teacher's role in development of subject gifts). *Odarennyy rebenok* (Gifted child), 2010, no. 3, pp. 19–23 (in Russian).
7. Arsenova M. A. *Podgotovka studentov vuza k obrazovatel'noy rabote s intellektual'no odarennyimi det'mi doshkol'nogo vozrasta: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk.* (University students' preparing to educational work with intellectually gifted preschool children: autoref. diss. ... cand. of pedagogy). Cherepovets, 2002. 19 p. (in Russian).

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ

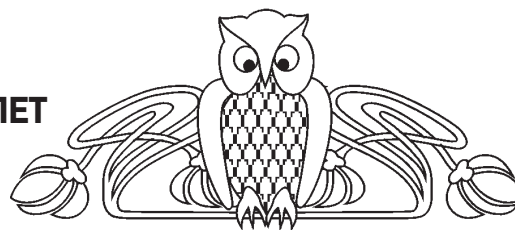
О. В. Куниченко

Куниченко Ольга Владимировна – аспирант, кафедра педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия
E-mail: olga.kunichenko@mail.ru

Представлены теоретические основы процесса воспитания нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты определение и содержание понятия «нравственное поведение», описаны основные отличия деятельности и поведения. Установлено, что поведение современного ребёнка подвержено воздействию экранной культуры, среди которой прочное место занимает мультфильм. Описана сущность влияния мультипликационного фильма в контексте воспитания нравственного поведения детей 5–7 лет. Предложены ситуации контакта дошкольника с мультипликационным фильмом, выделены и обоснованы этапы построения исследуемого процесса. Прикладной аспект разрабатываемой проблемы может быть реализован в практической работе воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. Результаты исследования предназначены для педагогов дошкольного образования, преподавателей, студентов педагогических вузов, а также родителей.

Ключевые слова: нравственное поведение, мультфильм, ситуация, ребёнок старшего дошкольного возраста, деятельность, образ Я, экранная культура.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-375-380



Введение

Стремительная информатизация общества на рубеже XX–XXI вв. привела к зарождению такого типа культуры, как экранная. Согласно определению И. А. Негодаева, экранная культура представляет собой систему экранных изображений, передающих определённую систему информации и ценностей, производимую и транслируемую с помощью экранных технических средств и являющуюся представлением «культурных артефактов в аудиовизуальном и динамичном виде» [1, с. 141]. Подобный тип культуры прочно вошёл в жизнедеятельность современного ребёнка, вытеснив традиционные виды деятельности и времяпрепровождения детей – чтение, «живое» общение, игровую, театральную, творческую деятельность.

Новые условия и социокультурные реалии оказывают влияние не только на интеллектуальную сферу, но и на нравственное развитие ребёнка, что проявляется в его повседневном поведении. Предметом нашего исследования стал анализ взаимодействия ребёнка с таким элементом экранной культуры, как мультфильм. К подобным исследованиям призывает Д. И. Фельдштейн,



который видит в них одно из перспективных направлений по изучению и пониманию психологии современных детей, а также по разработке новых теоретических и практических основ современного образовательного процесса [2].

Интерес у исследователей и практиков вызывает вопрос о влиянии мультфильмов на нравственное развитие старших дошкольников. Мультфильм в настоящее время играет большую роль в жизнедеятельности ребёнка, он оказывается включенным в его повседневную действительность и находит своё отражение в игре, общении, дискурсе дошкольников. По нашему предположению, весь спектр и особенности влияния мультфильма можно понять только благодаря изучению особенностей поведения современного ребёнка. Экранная культура оказывает большое влияние на поведение, формируя в нём привычные образы, сигналы и знаки посредством актуализации механизмов подражания, идентификации, содействия и интериоризации. Для исследования механизмов и способов влияния мультфильма на нравственное развитие детей 5–7 лет нам потребовалось изучение их поведения, которое в определенных аспектах является отражением подобного воздействия.

Теоретический анализ проблемы

Интерес к понятию поведения изначально был сопряжён с его изучением как феномена любой активности живого организма и в научных кругах связан в большей степени с развитием этологии и бихевиоризма, сводивших его суть к внешним, объективным характеристикам, обусловленным влияниями и воздействиями со стороны. Впервые о поведении как результате слияния внутренней и внешней активности в концепции психологии поведения писал французский психолог П. Жане, обосновывая неразрывную связь сознания и поведения [3]. Б. Ф. Ломов отмечал огромное значение этого понятия, относя его к базовым категориям психологии. Учёный писал о необходимости теоретической разработки и исследования, ориентированных на определение места поведения в системе базовых психологических понятий [4]. Углубленное изучение этого понятия в психологии привело к его пониманию в качестве не только ответной реакции организма на стимул, но и сложного взаимодействия человека с окружающей действительностью.

В своём исследовании мы пытались раскрыть влияние мультфильма на повседневное поведение ребёнка, однако оно в некоторых случаях распространяется и на целенаправленную деятельность дошкольника: образы и сюжеты переносятся в игровую деятельность, процесс общения детей, а также их творчество. Влияя на поведение, мультфильм меняет содержание деятельности ребёнка, обогащая и наполняя её новыми идеями, целями и смыслами. В этом контексте представляет интерес

рассмотрение и раскрытие основных отличительных черт деятельности и поведения.

Рассмотрение работ С. Л. Рубинштейна и обобщение идей Л. С. Выготского, А. Л. Никифорова, Л. Д. Унаровой и др. [5] позволили выделить основные различия между деятельностью и поведением:

– по целеполаганию: деятельность представляет собой целенаправленную активность; целеполагание является неотъемлемой частью деятельностного процесса. В отличие от деятельности, поведение не всегда преследует определённую цель;

– по направленности: поведение представляет собой отношение человека к другому человеку, а деятельность – любое целенаправленное создание материального или идеального продукта;

– по включенности сознания: деятельность сознательна, в то время как поведение может носить бессознательный, импульсивный характер. Даже если поведение осознанно и целенаправленно, оно является неким реагированием на определённые события и ситуацию;

– по отношению к внешним условиям: поведение носит характер адаптации к внешним условиям существования, в том числе и к социальным, что отражает его опору и ориентир на нравственные нормы, эталоны, культурные правила и общественные идеалы. Преобразующий характер деятельности направлен на изменение окружающей действительности с помощью определённых средств, предметов или орудий, поэтому деятельность предполагает определённый результат, «продукт на выходе», в то время как поведение ограничивается лишь взаимодействием с окружающим миром и не предполагает «продуктов»;

– по индивидуальным характеристикам: поведение более индивидуально, так как в отличие от деятельности не имеет строгого нормирования и контроля. По наблюдаемым поведенческим реакциям и актам можно понять, какой перед нами человек. Деятельность же разных субъектов по своей структуре, целеполаганию и ожидаемому результату может иметь схожие черты.

При всех вышеперечисленных различиях поведение и деятельность ребёнка тесно связаны, содержат в своей основе виды активности, свойственные данному возрасту. Включение в непосредственное поведение сознания и целеполагания преобразует его в деятельность, социально обусловленную форму взаимодействия людей с окружающим миром, и представляет собой совокупность актов поведения, направленных на достижение поставленной цели [5]. Таким образом, активное взаимодействие человека с окружающей действительностью выступает в виде разнообразных отношений, проявляющихся как в поведении, так и в деятельности.

С целью определения сущностных черт понятия поведения мы обратились к его исследованию в трудах классиков: согласно Л. С. Вы-



готскому, сознание как внутренне незримый, невидимый для человека феномен находит своё реальное объективное воплощение в поведении, а само поведение опосредовано культурными орудиями и знаками. Моральное поведение, как и любое другое, зарождается на основе природных, инстинктивных реакций и формируется под влиянием социальной среды [6]. Таким образом, в поведении присутствуют инстинктивные желания и влечения, спонтанные проявления, носящие произвольный и малоосознанный характер. Всё это определяет широкий диапазон поведения ребенка, начиная от реакций, заканчивая осознанными, произвольными действиями и поступками. Вслед за Выготским мы полагаем, что в своей основе поведение имеет природные предпосылки, но носит социальное обусловленный характер. Это позволяет рассматривать всё многообразие видов и проявлений поведения – бессознательных реакций, импульсивных и аффективных действий, сознательных и волевых поступков.

Изучение поведения ребенка свидетельствует о присущей ему направленности на других людей, на присутствие в нем отношения к другому (С. Л. Рубинштейн, Е. В. Шорохова, В. В. Абраменкова, Е. О. Смирнова).

Особый интерес представляет изучение поведения, ориентированного на соблюдение моральных норм. В зарубежных исследованиях мы сталкиваемся с терминами «альтруистическое поведение», «просоциальное поведение» (Г. Мюррей, В. Мак-Дауголл, Дж. Макоули, В. Джеймс, Х. Хекхаузен). Развитие морального поведения с его опосредованием моральными нормами и оценками изучалось в исследованиях С. Г. Якобсон, Е. В. Субботского, В. Г. Щур, Л. И. Божович, Т. Е. Конниковой. Развитие нравственного поведения стало объектом изучения Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой, Б. И. Додонова. Принципиально иной термин в своих работах использовала Л. В. Крайнова. Исследователь ввела в научный оборот понятие «нравственная активность», понимая под ним активное использование детьми дошкольного возраста нравственных норм общения и взаимодействия с окружающими [7]. Несмотря на разнообразие и неоднозначность понимания поведения, можно сделать вывод, что уже в дошкольном детстве ребёнок приобретает практический опыт поступков, отвечающих нравственным предписаниям, из которых складывается особый тип поведения, выражающий его гуманное отношение к окружающей действительности, другим людям. С учетом этого в поведении, соответствующем нравственным нормам, можно выделить основные черты:

– включение в поведение широкого спектра как сознательных поступков и действий, так и спонтанно возникающих, бессознательных реакций и проявлений;

– проявление гуманного отношения к другим; отсутствие внешнего контроля;

– осознание ребёнком справедливости и объективности нравственных норм.

Большого внимания для исследования нравственного поведения заслуживает работа Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой, в которой данное понятие опосредует чувственная сфера и особое отношение к другим людям. В итоге оно ориентировано на окружающих и выражается через отношения к ним [8]. Эти положения представляются нам весьма важными, так как открывают возможности формирования у детей гуманного отношения к другим людям, особого отношения к окружающим, развития сопричастности, чувства общности с ними, а также нравственных чувств в межличностных отношениях как основы нравственности в целом, при этом могут быть использованы различные способы влияния на их поведение, в том числе и средства экранной культуры.

В рамках нашего исследования *нравственное поведение* выступает как апробированная в собственной практике ребёнка совокупность сознательных добровольных действий и поступков, преднамеренных и спонтанных проявлений и реакций по отношению к окружающим, основанная на готовности действовать на благо другого человека.

Можно, таким образом, предположить, что составляющими нравственного поведения детей 5–7 лет являются:

ориентировочная основа, включающая в себя совокупность нравственных представлений и понятий, накопленных в процессе освоения и знакомства с нормами морали и нравственными категориями, а также сформированные на их основе нравственные суждения и оценки, представления об образе Я. Эта основа обеспечивает поиск ориентиров для выбора ребёнком стратегии собственного поведения и оценки поведения других;

эмоционально-потребностная основа – комплекс мотивов и эмоционально-чувственных переживаний дошкольника, отражающих проявление его отношения к окружающей действительности и характеризующих направленность эмоций на поведение, способность к активному проявлению нравственных чувств, эмоциональную окрашенность оценок собственного поведения;

поведенческая основа – способность и готовность ребёнка к активным действиям, поступкам и проявлениям на благо других, отвечающих требованиям нравственных норм. Эта составляющая содержит в себе опыт непосредственной активности ребёнка, пережитый и испытанный им в ходе взаимодействия с окружающей действительностью, а также степень соответствия нравственных представлений и переживаний реальным поступкам.

Вышеперечисленные основы нравственного поведения находятся в тесной взаимосвязи. Особое место в этой структуре принадлежит



эмоционально-потребностной основе. Согласно Л. С. Выготскому, именно эмоционально-чувственная сфера предопределяет специфику – направленность и энергетику поведения и деятельности детей. Усложнение эмоционально-потребностной сферы происходит благодаря обобщению переживаний, их борьбе. Переживания образа Я, поступков и качеств в этом возрасте приобретают особый смысл, оказывают значительное влияние на поведение, на отношения и деятельность, в которые включен ребёнок [9]. Нормы и правила, как показывают исследования Р. С. Буре, И. Н. Вавиловой, А. А. Люблинской, С. Г. Якобсон, играют роль регуляторов поведения дошкольников только в том случае, если они эмоционально окрашены, приняты, осмыслены и используются ребёнком на практике.

С целью изучения роли мультфильма в воспитании нравственного поведения старших дошкольников мы обратились к исследованиям в этой области. Результаты экспериментов М. В. Соколовой, А. Ф. Лалетиной, А. А. Немирич, Ю. Н. Усова, подкреплённые нашими наблюдениями, позволили установить, что на поведение дошкольника влияет не только общий эмоциональный фон кинопроизведения, его образы и сюжеты, но и полученные впечатления, события, происходящие с ребёнком после просмотра. Мультперсонаж выступает объектом подражания и может являться источником как положительных, так и отрицательных образцов поведения. В результате реальные поступки и проявления ребёнка начинают отражать модели и стереотипы поведения героя мультфильма. Мультфильм способен воздействовать на поведение ребёнка через механизмы идентификации, интериоризации и содействия (В. В. Абраменкова, Е. О. Смирнова, А. Е. Довнар, А. Бандура, Л. Хьюсманн). Мультфильм как произведение искусства благодаря метафоричности и «схватыванию» целостного образа углубляет возможности и расширяет границы используемых педагогом методов и приёмов воспитания нравственного поведения, более того, его яркость, масштабность, содержательность дают возможность выйти за рамки реального, существующего, осязаемого [10].

Характеристика возможностей мультфильма как средства воспитания нравственного поведения детей 5–7 лет

Наблюдения и экспериментальное изучение кинопросмотра дошкольниками показывает, что при условии организации педагогического сопровождения этого процесса дошкольник 5–7 лет может:

– на основе опыта персонажа анализировать и использовать знания, расширять собственные представления о нравственных правилах, нормах и проявлениях;

– нагляднее представлять альтернативу своих возможных действий, а значит, и выбирать для себя способ действия, вариант поступка;

– развивать способность переживания и сочувствия герою, способности к объяснению, пониманию мотивов его поведения, причин и обстоятельств возникшей ситуации, определять последствия содеянного;

– усваивать противоположные этические эталоны, используя возможность переноса образа героя на себя.

Согласно нашему предположению, мультфильм является средством воспитания нравственного поведения старших дошкольников, если в ходе его просмотра, восприятия и обсуждения возникают условия для зарождения и усвоения нравственных представлений, оценок, возникновения особых переживаний и личностной активности как главной характеристики поведения. Исследуя возможности создания такого рода условий, мы обратились к изучению ситуационно-средового подхода (И. А. Зимняя, Л. М. Кларин, Е. А. Крюкова, В. В. Сериков, Н. В. Ходякова, А. В. Хуторской). Согласно В. В. Серикову, при реализации соответствующих условий возникает ситуация – событие, актуализирующее переживание и выступающее особым механизмом изменения привычной жизнедеятельности ребенка и появления у него новой модели поведения, чему способствуют испытываемые в этот момент переживания, чувства, рефлексия и осмысление [11]. В своём исследовании мы выделили ситуации контакта ребёнка с мультфильмом, обеспечивающие возможность использования в педагогическом процессе не только специально спроектированного и подготовленного взаимодействия педагога с детьми, но и спонтанно возникающих жизненных ситуаций и нравственных конфликтов.

Ситуация в контексте нашего исследования представляет собой специально организованные либо стихийно возникающие и используемые педагогом условия, актуализирующие нравственные переживания детей. Она создаёт возможности для активизации чувств и размышлений дошкольника и образует, по определению М. В. Корепановой, тот или иной характер взаимодействия взрослого и ребёнка [12].

Как показывает исследование, наиболее успешно воспитание нравственного поведения детей 5–7 лет с использованием возможностей мультфильмов протекает, когда оно построено как поэтапный процесс, включающий в себя сознательно организованные и стихийно возникающие ситуации. Подобная этапность и построение основываются на механизмах интериоризации и соответствуют следующей логике: через понимание и осознание нравственных норм, образцов поведения посредством эмоционального проживания отображённого на экране и активизации чувств к их последующему принятию в качестве нравственных образцов поведения в реальной



жизнедеятельности. Этапы обусловлены психологическими особенностями становления осознанности и произвольности ребенка, его восхождением от эмоционально-целостного восприятия образов героев мультфильма к вербально-интерпретационным действиям и далее к сознательным нравственно-оценочным суждениям, осмыслению обретенного опыта.

Подготовительный этап направлен на формирование медиаграмотности, подготавливает ребёнка к правильному просмотру и дальнейшей работе с мультфильмом, ведь от степени его подготовленности к просмотру и восприятию зависит актуализация воспитательного потенциала мультфильма. Этот этап включает в себя ситуацию сознательного восприятия и понимания мультфильма.

Когнитивный этап нацелен на выработку нравственных представлений, оценок и понимание нравственных качеств и мотивов поведения героев; содержит в себе ситуации выделения нравственного содержания мультфильма или отдельных его эпизодов, познания себя через мультипликационные образы.

Эмоционально-побудительный этап обращён к воспитанию нравственных переживаний и чувств, способности к ориентации на другого, его эмоциональное состояние и реализуется в ситуации актуализации и проявления нравственных чувств.

Практико-рефлексивный этап ориентирован на приобретение ребенком практического опыта совершения нравственно направленных дел, а также способности и их оценки, соотнесения собственного поведения с чувствами и умения делать самостоятельные выводы из них; содержит ситуации сопоставления нравственных конфликтов мультфильма с собственным поведением и переноса моральных установок фильма на свое поведение.

Спецификой построения данных этапов является их существование на протяжении всего процесса воспитания нравственного поведения детей 5–7 лет, т. е. происходит смена состояний процесса за счет включения в него новых, более сложных факторов.

Заключение

В настоящее время экспериментальное исследование проблемы проходит на базе частного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы «Поколение», детского сада «Разумка» г. Волгограда и детского сада общеразвивающего вида № 198 Центрального района г. Волгограда. Мы предполагаем, что последовательность предложенных этапов будет способствовать реализации нравственно-развивающего потенциала мультипликационных фильмов и способствовать эффективному процессу воспитания нравственного поведения старших дошкольников.

Таким образом, изложенные здесь подходы к пониманию нравственного поведения, связанные с использованием возможностей киноискусства, открывают новые грани воспитания нравственного поведения детей 5–7 лет.

Библиографический список

1. *Негодаев И. А.* Информатизация культуры. Ростов н/Д, 2003. 320 с.
2. *Фельдштейн Д. И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) // Проблемы современного образования. 2012. № 6. С. 48–70.
3. *Федунина Н. Ю.* Эволюция психологических взглядов Пьера Жане : дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 175 с.
4. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 537 с.
5. *Унарова Л. Д.* Поведение человека: социально-философское осмысление. М., 2012. 200 с. URL: <http://www.monographies.ru/172> (дата обращения: 19.04.2015).
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1996. 536 с.
7. *Крайнова Л. В.* Формирование коммуникативной активности в условиях совместной продуктивной деятельности // Дошкольное воспитание. 1984. № 10. С. 35–38.
8. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей // Вопр. психологии. 2001. № 1. С. 26–36.
9. *Корепанова М. В.* Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника. Волгоград, 2001. 149 с.
10. *Корепанова М. В., Куниченко О. В.* Использование воспитательного потенциала мультфильмов в процессе социально-личностного развития старших дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 12. С. 27–31.
11. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе. М., 2012. 448 с.
12. *Корепанова М. В., Сигитова И. А., Поликарпова А. О. [и др.]*. Технологии комплексного подхода к социально-личностному развитию дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 6. С. 7–12

Peculiarities of Morality Development in Children (aged 5–7 years old) in Conditions Screen Culture

Olga V. Kunichenko

Volgograd State Socio-Pedagogical University
27, Lenin ave., Volgograd, 400066, Russia
E-mail: olga.kunichenko@mail.ru

The article introduces theoretical foundations of the process of morality development in children of senior pre-school age. It proposes the definition and content of the term «morality», describes the major differences between activity and behavior. It was found out that behavior of a modern child is influenced by screen culture, i.e. cartoons. The article describes the essence of cartoon's influence within the context



of morality development in children aged 5–7. The author offers situations describing contact of pre-school children with cartoons, singles out and substantiates stages of formation of the process under study. The applied aspect of the problem under study can be used in practical work of kindergarten teachers and teachers of additional educational institutions. The results of the study can be used by kindergarten teachers, students of pedagogical educational institutions, and parents.

Key words: morality, cartoon, situation, child of senior preschool age, activity, «I» image, screen culture.

References

1. Negodaev I. A. *Informatizatsiya kul'tury* (Informatization of culture). Rostov on Don, 2003. 320 p. (in Russian).
2. Fel'dshteyn D. I. *Problemy psikhologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoy situatsii XXI veka* (doklad na obshchem sobranii RAO 18.12.2012). (Problems of psychology and pedagogical sciences in existential situation of the XXI century {the report at general meeting of Russian joint stock company 18 December 2012}). *Problemy sovremennogo obrazovaniya* (Problems of modern education). 2012, no. 6, pp. 48–70 (in Russian).
3. Fedunina N. Yu. *Evolutsiya psikhologicheskikh vzglyadov P'era Zhane: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Evolution of Pierre Jean's psychological views: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2003. 175 p. (in Russian).
4. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* (Methodological and theoretical problems of psychology). Moscow, 1984. 537 p. (in Russian).
5. Unarova L. D. *Povedenie cheloveka: sotsial'no-filosofskoe osmyslenie* (Person's behavior: social and philosophical judgment). Moscow, 2012. 200 p. Available at: <http://www.monographies.ru/172/> (accessed 19 April 2015) (in Russian).
6. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* (Pedagogical psychology). Moscow, 1996. 536 p. (in Russian).
7. Kraynova L. V. *Formirovanie kommunikativnoy aktivnosti v usloviyakh sovmestnoy produktivnoy deyatel'nosti* (Formation of communicative activity in conditions of joint productive activity). *Doshkol'noe vospitanie* (Preschool education). 1984, no. 10, pp. 35–38 (in Russian).
8. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Sootnoshenie neposredstvennykh i oposredstvovannykh pobuditeley npravstvennogo povedeniya detey* (Ratio of direct and mediate activators of children's moral behavior). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2001, no. 1, pp. 26–36 (in Russian).
9. Korepanova M. V. *Teoriya i praktika stanovleniya i razvitiya obraza Ya doshkol'nika* (Theory and practice of formation and development of I-image by preschool child). Volgograd, 2001. 149 p. (in Russian).
10. Korepanova M. V., Kunichenko O. V. *Ispol'zovanie vospitatel'nogo potentsiala mul'tfil'mov v protsesse sotsial'no-lichnostnogo razvitiya starshikh doshkol'nikov* (Use of educational potential of animated films in course of senior preschool children's social and personal development). *Nachal'naya shkola plus Do i Posle* (Elementary school plus Before and After), 2013, no. 12, pp. 27–31 (in Russian).
11. Serikov V. V. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* (Development of personality in educational process). Moscow, 2012. 448 p. (in Russian).
12. Korepanova M. V., Sigitova I. A., Polikarpova A. O., Nebratenko I. A. *Tekhnologii kompleksnogo podkhoda k sotsial'no-lichnostnomu razvitiyu doshkol'nikov* (Technologies of integrated approach to preschool children's social and personal development). *Nachal'naya shkola plus Do i Posle* (Elementary school plus Before and After), 2012, no. 6, pp. 7–12 (in Russian).

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИИ)

Ю. В. Селиванова, Л. В. Шипова

Селиванова Юлия Викторовна – доктор социологических наук, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия.

E-mail: juliaselivanova@mail.ru

Шипова Лариса Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский государственный университет, Россия.

E-mail: larisashi@yandex.ru

Подведены итоги Международной научно-практической конференции «Социокультурная интеграция и специальное образование», которая состоялась 9–10 октября 2015 года на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Sociocultural Integration and Special Education (Results of the Conference)

Yuliya V. Selivanova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

Larisa V. Shipova

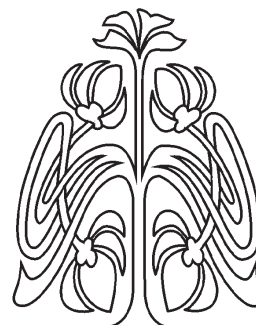
Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: larisashi@yandex.ru

The results of the International scientific and practical conference «Social and cultural integration and special education», which was held on 9–10 October 2015 at the Faculty of Psychology and Education and Special Education Saratov State University.

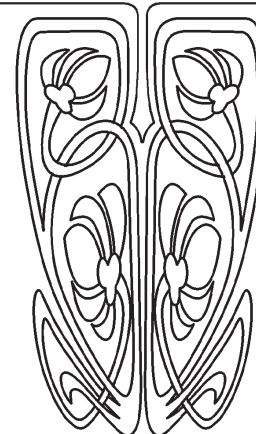
DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-4-381-384

9–10 октября 2015 года на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоялась *Международная научно-практическая конференция «Социокультурная интеграция и специальное образование»*.

Тема конференции объединила свыше 200 представителей более чем 30 научных и учебных учреждений России и стран дальнего и ближнего зарубежья: Интернациональный центр образования и научной информации (Дюссельдорф, Германия), Лейпцигский университет, Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского (Шумен, Болгария), Белорусский государственный университет им. Максима Танка (Минск), Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина (Брест, Беларусь), Даугавпилсский университет (Даугавпилс, Латвия), Институт проблем образования



ПРИЛОЖЕНИЯ





Азербайджанской Республики (Баку, Азербайджан), Институт коррекционной педагогики РАО (Москва), Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, Московский городской психолого-педагогический университет, Московский психолого-социальный университет, Психологический институт РАО (Москва), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Волгоградский государственный университет, Ивановский государственный университет, Башкирский государственный университет (Уфа, Республика Башкортостан), Северный (Арктический) федеральный университет (Архангельск), Ульяновский государственный университет, Челябинский государственный университет, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь), Нахичеванский региональный информационный центр для людей с ограниченными возможностями (Нахичеванская автономная республика), Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (Саранск), Мурманский государственный гуманитарный университет, Институт детства Новосибирского государственного педагогического университета, Омский государственный педагогический университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (Чебоксары) и др.

Анализу ряда ключевых проблем, которые были подняты на конференции, посвящены научные статьи, включенные в данный выпуск журнала «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития».

Со словами приветствия к участникам конференции обратились: декан факультета, доктор психологических наук, профессор *Р. М. Шамионов*, проректор по научно-исследовательской работе, доктор физико-математических наук, профессор *А. В. Стальмахов*, проректор по среднему профессиональному образованию и социальной работе *О. Е. Нестерова*. Было заслушано также видеообращение Ph.D., доцента кафедры специального образования университета Адельфи (Нью-Йорк, США) *Стивена Шора*.

12 программных докладов, заслушанных на пленарном заседании, работа 11 секций, круглых столов и мастер-классов представили участникам конференции широкую панораму проблем и перспектив их решения в области общего, профессионального и специального образования. Тематика всех пленарных докладов так или иначе выражала общее устремление к сближению научной теоретической и практически ориентированной специальной педагогики и психологии, необходимых для адекватного

решения приоритетных задач современного специального образования в условиях социокультурной интеграции.

Профессор *В. З. Кантор* (Санкт-Петербург) обратился к истокам зарождения и развития дефектологического образования в стране и роли Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в этом процессе. Докладчик подробно остановился на социокультурной реабилитации людей с нарушениями зрения. В своём докладе он говорил о важности художественной культуры, видах искусства и их роли в социализации и реабилитации слепых и слабовидящих.

Следующее выступление было посвящено социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе формирования общекультурных компетенций при инклюзивном высшем образовании. Доклад представила доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета *Е. А. Мартынова*.

В рамках пленарного заседания также прозвучал доклад *Л. Б. Баряевой*, доктора педагогических наук, профессора кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, директора Центра диагностики, консультирования и игровой поддержки развития детей, посвящённый традициям и новациям в дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор подчеркнула, что фундаментальные основы советской дефектологической школы признаны во всем мире и сохраняют актуальность в наши дни.

В докладе *О. И. Азовой*, кандидата педагогических наук, доцента кафедры логопедии Московского психолого-социального университета, директора Центра «Логомед Прогноз» внимание слушателей было привлечено к одной из самых значимых проблем современной дефектологической науки и практики – коррекции аутизма. Автор провела сравнительный анализ существующих подходов к решению данной проблемы в нашей стране и за рубежом.

Доклад *Т. И. Черняевой*, доктора социологических наук, зав. кафедрой социальных коммуникаций Поволжского института управления им. П. А. Столыпина – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации и *Е. Ю. Герасимовой*, кандидата социологических наук, доцента этой же кафедры, был посвящён системному анализу социализации в условиях различных кризисов.

Ю. В. Селиванова, доктор социологических наук, зав. кафедрой коррекционной педагогики Саратовского государственного университета, в своём докладе представила социокультурный анализ современных тенденций развития специального образования.



По завершении пленарного заседания работа конференции продолжалась на секционных заседаниях:

«Социализация, адаптация и развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья», работа которого была нацелена на обсуждение актуальных теоретико-методологических проблем психологии развития с нарушениями развития, где выступили *В. З. Кантор* (Санкт-Петербург), *Г. К. Събева* (Шумен, Болгария), *Л. В. Шипова* (Саратов), *С. В. Персиянцева* (Москва), *Е. В. Барцаева* (Саранск, Мордовия), *М. В. Колокольникова* (Ставрополь);

«Современная логопедия: теория, методика, практический опыт», работа которого посвящена широкому кругу проблем, связанных с развитием речи, а также диагностикой, коррекцией и профилактикой речевых расстройств. Эти проблемы обсуждали *Л. В. Лопатина* (Санкт-Петербург), *Л. Б. Баряева* (Санкт-Петербург), *В. П. Крючков* (Саратов), *Л. А. Сыс* (Минск, Беларусь), *Т. Н. Семенова* (Чебоксары), *Э. Ш. Гафарова* (Баку, Азербайджан);

«Социокультурные ресурсы специального образования», где обсуждались вопросы взаимосвязи получения образования и дальнейшей успешной социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, в работе приняли участие *Ю. В. Селиванова* (Саратов), *С. Х. Николова* (Шумен, Болгария), *С. В. Кудрина* (Санкт-Петербург), *З. М. Дильнова* (Саратов), *С. П. Хабарова* (Минск, Беларусь), *Л. М. Кобрин* (Санкт-Петербург), *Г. В. Факина* (Балашов);

«Интеграционные тенденции в системе начального естественно-математического образования», работа которого посвящена рассмотрению вопросов обучения, в обсуждении участвовали *Е. Е. Морозова* (Саратов), *Т. И. Фаддейчева* (Саратов), *Н. Н. Ценарева* (Саратов);

«Социокультурная интеграция обучающихся в современном технологическом образовании», связанного с проблемами трудового обучения и профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья, здесь выступали *В. Н. Саяпин* (Саратов), *И. В. Шевченко* (Саратов), *О. А. Рагимова* (Саратов);

«Гуманистические принципы воспитания и развития личности в условиях социокультурной интеграции», работа которого была нацелена на обсуждение актуальных вопросов воспитания, в работе заседания участвовали *Е. А. Александрова* (Саратов), *Г. К. Паринова* (Саратов), *Л. В. Горина* (Саратов), *А. В. Шипова* (Москва);

«Проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», где обсуждались вопросы профессионального становления и обучения студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возмож-

ностями здоровья, выступили *О. А. Антонова* (Саратов), *О. А. Иванова* (Брест, Белоруссия), *М. Д. Коновалова* (Саратов), *О. В. Кобзева* (Мурманск), *Е. С. Гринина* (Саратов), *О. И. Суслова* (Саратов), *Т. Ф. Рудзинская* (Саратов);

«Теоретические и практические аспекты психологической помощи субъектам специального образования», работа которого посвящена обсуждению проблем специальной психологической помощи. Эти проблемы обсуждали *Е. В. Куприянчук* (Саратов), *О. Ю. Пискун* (Новосибирск), *О. В. Кухарчук* (Саратов);

«Личность в этнокультурном пространстве», работа которого посвящена широкому кругу проблем, связанных с особенностями социализации представителей различных социальных, профессиональных, этнических групп, в этой работе участвовали *Р. М. Шамяинов* (Саратов), *О. М. Мазаненко* (Уфа, Башкирия), *Е. В. Рягузова* (Саратов), *Е. Е. Бочарова* (Саратов);

«Психолого-педагогические и социально-педагогические проблемы социокультурной интеграции личности», связанного с проблемой разработки адекватных технологий оказания помощи личности в различных областях социальной жизни, здесь выступили *М. В. Григорьева* (Саратов), *Л. Е. Тарасова* (Саратов), *И. В. Малышев* (Саратов);

«Язык и коммуникация как фактор социокультурной интеграции», работа которого посвящена обсуждению важности развития коммуникативных способностей как главного фактора успешной социокультурной интеграции, приняли участие *Л. И. Черемисинова* (Саратов), *А. П. Сдобнова* (Саратов), *Н. К. Иванкина* (Саратов);

«Современные технологии реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», на котором были рассмотрены вопросы комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, эти проблемы обсуждали *Е. С. Пяткина* (Саратов), *Ю. В. Мельник* (Ставрополь), *А. Г. Колчина* (Саратов).

В заключительный день конференции, 10 октября вниманию участников конференции была представлена открытая лекция *Л. Б. Баряевой*, профессора кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, директора Центра диагностики, консультирования и игровой поддержки развития детей, заместителя директора по научно-техническому развитию производственно-коммерческой фирмы «Альма» на тему «Программно-методическое обеспечение образования дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития».

О. И. Азова, доцент кафедры логопедии Московского психолого-социального университета, директор Центра «Логомед Прогноз», подели-



лась с участниками конференции инновациями в коррекционно-логопедической работе. Вниманию слушателей были представлены современные методики коррекции нарушений развития в детском возрасте, информационно-методические материалы по различным направлениям коррекционно-педагогического процесса.

Таким образом, в рамках научной конференции прошло плодотворное обсуждение междисциплинарных проблем социокультурной интеграции лиц с ограниченными возможно-

стями здоровья, общественных и политических инициатив в сфере специального образования, медицинских, социальных, психолого-педагогических, логопедических и других аспектов помощи детям и взрослым с нарушениями развития, современных технологий специального образования, профессионального обучения, социализации, реабилитации и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в изменяющемся социальном и образовательном пространстве.



Подписка на I полугодие 2016 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:

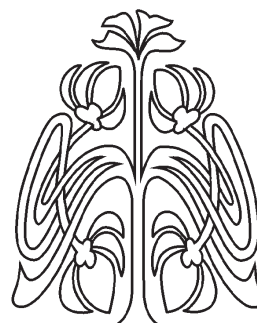
410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmersy@mail.ru

Цена свободная.



ПОДПИСКА

